



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**Intersecciones lingüísticas: el lenguaje desde
distintas perspectivas disciplinares**

2022

30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2022

TOMO II

Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos

2022

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

TOMO II

Congreso realizado de manera conjunta con la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)

Organizado por:

Programa de Estudios Lingüísticos (PEL) del Centro de Estudios de Medios y Comunicación (CEMyC) del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Moreno junto a Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

Rector

Hugo O. ANDRADE

Vicerrector

Alejandro L. ROBBA

Secretaria Académica

Roxana S. CARELLI

Secretaria de Investigación y Vinculación Tecnológica

Adriana M. del H. SÁNCHEZ

Secretario de Extensión Universitaria

Esteban SANCHEZ

Secretaria de Administración

Graciela C. HAGE

Secretario Legal y Técnico

Guillermo E. CONY

Secretario de Tecnología de la Información y Comunicación

Claudio F. CELENZA

CONSEJO SUPERIOR

Autoridades

Hugo O. ANDRADE

Alejandro L. ROBBA

M. Liliana TARAMASSO

Marcelo A. MONZÓN

J. Martín ETCHEVERRY

Consejeros Claustro docente:

Adriana A. M. SPERANZA

M. Beatriz ARIAS

Pablo A. TAVILLA

M. Patricia JORGE

Esteban SANCHEZ (s)

Claustro estudiantil:

Miguel A. UREÑA

Johanna E. GODOY

Claustro nodocente:

Vanesa A. CATTANEO

Secretaria ad-hoc:

Manuela V. PENELA

Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos

2022

“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”

IV Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de
Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)

TOMO II

Adriana A. M. Speranza y Paola Pereira
(editoras)

30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2022

Edificio Daract II - Auditorio, Universidad Nacional de Moreno
Av. Bartolomé Mitre N° 1891, Moreno, Provincia de Buenos Aires, República Argentina.

Speranza, Adriana

Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos – CIEL : intersecciones lingüísticas : el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares / Adriana Speranza ; Paola Pereira ; editado por Adriana Speranza ; Paola Pereira. – 1a ed. – Moreno : UNM Editora, 2023.

Libro digital, PDF – (Jornada, Congresos y Eventos / Alejandro L. Robba)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-782-070-6

1. Lingüística. 2. Actas de Congresos. I. Speranza, Adriana, ed. II. Pereira, Paola, ed.
CDD 410.71

Colección: JORNADAS, CONGRESOS Y EVENTOS

Director: Alejandro L. ROBBA (Vicerrectorado)

Editado por: Adriana A. M. Speranza y Paola Pereira

Colaboración:

1a Edición (2023)
UNM Editora, 2023
Av. Bartolomé Mitre N.º 1891, Moreno
(B1744OHC),
provincia de Buenos Aires, Argentina
Teléfono provisorio: 011 2078-9170
(líneas rotativas)
Interno: 3154
unmeditora@unm.edu.ar
www.unmeditora.unm.edu.ar
Facebook: [UNM Editora](#)

ISBN (versión digital) Tomo I: 978-987-782-066-9
ISBN (versión digital) Tomo II: 978-987-782-070-6

La edición en formato digital de esta obra se encuentra disponible en:
<http://www.unmeditora.unm.edu.ar/index.php/colecciones/jornadas-congresos-y-eventos>

La reproducción total o parcial de los contenidos publicados en esta obra está autorizada a condición de mencionarla expresamente como fuente, incluyendo el título completo del trabajo correspondiente y el nombre de su autor.

Libro de edición argentina. Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723. Prohibida su reproducción total o parcial.

UNM Editora

Consejo Editorial

Miembros ejecutivos:

Roxana S. CARELLI (presidenta)
Adriana M. del H. SÁNCHEZ
M. Liliana TARAMASSO
Marcelo A. MONZÓN
J. Martín ETCHEVERRY
Gabriel F. C. VENTURINO
Pablo E. COLL
Mirtha ANZOATEGUI
Ana B. FERREYRA
Adriana A. M. SPERANZA
Luis A. CANEPA

Miembros honorarios:

Hugo O. ANDRADE
Alejandro L. ROBBA
Manuel L. GÓMEZ

Departamento de Asuntos Editoriales:

Pablo N. PENELA a/c

Área Arte y Diseño:

Sebastián D. HERMOSA ACUÑA

Área Servicios Gráficos:

Damián Oscar FUENTES

Área Supervisión y Corrección:

Gisela COGO

Área Comercialización y Distribución:

Hugo R. GALIANO

Área Legal:

Martín A. RODRÍGUEZ

Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos

2022

“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”

TOMO II

COMITÉ ACADÉMICO:

Externos:

Elvira N. de ARNOUX (Universidad de Buenos Aires)
Dermeval DA HORA OLIVEIRA (Universidade Federal do Paraíba, Brasil)
Angelita MARTÍNEZ (Universidad Nacional de La Plata)
Azucena PALACIOS ALCAINE (Universidad Autónoma de Madrid, España)
María SÁNCHEZ PARAÍSO (Université Sorbonne Nouvelle, Francia)
Nadieżdha TORRES SÁNCHEZ (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

De la UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO:

María E. BITONTE
L. Alejandro CÁNEPA
Zelma R. DUMM
J. Martín ETCHEVERRY
Roberto C. MARAFIOTI
María C. PEREIRA
Adriana A. M. SPERANZA (presidenta)

INSTITUCIÓN ORGANIZADORA

Universidad Nacional de Moreno.

Programa de Estudios Lingüísticos (PEL) del Centro de Estudios de Medios y Comunicación (CEMyC) del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales.

Área de Lingüística y Semiótica.

Especialización en Lectura y Escritura.

Subsede UNM de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento y la equidad de la lectura y la escritura en América Latina.

INSTITUCIONES AUSPICIANTES

Delegación Regional de la Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL).

Sede Argentina de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento y la equidad de la lectura y la escritura en América Latina Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE).

Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL-FAHCE-UNLP)

Maestría en Lingüística (FAHCE-UNLP).

Cátedra Lingüística, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias e la Educación (FAHCE-UNLP).

Subsede FAHCE-UNLP de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento y la equidad de la lectura y la escritura en América Latina.

Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Madrid.

Proyecto “Lenguas en contacto”, Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Madrid.

PRESENTACIÓN

La Universidad Nacional de Moreno (UNM) posee entre sus objetivos prioritarios la generación y transferencia de conocimientos sobre el lenguaje y su relación, en primer lugar, con las distintas disciplinas que conforman los ejes centrales de las carreras radicadas en los tres Departamentos de la Universidad y, en segundo lugar, el establecimiento de vínculos con los requerimientos comunitarios a través de la generación de acciones específicas de difusión y aplicación.

En este marco, el Programa de Estudios Lingüísticos (PEL), dependiente del Centro de Estudios de Medios y Comunicación (CEMyC) radicado en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales (DHCyS) de la UNM, conjuntamente con la carrera de Especialización en Lectura y Escritura, bajo la órbita de la Coordinación del Programa de Posgrado, impulsaron la realización del Primer Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos (CIEL) a partir de 2022. Este evento se constituye en un espacio permanente para la actualización e intercambio de los docentes, investigadores y estudiantes de la UNM en relación con otras comunidades académicas y sus producciones.

Esta propuesta responde a las prioridades de trabajo y transferencia del PEL según los Lineamientos Estratégicos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico definidos por las autoridades académicas de la UNM para el periodo 2022-2027 (Resolución UNM-CS 848/21) y se relaciona de manera directa con distintos ámbitos vinculados a las temáticas que constituyen las principales preocupaciones del Programa: el campo de los estudios lingüísticos referidos especialmente a la variación y al cambio lingüístico, a las distintas teorías del lenguaje que intentan explicarlos y a los estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua en contextos de diversidad lingüística y cultural, entre otros.

Con el propósito de aportar a la consolidación de los esfuerzos que se llevan a cabo en las distintas líneas de trabajo, a su integración y difusión, hemos convocado a investigadores y estudiantes a participar de este evento en el que se han debatido las actuales orientaciones –teóricas y metodológicas– que interesan y movilizan a los estudiosos del lenguaje.

Los objetivos planteados para el Congreso han sido los siguientes:

1. Difundir los resultados de las investigaciones llevadas adelante desde el PEL.
2. Debatir con distintos miembros de la comunidad científica los aspectos más relevantes de los temas convocantes.
3. Articular distintos campos de la investigación relacionados con el área.
4. Construir redes interinstitucionales que permitan ampliar los vínculos entre los diferentes investigadores y sus grupos de pertenencia.
5. Consolidar los esfuerzos realizados en distintas líneas de trabajo.

En esta ocasión, el CIEL adquirió carácter internacional ya que se realizó conjuntamente el IV Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). Las tres versiones anteriores se realizaron en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En esta oportunidad, se ha retomado la iniciativa con sede en la UNM intentando avanzar en la construcción de redes interinstitucionales que permiten ampliar los vínculos entre los diferentes investigadores y sus grupos de pertenencia.

El evento se llevó adelante los días 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre bajo una modalidad presencial y remota, lo que permitió desarrollar propuestas presenciales, virtuales e híbridas organizadas en paneles plenarios, proyectos ALFAL y mesas y áreas temáticas.

Durante las tres jornadas de trabajo se realizaron cuarenta y nueve actividades: catorce mesas presenciales, treinta y dos mesas híbridas y tres mesas virtuales.

El CIEL ha sido concebido, como hemos mencionado, como un espacio de consolidación de las líneas de trabajo vigentes, así como su integración y difusión a través de las producciones de los investigadores

y estudiantes que han participado del encuentro en el que se han debatido las actuales orientaciones –teóricas y metodológicas– que interesan y movilizan a los estudiosos del lenguaje.

Las acciones desarrolladas durante el Congreso han intentado impactar en los diferentes estamentos de la estructura académica mediante la convocatoria a especialistas destacados, investigadores con trayectoria reconocida, investigadores noveles, docentes, graduados, estudiantes de grado y posgrado. Hemos propuesto la generación de grupos y redes interinstitucionales tanto entre docentes e investigadores como entre los estudiantes.

La construcción de comunidades de investigación, comunidades científicas, debe perseguir la producción de más y mejor conocimiento. Ese ha sido el horizonte por el que hemos involucrado a todos los integrantes de nuestra comunidad UNM vinculados a la temática convocante. Las respuestas recogidas durante el Congreso y posteriormente nos permiten augurar más intercambios, nuevas redes entre investigadores, docentes y estudiantes de nuestra Universidad y del resto de las instituciones con las que se tejieron lazos en el encuentro. En este sentido, creemos haber cumplido con los objetivos que nos hemos propuesto.

Un evento de las características del CIEL ha requerido, y requiere, de la puesta en marcha de numerosas acciones que implican a numerosos actores. Queremos destacar y agradecer la disposición de todos los sectores involucrados para la concreción del Congreso: Rectorado, Vicerrectorado, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Dirección de Comunicación Institucional, Secretaría Académica, Secretaría de Tecnologías de la Información y Comunicación, Planeamiento, Mantenimiento, Ceremonial y Protocolo, y a toda la comunidad UNM.

En los dos volúmenes que conforman estas Actas hemos reunido un número significativo de los trabajos presentados en las distintas instancias propuestas en el Congreso. Hemos respetado el estilo y la grafía de los autores.

Deseamos que los intercambios y las redes iniciadas o afianzadas a través de esta experiencia se sostengan y crezcan para avanzar en la consolidación de más y mejores acciones semejantes en el futuro.

Paola PEREIRA¹
Adriana SPERANZ²
Editoras

1 Coordina los Talleres de Lectura y Escritura Académicas del COPRUN - Docente UNM

2 Coordinadora Académica del Programa de Estudios Lingüísticos - Docente UNM

ÍNDICE

TOMO I

1. EL PREJUICIO LENGUA-DIALECTO PRESENTE EN EL RELATO DE UN MIGRANTE SENEGALÉS - Pág. 15
Valeria Abate Daga y Clarisa Pereyra
2. LA INCERTIDUMBRE EN POST PANDEMIA: LA CONSTRUCCIÓN DEL FUTURO EN MENSAJES Y AUDIOS DE WHATSAPP. ENFOQUE ETNOPRAGMÁTICO - Pág. 24
Silvana Alaniz
3. VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA PRENSA INGLESA COMO ESTRATEGIA EVIDENCIAL - Pág. 32
Soledad Alarcón
4. EL CONFLICTO LINGÜÍSTICO EN DOS COMUNIDADES MIGRANTES PLURILINGÜES DE LA REGIÓN PAMPEANO-BONAERENSE - Pág. 44
María Lourdes Albino y Elena Antivero Sánchez
5. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA PROTESTA SOCIAL EN EL DISCURSO DE LA DERECHA: HORACIO RODRÍGUEZ LARRETA Y RAMIRO MARRA - Pág. 58
Malena Albornoz
6. EL USO DE PRONOMBRES CLÍTICOS DE DATIVO CON REFERENTE PLURAL EN PRODUCCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, DE LA CIUDAD DE RESISTENCIA (CHACO) - Pág. 73
Alejandro Angelina
7. LA VARIACIÓN INTRAHABLANTE. FUTURO PERIFRÁSTICO/FUTURO SINTÉTICO EN EL DISCURSO POLÍTICO DEL DR. RAÚL ALFONSIN DURANTE EL PERIODO DE TRANSICIÓN Y REGRESO A LA DEMOCRACIA - Pág. 88
Emilse Daniela Arnáez Figueroa
8. GREGORIA/ LA GREGORIA/ LA DICHA GREGORIA COMO ESTRATEGIA ETNOPRAGMÁTICA EN TEXTOS JUDICIALES CRIMINALES COLONIALES DE SAN JUAN DE LA FRONTERA (1805-1810) - Pág. 100
Alessio Francisco Arredondo
9. OPERACIONES DE NEGACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL POR EJECUCIONES EXTRAJUDICIALES DURANTE EL GOBIERNO DE IVÁN DUQUE: EL CASO DE DIMAR TORRES - Pág. 111
Juan David Avendaño Amaya
10. ESTUDIO DE LA CONCORDANCIA EN ESQUEMAS VERBALES DITRANSITIVOS SOBRE DATOS DEL PRESEEA-BUENOS AIRES - Pág. 121
Vanina Barbeito

11. “¿QUÉ ME QUIEREN DECIR?” LAS REPRESENTACIONES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES SOBRE CORRECCIÓN Y EVALUACIÓN - Pág. 133
Michelle Barros, Mariángeles Carbonetti, Pabla Diab y Mariana Szretter
12. ESTUDIO SOBRE PRÁCTICAS DISCURSIVAS ENTRE GRUPOS INDÍGENAS SALTEÑOS EN ENTORNOS VIRTUALES: EL PARA QUÉ Y CÓMO DE LAS PUBLICACIONES EN PÁGINAS DE FACEBOOK - Pág. 140
Bárbara Belén Benítez
13. DE LAS INTERJECCIONES PROPIAS FRENTE AL ¿CAMBIO LINGÜÍSTICO? UNA MIRADA COGNITIVA - Pág. 150
Lucía Bernardi
14. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA E SALVAGUARDA DE LÍNGUAS DO TERRITÓRIO BRASILEIRO - Pág. 160
Juliana Bertucci Barbosa, Marcia Machado Viera
15. EL TALLER LITERARIO COMO ESPACIO INTEGRADOR DE LA PRÁCTICA DE LA CREACIÓN Y LA TEORÍA TÉCNICA LITERARIA - Pág. 165
Silvana Boggiano
16. POSICIONAMIENTO EPISTÉMICO EN LA INTRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN EN NARRACIONES DE EVENTOS COTIDIANOS DE MIGRANTES BOLIVIANOS EN LA CIUDAD DE LA PLATA - Pág. 173
Gabriela Bravo de Laguna
17. EL CONSUMO DE CONTENIDOS EN PANDEMIA COMO NARRATIVA GAMIFICADA - Pág. 184
Alexis Burgos
18. INTERFERENCIA GRAMATICAL EN EL QUECHUA DE HABLANTES BILINGÜES DEL VALLE DEL COLCA - Pág. 190
Dante Porfirio Callo Cuno
19. “HABLAR EN MODO STICKER”: ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS DIGITALES EN LA INTERACCIÓN ORAL - Pág. 216
Lucía Cantamutto y Antonela G. Dambrosio
20. LAS FINANZAS DE LA LENGUA - Pág. 230
María Liliana Capalbo
21. APRENDIZAJE DE ESPAÑOL EN CONTEXTO DE INMERSIÓN: ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS DE BRASILEÑOS ESTUDIANTES DE MEDICINA EN ARGENTINA - Pág. 236
Ana Luisa Cardoso y María Isabel Pozzo
22. HACERSE ESCRITOR /DOCENTE EN EL CAMPO DE LA COMUNICACIÓN - Pág. 244
Fabiana Castagno, Silvina Dasso, Pedro Figueroa, María Luz Galante, Jorge Gaiteri, Laura Gimenez y Patricia Salguero

23. ELEMENTO CULTO NARCO-: DESDE SUS PRIMEROS REGISTROS HASTA SUS USOS EN LOS INICIOS DEL SIGLO XIX - Pág. 256
Bibiana Ruby Castillo Benitez
24. LA CRÓNICA COMO NARRATIVA SENSIBLE: CONTAR EL DOLOR EN TIEMPOS DEL LIKE Y LA ACELERACIÓN - Pág. 273
Horacio Cecchi
25. IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN LA TELENOVELA LA 1-5/18, SOMOS UNO - Pág. 278
Lucía Cerdán
26. FORMACIONES DISCURSIVAS DE LA NUEVA DERECHA ARGENTINA. EL CASO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA DE AVANZA LIBERTAD - Pág. 285
Julieta Chiaramonte
27. ¿Y AHORA QUÉ? CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE HIJOS E HIJAS DE DESAPARECIDOS UN ANÁLISIS SOBRE APARECIDA DE MARTA DILLON - Pág. 299
Gisela Cogo
28. CRÓNICAS EN PANDEMIA: MARCOS INTERPRETATIVOS EN PROCESOS DE MEDIATIZACIÓN - Pág. 309
Gabriela Costanzo
29. A TERAFA ME FUNCIONA: ¿CÓMO VARÍAN LOS PRONOMBRES DE LA COMUNIDAD BRASILEÑA EN ARGENTINA? - Pág. 315
Barbara da Silva Santana Lopes
30. POLÍTICAS DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL EN LAS REDES SOCIALES DE DOS UNIVERSIDADES SANTAFESINAS: TENSIONES EN TORNO AL EMPLEO DEL MASCULINO GRAMATICAL CON FUNCIÓN GENÉRICA - Pág. 322
Gastón Daix
31. LA REPRESENTACIÓN ESCRITA DE LOS FONEMAS PALATALES /ʎ/ /Y /j/ EN EL ESPAÑOL COLONIAL NEOGRANADINO: REVISIÓN DIACRÓNICA Y DIATÓPICA DE DOCUMENTOS DE PROCESOS JUDICIALES - Pág. 334
Camilo Enrique Diaz Romero
32. SABERES VALIDADOS Y SABERES SITUADOS: DISCURSOS EN TENSIÓN SOBRE LA ESI - Pág. 341
Gabriel Dvoskin

TOMO II

1. LA ESCRITURA: OPERACIÓN DE “ENCASTRE” - Pág. 15
Guillermo Fernández

2. EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN LA DISCUSIÓN POR LA INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO - Pág. 20
Sofía Belén Ferrero

3. LA VARIACIÓN DEL PRESENTE Y DEL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE DEL MODO INDICATIVO: EL INTERLOCK DE FOCO/CERTEZA - Pág. 27
María Paula Gavagnin

4. EL ROL DE LA HISTORIA EN EL DISCURSO DE LA DERECHA ARGENTINA: LA DESHISTORIZACIÓN AL SERVICIO DEL CAMBIO - Pág. 40
Bianca Luna Gerenstein

5. DISCURSOS Y POLÍTICAS SOBRE EL SILENCIO VINCULADOS A LOS MOVIMIENTOS DE GÉNEROS ACTUALES EN ARGENTINA. UN ANÁLISIS DE LOS ANIFIESTOS DE NI UNA MENOS (2016-2022) - Pág. 52
Aylén Herrera

6. ¿QUÉ SIGNIFICA HABLAR BIEN? - Pág. 59
Maria Eugenia Herrera

7. METODOLOGÍA PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS DEL ESPAÑOL AREQUIPEÑO - Pág. 65
Richard Santos Huamán Flores

8. ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: ENTRE LA REPETICIÓN, LA TRANSFORMACIÓN Y LA MEDIACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS - Pág. 72
Ariel Idez

9. EL RECORRIDO DE LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN LAS AULAS ARGENTINAS: AYER Y HOY - Pág. 79
Ileana Kleinman

10. DECIR ABORTO. MODALIDADES NARRATIVAS SOBRE LA FEMINIDAD EN EL DEBATE POR LA LEGALIZACIÓN DE LA IVE - Pág. 86
Gabriela Krieger

11. HACIA UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE ENRIQUECIDA MEDIANTE INTERSECCIONES EN EL PAISAJE ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO - Pág. 95
Gonzalo Llamedo-Pandiella

12. EL USO CONCORDANTE DE HABER EXISTENCIAL EN INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS LATINOAMERICANOS PERTENECIENTES AL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX DESDE UNA PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA - Pág. 107
Mercedes Mazuelos

13. “UN PEDACITO DE BOLIVIA EN LA CIUDAD DE LA PLATA”: ESTUDIO DE CASO EN TORNO A LA FESTIVIDAD DE LA VIRGEN DE COPACABANA - **Pág. 120**
Ivana Mestriner
14. VARIACIÓN LINGÜÍSTICA: UNA APROXIMACIÓN A LAS ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN DE LA NOTICIA EN LA PRENSA PARAGUAYA - **Pág. 131**
Carolina Morel
15. PRE-PRINTS, POLISEMIA Y SEMANTICA FINITISTA: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN EN CIENCIAS DE LA VIDA - **Pág. 141**
Lautaro Noya
16. ANÁLISIS DE UN CASO DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN TÍTULOS DE ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS EN EL ESPAÑOL DE COSTA RICA - **Pág. 150**
Ana Laura Pagliaro
17. POLÍTICAS DEL NOMBRE: DISCURSO Y DEBATES EN TORNO AL NOMBRE EN LA ASAMBLEA CONSTITUYENTE DE LA PROVINCIA DEL CHACO DE 1957-1958 - **Pág. 159**
Jaina Pajor
18. ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA - **Pág. 170**
Lucas Possatti y Raíssa Teixeira Gouveia
19. EL INGLÉS EN HURLINGHAM Y SUS RELACIONES CON EL ESPAÑOL: PRÁCTICAS, DISCURSOS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS (1888-1950) - **Pág. 178**
Victoria Agustina Quiroga
20. PROCESOS MIGRATORIOS Y CONFORMACIÓN DE VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN EL AMBA: HACIA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN EL AULA MULTILINGÜE - **Pág. 183**
Jonathan Emmanuel Roldán
21. UN BREVE ACERCAMIENTO A LA DESCRIPCIÓN DE LA PARTÍCULA CA EN TEXTOS ENDÓGENOS ESCRITOS EN PURHÉPECHA EN LOS SIGLOS XVI AL XVIII - **Pág. 190**
Gloria Rosas De Jesús
22. PRÁCTICAS ESCRITURALES Y DOCENCIA: “EN”/ “ENTRE” CONTEXTOS DE FORMACIÓN Y ÁMBITOS PROFESIONALES EN EL CAMPO DE LA BIOLOGÍA - **Pág. 206**
Alejandra Salgueiro, Susana Raquel Cagnolo, Beatriz de los Ángeles Bazán, Laura Melisa Castro Carranza, María de las Mercedes Dennler, Carolina Wannaz y María del Carmen Acebal
23. PROCESAMIENTO SINTÁCTICO, ALFABETIZACIÓN Y DISLEXIA: UNA RELACIÓN POCO EXPLORADA - **Pág. 216**
María Elina Sánchez
24. LECTURA Y ESCRITURA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UN ABORDAJE POLIFÓNICO EN LOS TEXTOS ACADÉMICOS - **Pág. 227**
Cristian Secul Giusti

25. APUNTES ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE FRECUENCIA DE USO, CONTACTO LINGÜÍSTICO Y VARIACIÓN MORFOSINTÁCTICA - **Pág. 234**
Adriana Speranza
26. ¿ES POSIBLE HABLAR BIEN EN LAS REDES? - **Pág. 244**
Bettina Elizabeth Trillaud
27. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL DE LA UNCAUS - **Pág. 257**
Virginia Unamuno
28. CAMBIOS SIGNIFICATIVOS ACTUALES DE LAS FORMAS -RA Y -SE DEL PRETÉRITO IMPERFECTO DEL MODO SUBJUNTIVO EN “EL BRUJO POSTER-GADO” DE JORGE LUIS BORGES EN COMPARACIÓN CON EL “EXEMPLO XI” DE DON JUAN MANUEL - **Pág. 268**
Claudio Manuel Velasco
29. EL CASO DE UNTREF LINGUA: INTERVENCIONES BASADAS EN CONOCIMIENTO PARA UNA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON EQUIDAD - **Pág. 281**
Ana Verdelli y Mercedes Foligna
30. ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO Y ETIMOLÓGICO DE LOS NUMERALES DE LA LENGUA GÜNÜN AYAJÜCH - **Pág. 294**
José Pedro Viegas Barros
31. LAS DIRECTRICES PARA AUTORES DE REVISTAS CIENTÍFICAS COMO INSTRUMENTO LINGÜÍSTICO - **Pág. 312**
Pablo von Stecher
32. EL ALGORITMO DE LA ANSIEDAD: CONTENIDOS Y TIEMPO EN LA CULTURA DIGITAL - **Pág. 323**
Ximena Victoria Zabala
33. NORMAS CATEGORIALES PARA LA POBLACIÓN ARGENTINA Y SU RELACIÓN CON LA EDAD DE ADQUISICIÓN - **Pág. 329**
Dolores Zamora, Nicolás Romero y Macarena Martínez Cuitiño
34. UNA APROXIMACIÓN A LA ADQUISICIÓN DEL DISCURSO ACADÉMICO EN INGRESANTES DE LA UNNE EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS - **Pág. 341**
Vanina Evelyn Zarza



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

LA ESCRITURA: OPERACIÓN DE “ENCASTRE”

Guillermo FERNÁNDEZ

LA ESCRITURA: OPERACIÓN DE “ENCASTRE”³

Guillermo Fernández
ISP “Mariano Acosta”
arechaforni@gmail.com

RESUMEN

Toda actividad de escritura implica una “operación” de lectura, en el sentido de que es urgente leer para poder armar una cadena sintagmática. Hay una resonancia de situaciones que replican en un texto que nos recuerdan a otros. Escribir consiste en asentarse sobre lo ya escrito, no para repetir una matriz ya instalada, sino más bien para fijar “tonos” y aspectos de sonido. Resulta interesante asemejar el desarrollo de lo escrito a la tarea de los grandes policiales, como Dupin de Edgar Allan Poe. Se lee al escribir: las grafías que se van fijando en la hoja en blanco, nunca nos pertenecen del todo. Ya han correspondido a otro que quizá no conocemos, pero del que nos apoderamos para “actuar” un discurso. En un sentido, esa operación de selección y combinación de la que hablaba Roman Jakobson en *Lingüística y Poética*, resulta una investigación sobre qué hay debajo de cada palabra que se escribe. Una especie de “palimpsesto” en el que el acople de los textos deja entrever un borde que se cree original o novedoso. El valor del texto escrito es poder tomar distancia de lo precedente, pero sin abandonar lo nuevo. La fonología enseñó a trabajar sobre las invariantes y las variantes: un velo que deja vislumbrar que lo que cambia no hace más que fijar lo inmutable. Se necesita de lo clásico para reconocer lo nuevo. En una palabra, de qué recurso nos podríamos valer si Ulises hubiera sido arrastrado por las sirenas y su criada no lo hubiera podido reconocer su herida. Ese corte en el héroe épico es el ejemplo de todo lo que sigue en los relatos. Hay que entender que, sin embargo, armar una historia no es de ninguna manera repetir o no innovar. Siempre hay un héroe que sin pisar la arena de Troya toma un colectivo, compra un diario para enterarse de que los dioses lo empujan a batallar. Ese es el comienzo de cualquier cuento: un inicio ya moldeado y al que la palabra actual incorpora. Hablar de “inspiración” no corresponde a las prácticas de este siglo que habitamos. Hay que pensar en esculpir un mármol para darle otra forma. La gramática es una herramienta incuestionable. Ayuda a consolidar la fluidez y a ordenar la historia, poder volver hacia atrás, retomar y avanzar para “guiar” al lector. Habitamos un mundo de expertos en palabras, en giros que intentan sorprender. La verdadera escritura incómoda de la misma secuencia que las operaciones de montaje nos sacuden y nos vuelven la vista para retrotraernos al episodio inmediato. Eso es la última tarea en la que se empeña un escritor. El lector debe “mirar” con agudeza, con suspicacia. Observar se relaciona con el espacio en blanco y con el punto y aparte. En tener el ingenio de *El Quijote* que revisaba a su alrededor porque temía que sus “lecturas” no lo habían defraudado. El saber contar requiere de tiranos injustos y de verdugos que espían el error como castigo para no perdonar.

Palabras clave: escritura, lectura, textos, lingüística

³ Este trabajo formó parte de la mesa temática “Entre el hacer literario (leer, escribir, corregir) y la coordinación del Taller. Experiencias en los bordes de la escritura” coordinada por Zelma Raquel Dumm el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

En primer lugar, debemos precisar el término “encastre” como un solapamiento en el que cuando se escribe o se lee, aquello que se oculta es precisamente lo que está debajo de letra, de lo que vemos. Existe, entonces, una superposición: un arriba leído o escrito y un debajo que se debe desentrañar. Es un juego en el que las grafías oscilan: cuando escribimos, dejamos de ser totalmente originales. Siempre hay un texto que remite a otro, en una cadena infinita de significantes.

El párrafo presente avisa de una conjetura significativa: quedan descartadas todas las precisiones teóricas sobre la escritura y relación con lo divino. Hubo un momento en que las fuerzas de inspiración consistían en un empuje, un impulso que proveía una comunicación con lo sobrenatural.

Al igual que la epopeya clásica: el héroe narraba su propia aventura como una tarea que desbordaba la vida común. Odiseo, por dar un ejemplo, se ata a la vela para no escuchar un relato entre los condenados. Butes se tiente y cae preso de las sirenas que aturden.⁴

Podemos afirmar, entonces, que una las primeras historias nace de una búsqueda, de un “nosto”; es decir, de un viaje. De estos regresos, nacen los relatos, como si fuesen “voces” que ordenan una trama, una autoridad que convoca y que dirige una grafía.

Podemos apreciar que el famoso recurso de la inspiración no es más que poner en marcha una estrategia de un relato con un origen incierto, pero eficaz. El tiempo dio lugar a la complejidad de las tramas y las cuestiones estéticas, sus cánones pasaron a ocupar un lugar privilegiado en el gusto de los lectores y, por supuesto, de los mercados.⁵

Escribir/leer

La lectura constituye un ejercicio que nos enfrenta con lo ya escrito, con un modelo no solo para seguir como un derrotero imposible, sino como una guía a partir de la cual nos apropiamos de un “desvío”. El ejercicio de leer lo de otros implica una actividad similar a la pesquisa policial.

El lector averigua cuál es el contenido que atrapa y tiene, por eso, una facultad primordial: puede suggestionarse con el relato, sospechar sus formas, sus vericuetos y también, desechar, aquello que no le interesa. De esa manera, la lectura nos convierte en escritores. Hay un sentido de “apropiación” que genera la fantasía o, mejor dicho, el “artificio” de recorrer la vista para encontrar una sintaxis peculiar.

La originalidad constituye una tentación, una metáfora de insatisfacción. Si volvemos la vista sobre nuestros pasos, podemos convertirnos como Sarah, la mujer de Abraham, quien quebró la orden de mirar hacia atrás y perdió su condición de animada.

Nadie pierde su condición de autor, por girar la cabeza y hurgar una trama ingeniosa. Hay sutilezas, como tareas de los grandes escritores. Germán García ha retomado con una visión original *El juguete rabioso* de Roberto Arlt.⁶

Lo necesitaba porque el Junín de García, presentaba una ida y vuelta a un territorio de la infancia y de la utopía.

La escritura es una tarea de cavar

Resulta interesante el término de ahondar una superficie hasta hallar una “zona húmeda”, inexplorable y sentirnos “dueños”. La idea de fondo implica una falta de límite: el texto nunca finaliza.

4 Auerbach, E. La cicatriz de Ulises en *Mimesis*. Ed. Fondo de Cultura Económica, Lengua y Estudios Literarios. 19-30.

5 Mukarovsky, I. (2011). *Función, norma y valores estéticos como hechos sociales*. El cuenco de plata. Cuadernos de plata.

6 García, G. (2012), *Nanina*. Fondo de Cultura Económica. Serie del reciénvenido.

De esta conjetura ya nos señala en el siglo XVII Miguel de Cervantes Saavedra. Alfonso Quijano, sin nombre claro, ni tampoco territorio de origen determinado nos enseña que leer es una operación infinita y que el hecho de escribir “yuxtapone” textos, tramas y personajes.

El costo de “leer” la realidad trae como consecuencia la sinrazón y el delirio. Es decir, el “anacronismo”; hoy le pondríamos el nombre técnico de la “distopía”, un planisferio en el que la realidad combate con caballeros y conquista doncellas como premio.

Se habló mucho sobre la parodia del “manchego”. Había un texto base que sirvió de matriz, para que la aventura tuviera su molde y contara con sus propios límites. Otra vez la idea de zanjar.

Sintaxis y brecha

Hicimos mención a la cavidad. Justamente deberíamos volver al tema de la vista, una mirada hacia lo profundo y retomar la idea de que la lectura y la escritura buscan un punto de apoyo en la palabra que sigue al costado.

Solo el punto y aparte genera una pausa necesaria para releer con la vista en el vacío. Aquello que deja de escribirse también es relato, es una suspensión, un punto de descanso para rearmar lo pendiente.

Con esa idea nos aventuramos a pensar la infinitud de lo escrito. Como aquellos autores, como Juan Carlos Onetti que permiten la entrada en forma sucesiva de los mismos personajes, de los mismos espacios inconclusos. La eficacia de Onetti consiste en buscar semejanzas para justamente ver las “diferencias”.

El concepto de repetición constituye una herramienta invaluable: retiene situaciones y empuja a pensar un territorio común y compartido. Los Aureliano Buendía iniciaron esa saga para mostrar lo terrible común e imposible.

La reiteración es un macheteo a los ojos que sacude la palabra y el suceso. Es para que no olvidemos que pisamos un suelo impropio, en el que nada nos pertenece, ni siquiera un punto y aparte.

A manera cierre

He planteado más interrogantes que certezas. En la escritura hay sorpresas y toma de decisiones. Nada de estas dos operaciones van aisladas una de la otra. El escritor combate con sus propios esperpentos, sus pesadillas y sus vigiliadas. Poder volcarlas sin caer en la tentación de lo original es el triunfo de la estética.

Actualmente hay quienes con mucho criterio hacen uso de la palabra, buscando un término medio que podría llegar a sonar llano. Ese es otro combate no menor. La lengua está plagada de giros corrientes, de hombres que hablan en los colectivos o en las estaciones de subte.

En ese sentido es prioritario fijar premisas y el equilibrio. Forzosamente tomamos envión gracias a lo que escuchamos, a lo que vemos, al que necesitamos para construir un personaje.

No podemos pensar a un protagonista sino lo hacemos caminar a nuestro lado. Escribir no es más ni menos que sentirse acompañado en el mundo.

Una sintaxis que nos da el vuelo que solo nos permite la “conclusión” de un capítulo o el hecho de poder encastrarnos en cada final de renglón.

BIBLIOGRAFÍA

Calvino, Í. (1991). *Por qué leer los clásicos*. Palomar.

Onetti, J. (2017). *El astillero*. Eterna Cadencia.

Piglia, R. (2015). *La forma inicial. Conversaciones en Princeton*. Eterna Cadencia.

Piglia, R. (2019). *Teoría de la prosa*. Eterna Cadencia.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN LA DISCUSIÓN POR LA
INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO

Sofía B. FERRERO

EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN LA DISCUSIÓN POR LA INTERRUPCIÓN VOLUNTARIA DEL EMBARAZO ⁷

Sofía Belén Ferrero
Universidad Nacional de Moreno
sferrero@unm.edu.ar

RESUMEN

La ponencia trabaja la circulación, apropiación y reelaboración de los discursos científicos durante la discusión legislativa del proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) durante el año 2018 en Argentina. Haciendo dialogar herramientas propias del análisis del discurso y del finitismo del significado, el trabajo discute qué percepciones públicas de la ciencia coexisten en Argentina y cómo circulan los conceptos tecnocientíficos a la hora de ser enunciados por actores no especializados. Teniendo en cuenta los aportes de los estudios sociales de la ciencia, esta es una propuesta para repensar cómo circula(n) y se comunica(n) la(s) ciencia(s) en sus fronteras y más allá de ellas.

Palabras clave: Finitismo del significado, análisis del discurso, estudios sociales de la ciencia

⁷ Este trabajo formó parte del área temática “Consideraciones e intervenciones sobre el uso de lenguas y las prácticas discursivas en actividades científicas” coordinada por Juan Javier Nahabedian el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda el rol del conocimiento científico en el debate parlamentario del proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) discutido en el Congreso de la Nación durante el año 2018. En el tratamiento legislativo de este proyecto de ley encontramos centralmente dos posicionamientos, uno a favor y el otro en contra de esta propuesta, que se oponen en una dinámica de alternancia confrontativa y que despliegan el conflicto a lo largo de la discusión en un enfrentamiento discursivo que podemos caracterizar como polémico. Conceptualizar este debate como una polémica nos permite abordar las particularidades de la discursividad propia de los ámbitos parlamentarios en los que suelen debatirse cuestiones controvertidas a nivel social y cultural.

Nos interesa observar cómo desde cada polo de la discusión encontramos justificaciones formuladas sobre la base de conocimiento científico, por un lado; y cómo los enunciados científicos que se recuperan en el debate pasan a integrar –y en cierto punto a configurar– el *ethos* de los polemistas. Esta ponencia integra la coyuntura social e histórica en el análisis de las estrategias persuasivas a través de las cuales los locutores configuran el discurso y se configuran a sí mismos al interior del debate.

Herramientas Conceptuales

Algunos autores discuten si vale la pena pensar la percepción pública de la ciencia y la tecnología (PPCT) en términos generales o, si en cambio, es más conveniente considerar las experiencias heterogéneas y localizadas que los grupos sociales e individuos tienen con respecto a ésta (Vaccarezza 2010). Este último enfoque implica considerar que los actores no expertos son más que simples consumidores/usuarios de conocimientos o tecnologías ya que tendrían, en cambio, agencia social, intereses, temores y expectativas respecto a las ciencias y las tecnologías. Emplearemos el concepto de percepción pública de la ciencia y la tecnología centrándonos más en los aspectos políticos que cognitivos, ya que en este debate tuvo más peso la politicidad de los argumentos y la resolución de la polémica no se dio a partir de la ponderación de elementos exclusivamente técnicos.

Nos interesan los significados variables atribuidos por los actores a las conceptualizaciones científicas en las situaciones concretas que inciden en su relación con el mundo y la política; los intereses que se movilizan a la hora de reelaborar estos significados y el modo en que estas transformaciones son coherentes respecto a los valores y tradiciones de los enunciadores. Las posturas presentadas en torno a la IVE serán entendidas entonces en términos de una serie de acciones e interacciones en las cuales se construyen asociaciones prácticas y discursivas que inciden en el significado y alcance de los conceptos. Es decir, nos interesan los significados en uso y cómo los conceptos pueden moverse en direcciones alternativas, contingentes, no fijadas de antemano.

Vale la pena detenernos en el aspecto contingente del conocimiento y las configuraciones lingüísticas. Desde esta perspectiva no teleológica, consideramos que el conocimiento y el lenguaje no se expanden hacia una representación cada vez más acabada del mundo o la realidad, sino que son producto de miles de pequeñas mutaciones que pudieron estabilizarse tal como las conocemos hoy (Rorty 1991). Los léxicos serían, entonces, herramientas que se renuevan constantemente y nos permiten relacionarnos con el mundo en vistas de determinados propósitos.

Teniendo en cuenta estas posibilidades de enunciatividad históricamente situadas, es relevante mencionar que si bien la noción de formación discursiva (Foucault 2006) atravesó el desarrollo de este trabajo; a la hora de desarrollar el análisis nos apoyamos sobre todo en la noción de comunidad discursiva (Maingueneau 1987). Este concepto implica la existencia de colectivos o redes de colectivos posicionados y poseedores de atribuciones como agencia e institucionalidad (Maingueneau 2002) cuyas actividades discursivas no pueden ser disociadas de sus prácticas de organización. Estos modos de enunciar funcionarían hacia afuera de la comunidad discursiva como forma de identificación o inscripción; mientras que hacia adentro reforzarían la legitimidad.

Abordaje del corpus

El corpus de análisis seleccionado para esta ponencia está conformado por las transcripciones taquigráficas y los registros videográficos de las sesiones legislativas en las cuales se debatió el proyecto de ley de IVE, así como las comisiones de asesores. Realizamos un análisis cualitativo a partir de la lectura y visualización de estos registros, pudiendo identificar algunas características que se destacan y que encontramos en reiteradas intervenciones de las que participaron juristas, militantes, activistas, clérigos, personajes públicos, así como también investigadores e investigadoras de distintas disciplinas científicas y médicas. Los enunciadores a los que nos referimos en este trabajo, entonces, tienen identidades y prácticas heterogéneas.

En este trabajo, el análisis del discurso se integra como la principal estrategia de abordaje del corpus. Siguiendo a Ruth Amossy (2008) entendemos que el análisis argumentativo no puede ser una observación de la lengua desencarnada, centrada exclusivamente en la reconstrucción de estructuras abstractas de argumentos y patrones de razonamiento. El componente oral no es un obstáculo sino una condición necesaria para la argumentación y el análisis del discurso habilita estudiar esa argumentación como parte de una materialidad lingüística y contemplando la situación concreta de comunicación en la que tiene lugar.

Entendiendo que el debate parlamentario no consiste en una serie de expositores que ejecutan argumentos autosuficientes, sino que los enunciadores se comunican intentando influenciar a otros y a otras, rastreamos esas otredades o exterioridades planteadas en los discursos de los expositores para entender en qué discusiones y disputas se inscribe el conocimiento científico en el marco de estos juegos del lenguaje. En este mismo sentido, tomamos en cuenta el componente interaccional para identificar la imagen de la audiencia planteada a partir de la serie de significados, valores e imaginarios que los hablantes movilizaron para interpelarla. Por último, le dimos relevancia a la situación concreta de enunciación considerando quienes son los expositores y cuál es su estatus, las condiciones o reglas a las que debía ajustarse su exposición y su pertenencia/adherencia a alguno de los dos polos de la disputa o posición conciliadora. Contemplando tanto las enunciaciones como las relaciones de poder en las que éstas se inscriben pudimos incluir en nuestro análisis discursivo del debate las dimensiones sociales e institucionales.

Para poder ordenar el trabajo, planteamos algunas categorías ordenadoras del análisis. Estas fueron: (1) Presencia del enunciador y del conocimiento científico en su discurso, (2) Carácter atribuido a los datos científicos presentados, (3) Vinculación de esos datos con otros saberes y representaciones, (4) Apelación a la racionalidad o a la emotividad de la audiencia.

La variable (1) que aborda la presencia del enunciador y de los datos científicos en la exposición nos permitió comprender la distancia que plantean los expositores respecto a la información con base científica que seleccionaron como relevante. Rastreamos las huellas enunciativas y el punto de vista del enunciador (Ducrot 2004), pudimos reconstruir también el ethos construido por los expositores para la situación concreta de intercambio. Para la variable (2) respecto al carácter atribuido a los datos científicos, clasificamos las exposiciones en cuatro tipos de apropiaciones del conocimiento científico bien diferenciadas: evidente, natural, construido o descubrimiento. Estas valoraciones sobre los datos y conceptos en muchos casos se explicitan mientras que en otros se desprenden de las alocuciones más sutilmente. El análisis de los usos sociales y la apropiación de los conocimientos en el debate nos permite observar el grado de certeza, incertidumbre, confianza o reservas que depositan los actores sobre las producciones académicas. Con la variable (3) pudimos observar que tan habilitadas/os se consideran las/os expositoras para disputar, reelaborar o explicar las definiciones científicas desde sus propias expertises y con qué otros imaginarios sociales dialogan los conceptos provenientes de disciplinas como la medicina, la embriología, la psicología o la sociología (Jasanoff 2015; 2020; Lynch 2004; Martini 2014). Por último, el ítem (4) nos permitió evaluar las estrategias argumentativas mediante las cuales los actores apelan al conocimiento científico, dividiéndolas centralmente en estrategias de apelación a la racionalidad o estrategias de apelación a la emotividad. En este caso la clasificación no fue taxativa, sino que empleamos más bien una lógica de espectro, ya que solo en casos excepcionales los enunciadores recurren sólo a la racionalidad o a la emotividad (Maingueneau 2002; Plantin 2014).

Resultados y discusión

A lo largo del trabajo sobre el corpus nos alejamos cada vez más de las miradas instrumentalistas respecto a la ciencia y la tecnología, observando que estos desarrollos forman parte de la cultura –si bien tienen determinadas especificidades– y por ende navegan a través de ella, produciendo nuevos significados y enlazándose con nuevos elementos en el camino. A continuación, expondremos sintéticamente los aspectos más relevantes de nuestro análisis dividido –sólo con fines analíticos– en cuatro partes.

(I) Huellas de la enunciación

En este sentido, el resultado central fue la identificación de que mientras ciertos enunciadores que apelaron a saberes tecnocientíficos se situaron más presentes en sus alocuciones, otros enunciadores recurrieron a la distancia enunciativa. Mientras que quienes se propusieron discutir determinadas afirmaciones científicas a través de modalidades como la negación tendieron a evidenciar más su presencia y subjetividad al interior de sus alocuciones; quienes escogieron modalidades de enunciación más próximas a la reinterpretación no tendieron a visibilizar tanto su agencia enunciativa. A modo de ejemplo podemos mencionar el concepto de sintiencia (proveniente de la biología y la zoología, empleado para medir el bienestar animal) respecto al cual quienes se distanciaron, lo hicieron enunciando sus subjetividades y razonamientos; mientras que quienes recurrieron a la reinterpretación de este concepto, aplicándolo al embrión/feto en desarrollo, tendieron a un borramiento enunciativo y emplearon estrategias argumentativas como la del entimema, cuyo punto de partida no debe ser probado. Como podemos ver, un distanciamiento respecto al conocimiento retomado polifónicamente no necesariamente implica un mayor grado de escepticismo, sino que puede deberse a una estrategia argumentativa y política de borramiento enunciativo.

(II) Carácter atribuido a los datos científicos presentados

Tomemos en este caso el síndrome post-aborto, una hipótesis proveniente de la medicina, actualmente descartada por los organismos oficiales de salud pero que aún circula en las fronteras de esta disciplina. Mientras que algunos enunciadores presentaban esta hipótesis como un dato evidente (no cuestionable racionalmente), otros enunciadores lo presentaban como un dato natural (coherente con otros enunciados aceptados por el sentido común y determinados repertorios culturales), mientras que un tercer grupo optó por señalar el carácter socialmente construido de esta hipótesis (indicando los supuestos patriarcales que reforzaría, el rechazo de la comunidad científica actual de esta hipótesis) y un cuarto grupo de enunciadores identificó este argumento como un descubrimiento ya sea por la hipótesis original o por su rechazo (la ciencia nuevamente permitiéndonos conocer aquello a lo que no podemos acceder a través de nuestros sentidos, mostrando una faceta desconocida de la realidad). En el caso del síndrome post-aborto –y de otros enunciados e hipótesis– las estrategias de reelaboración y el carácter atribuido fueron heterogéneos. Sin embargo, cabe destacar que en el polo a favor del proyecto de ley de IVE fue mucho más frecuente la mención del rasgo histórico y social del conocimiento científico.

(III) Vinculación de enunciados científicos con otros saberes

Para ejemplificar este aspecto del análisis observaremos el concepto de programa genético fetal, proveniente de la biología molecular y la embriología; así como el concepto de tortura, proveniente de las ciencias sociales y la psicología. Desde los posicionamientos en contra del proyecto en discusión, los enunciadores recurrieron a la iconización del programa de desarrollo genético que les resultaba política y argumentativamente favorable, al tiempo que relativizaban las experiencias en primera persona de quienes apelaban a la noción de tortura, sin discutir o cuestionar abiertamente la validez científica del concepto. Desde los posicionamientos a favor del proyecto de IVE los enunciadores recurrieron a la reelaboración del concepto de tortura, que les resultaba argumentativa y políticamente favorable, al tiempo que se permitían discutir abiertamente la validez científica de la noción de programa de desarrollo fetal, así como su relevancia en el marco del debate. En términos generales, el polo en contra de

la legalización del aborto se mostró menos habilitado a discutir o refutar los argumentos provenientes de disciplinas científicas.

Respecto a las reinscripciones de conceptualizaciones científicas en nuevos juegos del lenguaje, cabe destacar que los conceptos provenientes de ciencias naturales como ADN o programa de desarrollo genético fetal fueron apropiados por actores religiosos, encontrando nuevas asociaciones con sintagmas provenientes de otros repertorios culturales tales como espíritu santo, voluntad de Dios o creación divina. Por su parte, conceptos generados en las ciencias sociales como por ejemplo tortura, deseo y poder se reinscribieron en los juegos del lenguaje propios de militantes y activistas a favor de la IVE, adquiriendo nuevos alcances al dialogar con la tercera ola feminista en Argentina.

(IV) Apelación a la racionalidad o emotividad

Encontramos enunciados científicos tanto en aquellas matrices argumentativas más orientadas a apelar a la racionalidad como en aquellas que se orientaron a apelar a la emotividad. En otras palabras, contrariamente a lo que esperábamos, la incorporación y reelaboración de conceptos tecnocientíficos en el debate de la IVE no se dio exclusivamente en intervenciones racionalistas. De hecho, en múltiples ocasiones los conceptos y categorías se retomaron en discursos donde se evidenciaba una alta carga subjetiva y se apelaba a la reacción afectiva por parte de la audiencia. Atribuimos este fenómeno a la carga simbólica, emotiva y cultural que adquirieron definiciones como feto o gestación forzada a lo largo del debate.

CONCLUSIONES

A lo largo del debate del proyecto de ley de IVE encontramos una serie de innovaciones conceptuales en las cuales los términos y definiciones científicas adquieren un nuevo alcance, vinculándose con repertorios culturales distintos a aquellos en los que fueron conceptualizados inicialmente. En este sentido, cabe destacar que conviven percepciones públicas de la ciencia y la tecnología heterogéneas, ya que frente a conceptos similares se produjeron reinterpretaciones, atribuciones de valor y de legitimidad variables.

Por otro lado, pudimos observar que si bien las estrategias de aplicación de conceptos no siguen patrones preconfigurados, actores con intereses similares pueden alinear sus estrategias de conceptualización en pos de instalar un efecto de transparencia, de única aplicación posible.

Por último, consideramos que estudiar cómo el conocimiento científico produce significados más allá de la comunidad discursiva científica nos permite reflexionar sobre los intereses que se movilizan en torno a la ciencia y la tecnología; el vínculo entre ciencia y verosimilitud y la circulación de los conocimientos tecnocientíficos en tanto productos configurados social y culturalmente.

BIBLIOGRAFÍA

Amossy, R. (2005). *El arte de la retórica*. Eudeba.

Amossy, R. (2008.) *Argumentation et Analyse du Discours: perspectives théoriques et découpages disciplinaires*. en J. Angermuller, D. Maingueneau y R. Wodak (Eds.), *The Discourse Studies Reader*.

Barnes, B. (1987). *Concept application as social activity*. *Crítica. Revista Hispanoamericana de Filosofía*. 19-46.

Charaudeau, P. (2011). *La experiencia emocional y sus razones*. *Revista Versión*, N° 26. UNAM .

Charaudeau, P. y D. Maingueneau (2002). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu.

- Ducrot, O. (2004). Sentido y argumentación. En Arnoux, E. y M. M. García Negroni (comps.). *Homenaje a Oswald Ducrot*. Eudeba. 359- 370.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- García Negroni, M. (2016). *Polifonía, evidencialidad y descalificación del discurso ajeno. Acerca del significado evidencial de la negación metadiscursiva y de los marcadores de descalificación*. Letras de Hoje.
- Maingueneau, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Hachette.
- Maingueneau, D. (2002). Discours de savoir, communautés de savants. En: Konrad Ehlich (Hg.) *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven*. <http://www.euro-sprachenjahr.de/Maingueneau.pdf>
- Plantin, C. (2014). *Las buenas razones de las emociones*. UNM Editora
- Pecheny, M. y Herrera, M. (2019). *Legalización del aborto en Argentina: Científicos y científicas aportan al debate*. Ediciones UNGS.
- Rosemberg, M. (2020). *Del aborto y otras interrupciones: Mujeres, psicoanálisis, política*. Milena Caserola
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
- Vaccarezza, L. (2010). Percepción pública de la ciencia y la tecnología, cultura científica y comunicación social. En: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y Organización de los Estados Americanos. *Periodismo y Comunicación Científica en América Latina*. 71-77.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

LA VARIACIÓN DEL PRESENTE Y DEL PRETÉRITO
PERFECTO SIMPLE DEL MODO INDICATIVO:
EL INTERLOCK DE FOCO/CERTEZA

María P. GAVAGNIN

LA VARIACIÓN DEL PRESENTE Y DEL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE DEL MODO INDICATIVO: EL INTERLOCK DE FOCO/CERTEZA⁸

María Paula Gavagnin
Universidad Nacional de La Plata
mpgavagnin@gmail.com

RESUMEN

Nuestro interés en este trabajo radica en analizar la variación del Presente y del Pretérito Perfecto Simple del modo indicativo en un corpus que pertenece al discurso periodístico y que se compone de una entrevista oral realizada a Susana Trimarco, madre de Marita Verón, víctima de la trata de personas, en un caso juzgado en la provincia de Tucumán. Abordamos el lenguaje desde un enfoque variacionista, específicamente, realizamos nuestro análisis tomando como ejes conductores a los principios de la Etnopragmática. Por consiguiente, partiendo de este marco teórico, buscamos descubrir los perfilamientos cognitivos que conducen al hablante a resolver sus necesidades comunicativas, que se reflejan en la frecuencia de uso de las formas. Entendemos que la variación se encuentra motivada por las mencionadas necesidades expresivas del hablante y además se analiza en el uso y depende del contexto. Consideramos la relación entre el aporte significativo de las formas en variación y su contexto de aparición y sostenemos que el significado básico de las formas es invariante e impreciso y puede producir muchos mensajes. Utilizamos la metodología propuesta por la Etnopragmática que lleva a cabo tanto un análisis cualitativo como cuantitativo con el fin de estudiar la variación de las formas en contexto y medir la frecuencia relativa de uso de las formas en los distintos contextos. Entendemos que la alternancia de las formas responde, por un lado, a la necesidad comunicativa de la entrevistada de destacar determinados eventos por sobre otros y colocarlos en un primer plano y, por el otro, a una estrategia evidencial por medio de la cual la hablante da cuenta de la relación que establece con la fuente de información y la evaluación que hace de ella. A través del análisis de un caso de variación buscamos dar cuenta así, desde una perspectiva no temporalista, de que las formas difieren, en realidad, en una graduación de foco/certeza del hablante respecto de los eventos narrados. Proponemos nuestra hipótesis de significados básicos de las formas estudiadas: notamos, por un lado, la presencia de una sustancia semántica que denominamos Foco y se divide en dos partes, Figura y Fondo, señaladas respectivamente mediante el Presente y el Pretérito Perfecto Simple y, por el otro, una sustancia semántica que llamamos Certeza que se divide en dos partes, Más Alta y Más Baja, señaladas respectivamente mediante el Presente y el Pretérito Perfecto Simple. Esto nos lleva a la noción de interlock (entrelazamiento) introducida por Diver (2012). Es decir, planteamos que estamos en presencia del conjunto de señales, esto es, el Presente y el Pretérito Perfecto Simple, que indican información acerca de más de un dominio semántico simultáneamente: Foco y Certeza. Notamos, por ende, que el Presente indica Figura en el sistema de Foco y el Pretérito Perfecto Simple indica Fondo. A su vez, en el sistema de Certeza, el Presente indica Más Alta y el Pretérito Perfecto Simple indica Más Baja.

Palabras clave: Variación lingüística, Presente y Pretérito Perfecto Simple, Interlock Foco/Certeza, Discurso periodístico, Análisis etnoprágmatico

8 Este trabajo formó parte del área temática “Etnopragmática” coordinada por Adriana Speranza el día 2 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo tenemos como fin analizar la variación del Presente y del Pretérito Perfecto Simple del modo indicativo en un corpus que pertenece al discurso periodístico y que se compone de una entrevista oral realizada a Susana Trimarco, madre de Marita Verón, víctima de la trata de personas, en un caso juzgado en la provincia de Tucumán, uso variable que venimos investigando en previos trabajos (Gavagnin 2016; 2019). Abordaremos el lenguaje desde un enfoque variacionista, buscaremos descubrir los perfilamientos cognitivos que conducen a la hablante a resolver sus necesidades comunicativas, que se reflejan en la frecuencia de uso de las formas y postularemos el significado básico de las formas.

El presente artículo se encuentra organizado de la siguiente manera: primero, definiremos la problemática que nos proponemos investigar en relación con la variación alternante. Luego, señalaremos los postulados teóricos de los que partimos para nuestro análisis y la metodología utilizada. Seguidamente, haremos referencia a otros estudios que hayan tratado el tema, es decir, mencionaremos algunos antecedentes y describiremos brevemente el corpus con el que vamos a trabajar. A continuación, postularemos los significados básicos de las formas en variación y enunciaremos una hipótesis semántica. Por último, realizaremos el análisis de los datos que será tanto cuantitativo como cualitativo, con el fin de (des) confirmar la hipótesis planteada. Observaremos las formas en variación y sus frecuencias de uso en un determinado contexto y postularemos un parámetro para mostrar qué condiciones son favorables a una determinada forma, es decir, si existe una diferencia comunicativa que resulte del uso de las formas Presente y Pretérito Perfecto Simple del modo indicativo en un contexto determinado y para advertir que la diferencia de las formas es congruente con su significado básico.

Problema

Nos hemos propuesto llevar a cabo el análisis de la variable compuesta por los usos del Presente y del Pretérito Perfecto Simple del modo indicativo. Teniendo en cuenta nuestro encuadre teórico que contempla como condición excluyente analizar la lengua mediante la variación, buscamos investigar bajo qué circunstancias el mismo sujeto enunciador seleccionado –variación intrahablante– opta por una forma lingüística y en qué circunstancias opta por otra.

Entendemos que la variación de las formas no se debe al azar, sino que responde a una necesidad expresiva del hablante por lo que este análisis indaga acerca de las motivaciones que nuestra hablante persigue en la elección de las formas en variación en el tipo de discurso elegido, motivaciones que concebimos se encuentran, en parte, asociadas con la evidencialidad, ya que planteamos que el uso variable constituye una estrategia lingüística por parte del hablante por medio de la cual da cuenta de la relación que establece con la fuente de información y la evaluación que hace de ella y, por otra parte y al mismo tiempo, entendemos que la alternancia de las formas se encuentra motivada por la estrategia comunicativa que utiliza la hablante para manifestar la trascendencia de unos eventos en relación con otros.

Marco teórico-metodológico

Realizamos nuestro análisis tomando como ejes conductores a los postulados de la Etnopragmática y, específicamente, abordaremos el lenguaje desde el enfoque variacionista, de la manera establecida por Érica García.

Como ya lo anticipamos, pretendemos averiguar cuáles son las estrategias discursivas que la hablante pone de manifiesto cuando utiliza una u otra forma lingüística –Presente y Pretérito Perfecto Simple del modo indicativo– al relatar los acontecimientos del pasado, debido a que entendemos que la variación se encuentra motivada por las mencionadas necesidades expresivas de la hablante, se analiza en el uso y depende del contexto. Por ende, sostenemos la relevancia de llevar a cabo esta investigación para “(...) descubrir en qué contexto pragmático se favorece qué forma lingüística” (García 1995, p. 70). Con ese fin, consideraremos la relación entre el aporte significativo de las formas en variación y su contexto de aparición (Martínez & Speranza 2009, p. 182). Tendremos en cuenta que el significado básico

de las formas es invariante e impreciso y puede producir muchos mensajes. En efecto, considerando nuestro marco teórico, buscamos explicar las distribuciones observadas postulando signos, ofreciendo hipótesis que se puedan verificar acerca de las señales con sus significados invariantes. Entendemos que cada significado debe utilizarse para diferentes propósitos comunicativos, por lo que buscamos identificar una forma y un único significado para ella y sostenemos que los significados son características estables del sistema lingüístico mientras que los mensajes son complejos, multifacéticos y dependientes del contexto (Stern 2019, p. 6). Efectivamente, desde el enfoque monosémico se plantea la expectativa de que cada señal que hipotetiza el lingüista tiene un significado único y estable.

Asimismo, teniendo en cuenta nuestro encuadre teórico, partimos del concepto de equivalencia referencial:“(...) decir que dos o más formas lingüísticas se encuentran en variación implica que un evento puede representarse lingüísticamente desde diferentes perspectivas y que dos o más términos son referencialmente equivalentes” (Martínez 2009, p. 266-267). Entonces, intentamos averiguar, mediante el análisis de la alternancia de las formas, cómo la hablante seleccionada dice cosas diferentes acerca del mismo referente (Martínez 2009: 266-267).

Coincidimos con Angelita Martínez y Adriana Speranza (2021) en cuanto a que, si se busca postular el significado de las formas que permita explicar su distribución,“(...) el análisis de la variación se nos impone revelador, en tanto podemos entrever la causa de la decisión del hablante a partir del contexto en el que selecciona la forma como el significado más adecuado al mensaje que intenta transmitir” (p. 84).

De igual manera, la razón que nos motiva a realizar esta investigación es“(...) abordar el problema desde un enfoque no temporalista vinculado a la evidencialidad como forma de expresión de los modos de apropiación del conocimiento y el grado de validez otorgado por el sujeto a la información que transmite el enunciado” (Speranza 2014, p. 181), porque entendemos que la alternancia de las formas responde, por un lado, a una estrategia evidencial por parte de la hablante seleccionada y, por el otro, a su necesidad comunicativa de destacar determinados eventos por sobre otros y colocarlos en un primer plano.

En cuanto a la metodología que utilizaremos para llevar a cabo nuestra investigación, queremos señalar la relevancia que posee la validación tanto cuantitativa como cualitativa en un estudio de variación lingüística.

El análisis etnopragmático utiliza una metodología que“(...) explota tanto la inmersión cualitativa como el análisis cuantitativo” (Martínez 2009, p. 270). En cuanto al análisis cualitativo, esta disciplina tiene como fin el estudio de la variación de las formas en contexto; se intenta dilucidar si existe una relación entre el significado básico de las formas y el mensaje que se infiere del contexto en el que las formas aparecen. Asimismo, el análisis cuantitativo es fundamental para medir la frecuencia relativa de uso de las formas en los distintos contextos y así encontrar relaciones entre el significado de las formas y otros rasgos que presenta el texto.

Las herramientas estadísticas que utilizaremos para evaluar los datos de nuestro estudio serán la prueba chi cuadrado y la práctica odds ratio para medir la relación entre las variables dependientes y las independientes, y determinar aquellos contextos que favorecerán el uso de una forma y desfavorecerán el empleo de la otra.

Antecedentes

En este apartado haremos referencia –a modo de ilustración– a lo expresado por algunas gramáticas del español sobre las formas Presente y Pretérito Perfecto Simple del modo indicativo y a algunas investigaciones respecto de los tiempos verbales en cuestión.

En primer lugar, indicamos lo que destaca la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010), en adelante, NGLE, acerca de los tiempos verbales Presente y Pretérito Perfecto Simple. La NGLE señala, respecto del tiempo Presente, que expresa la coincidencia de la situación designada con el momento del habla.

En la NGLE se distinguen también los usos retrospectivos del presente para describir hechos pretéritos y los usos prospectivos o el denominado presente pro futuro. Respecto del primero, advierte que el *presente histórico* caracteriza las biografías y descripciones historiográficas. Por su parte, el *presente de hechos representados* caracteriza los titulares de prensa y puede hallarse en los pies de foto. Por otro lado, el *presente analítico* es utilizado para introducir el contenido de una aseveración que el hablante suscribe implícitamente o que entiende que posee actualidad, y, por último, el *presente narrativo* es compatible con los eventos referidos en pasado, cuya secuencia puede romper (NGLE 2010).

La NGLE destaca, también, que el Pretérito Perfecto Simple localiza una situación en un punto de línea temporal que es anterior al momento del habla. Así, las situaciones se presentan completas o acabadas. Se supone, entonces, que se alcanzan los límites inicial y final del evento con los predicados internamente delimitados. Además, este tiempo es compatible con los predicados atéticos, y la perfectividad de esta forma explica que no hace referencia a acciones repetidas. Por medio del uso de algunos adjuntos temporales de localización también se puede inducir con esta forma una interpretación incoactiva. Por otra parte, cuando se suceden varias instancias de Pretérito Perfecto Simple se refleja la naturaleza icónica porque se reproduce el orden en que suceden. Esto contribuye a dar viveza y agilidad a la narración (NGLE 2010).

Por su parte, Guillermo Rojo y Alejandro Veiga (1999) explican, respecto del uso del “presente histórico”, que los hablantes pueden narrar hechos pasados utilizando formas verbales estimadas como “de pasado”. En este caso, plantean que las formas verbales utilizadas manifiestan los procesos representados como simultáneos a un punto de referencia que no es el “presente” de los hablantes. Por el contrario, se identifican con un punto ubicado en un momento del pasado que contribuye a la reorientación temporal con sus notorios efectos estilísticos tales como la proximidad, viveza o fuerza dramática.

Al estudiar los tiempos verbales, su función y estructura, Harald Weinrich (1968) postula que hay dos grupos de tiempos que tienen que ver con la “situación comunicativa”. Con referencia al español, el mencionado autor explica que los tiempos se reparten en una dicotomía de dos grupos. Incluye el tiempo presente en el Grupo I y el perfecto simple en el Grupo II. Weinrich denomina a los tiempos del Grupo I, tiempos del mundo comentado y, a los del Grupo II, tiempos del mundo narrado o tiempos de la narración. Entiende por *mundo* el posible contenido de una comunicación lingüística. En ese contexto, establece que en la situación comunicativa no narrativa, el hablante se encuentra en tensión y posee un discurso dramático, ya que se basa en cuestiones que lo afectan de manera directa. Se trata aquí de un mundo comentado. Por consiguiente, el Grupo de tiempos II es para relatar y los tiempos del Grupo I son para comentar (Weinrich 1968).

Por su parte, el autor Stephen Wallace (1982) considera el caso del tiempo presente usado para narrar los eventos pasados, el presente histórico, cuyo efecto se supone que es el de hacer la narración más vívida. Plantea que el tiempo es una propiedad semántica importante de la categoría de tiempo, pero se pregunta si es la esencial y expresa: “(...) the distinction between “present” and “past” “tense” (...) is not so much temporal as it is modal immediate-direct-certain “present” mode versus remote-indirect-hesitant “past” mode” (Wallace 1982, p. 203).

Respecto del tiempo en el discurso, Wallace sostiene que la situación es más compleja porque “(...) the shifting deictic nature of temporal reference is involved” (Wallace 1982, p. 209). Explica que cuando el hablante usa el presente para referirse al pasado tiene como efecto hacer un relato más vívido: “(...) or, we might say, of bringing it into the more immediate foreground” (Wallace 1982, p. 210). En cuanto al uso del pasado para referirse al presente, señala que tiene el efecto contrario, es decir, minimizar la certeza, la inmediatez, la realidad de la aseveración “backgrounding it” (Wallace 1982).

Otra investigación relacionada con nuestro trabajo es la llevada a cabo por Bob de Jonge (2003). Este autor estudia el uso de los tiempos simples de pasado en español, francés y portugués. Se pregunta si la oposición entre el *pretérito indefinido/imperfecto* del español, el *passé simple/imparfait* del francés, o el *pretérito perfeito simples/imperfeito* del portugués es de naturaleza temporal, aspectual o si se relaciona con una distinción funcional entre foco y trasfondo. Explica que, por lo general, el análisis de los tiempos simples de pasado se aborda como un fenómeno esencialmente temporal, aunque algunos autores lo

abordan como un fenómeno aspectual. Sostiene, también, que existen explicaciones para tratar el problema del uso de los tiempos simples de pasado vinculadas con “(...) distinciones como “primer plano” vs. “trasfondo” o “foco alto” y “foco bajo”(...)” (De Jonge 2003, p. 44). Expresa que dichos términos, en vez de aplicarse a la temporalidad, hacen referencia a la función discursiva de los eventos. De ahí que en sus investigaciones plantea una hipótesis sobre el significado comunicativo de los tiempos simples del pasado y propone que el *indefinido* se usa para llamar la atención del interlocutor a un evento de especial interés en el contexto e indica Eventos Bajo Enfoque; mientras que el *imperfecto* se caracteriza por un grado bajo de foco de atención e indica, por lo tanto, Eventos de Soporte y sirve para explicar las circunstancias de los eventos bajo enfoque (De Jonge 2012, p. 4)

Por su parte, la autora Jaseleen Ruggles (2014) toma distancia de la comprensión tradicional de que las formas verbales Pretérito, Presente Simple y Futuro morfológico difieren a lo largo de una dimensión de tiempo y propone que las tres formas expresan diferentes grados de certeza del hablante en relación con la ocurrencia del evento. Esta hipótesis se basa en un sistema gramatical denominado: “El grado del sistema de certeza” (Ruggles 2014, p. 13). Plantea que las hipótesis de tiempo no serían comprobables debido a que: “(...) this claim would render all time hypotheses untestable, since every temporal counterexample could be saved by appealing to a shift in reference point” (p. 44). Para la autora, por hipótesis, las formas comparten una sustancia semántica denominada: “Grado de certeza del hablante”. Dentro de esta sustancia, “(...) the Pret means HIGH (that is, high degree of certainty), the SP means MID, and the MF means LOW” (p. 57).

Corpus

Respecto del corpus, serán objeto de nuestro análisis las emisiones narrativas del testimonio que Susana Trimarco, madre de Marita Verón, víctima del delito de la trata de personas, brindó en una entrevista periodística para la cual fue invitada a relatar los acontecimientos en torno al secuestro y desaparición de su hija y a expresar sus opiniones respecto del caso y de las redes de trata y explotación sexual.

En efecto, el corpus está conformado por una entrevista oral, dado que entendemos que es en la oralidad, en la conversación espontánea y, especialmente, en el tipo de entrevistas en las que el hablante da testimonio de los eventos vividos, que se da este tipo de uso variable del Presente y del Pretérito Perfecto Simple para la narración de los acontecimientos del pasado.

La entrevista, realizada en 2014, fue efectuada para el programa *La máquina de escribir voces* (programa de radio con estructura televisiva y grabado en la sala del Teatro Vorterix) por el periodista Julio Leiva, y publicada en forma completa el 31 de enero de 2020, con una duración aproximada de 52 minutos.

En relación con el caso, cabe señalar que María de los Ángeles (Marita) Verón tenía 23 años cuando fue secuestrada el 3 de abril de 2002. En ese momento, vivía en el barrio Gráfico II en la provincia de Tucumán, con su pareja, con quien tuvieron una hija. Una vecina que era enfermera de la Maternidad de San Miguel de Tucumán le recomendó contactarse con un jefe de personal para realizarse unos controles ginecológicos. Marita fue citada al día siguiente:

La madre tuvo el presentimiento de que algo no estaba bien y al ver que Marita no regresaba a la hora que había dicho que lo haría, salió con su esposo a buscarla a la Maternidad (...) Trimarco buscó a su hija por todos lados. Al ver que Marita no aparecía, que no había llamado ni a sus amigas, ni a ningún otro familiar, decidió hacer la denuncia, y aunque al principio no quisieron tomársela, a fuerza de insistencia logró dejarla asentada. (*Revista Parlamentario*: “Recordaron a Marita Verón a 20 años de su secuestro”. <https://www.parlamentario.com/2022/04/28/recordaron-a-marita-veron-a-20-anos-de-su-secuestro/> [Recuperado el 28 de abril de 2022])

A los tres días de su desaparición, recibieron un llamado anónimo en la casa vecina de enfrente a quienes les habían informado que a Marita la habían introducido por la fuerza en un Fiat Duna rojo, en la

esquina de la casa de sus padres en Thames y Santiago del Estero. Al comienzo, la familia pensaba que se trataba de un secuestro extorsivo, pero no recibieron ningún llamado para pedir el rescate (Camps 2013, p. 130).

En la provincia de La Rioja comenzaron a aparecer indicios fuertes y testigos que aseveraban haber visto a Marita Verón o haber estado con ella en distintos prostíbulos. Con diferentes testimonios de víctimas rescatadas que se hallaban secuestradas se supo que aquellas mujeres habían compartido cautiverio con Marita o la habían visto en tales lugares.

Fue el 8 de febrero de 2012 que comenzó en Tucumán el proceso con 13 imputados. El martes 9 de octubre de 2012 empezó la etapa de los alegatos y, después de varias postergaciones, el 10 de diciembre de 2012, el Tribunal dictó la absolución de los 13 imputados. Los abogados de la familia Verón presentaron la apelación ante la Cámara de Casación. En consecuencia, luego del fallo absolutorio de 2012, la Corte Suprema de Justicia Tucumana revocó esa sentencia y señaló como culpables a 10 de los imputados y dictó penas de entre 10 y 22 años para los acusados el 8 de abril de 2014.

Hipótesis semántica

De acuerdo con la variable que nos concierne, y con el encuadre teórico que sustenta nuestra investigación, pasamos a postular el significado básico de las formas que estamos analizando: Presente y Pretérito Perfecto Simple del modo indicativo.

Por consiguiente, planteamos nuestra hipótesis de significados básicos de las formas estudiadas. Notamos, por un lado, la presencia de una sustancia semántica que denominamos Foco. Esta sustancia se divide en dos partes, una orientación hacia los eventos destacados, colocados en un primer plano desde la perspectiva de la hablante y una orientación hacia los eventos de menor conmoción, desplazados a un segundo plano. Estos son los significados y los denominamos Figura y Fondo. Las señales de los dos significados son las formas Presente y el Pretérito Perfecto Simple asociadas con ellos en la Figura 1:

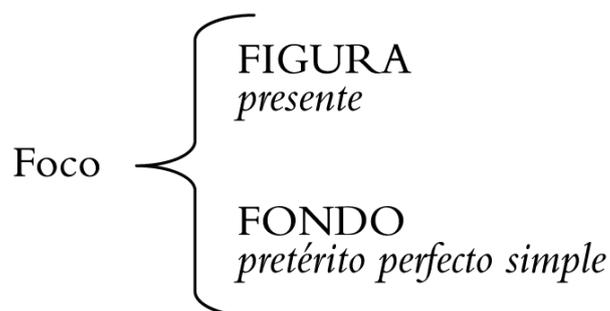


Figura 1. El sistema de Foco

Además del Foco, hay otra sustancia semántica asociada con las formas. En la Figura 2, vemos una hipótesis del grado de Certeza que le otorga la hablante a la fuente de la cual ha obtenido la información, al contenido referencial transmitido por el enunciado y su evaluación. Esta sustancia se divide en dos partes que muestran un orden, una disposición, una orientación hacia mayor certeza otorgada por la hablante a la información conferida, y una orientación hacia menor certeza otorgada por la hablante a la información conferida. Estos son los significados y los denominamos Más Alta y Más Baja. Las señales de los dos significados son las formas Presente y el Pretérito Perfecto Simple asociadas con ellos en la Figura 2: Certez



Figura 2. El sistema del grado de Certeza

Por tanto, los sistemas de Foco y de Certeza se entrelazan y cada forma, Presente y Pretérito Perfecto Simple, señala tanto un significado de Foco y de Certeza simultáneamente. Las dos nociones no son completamente independientes una de la otra. Esto nos lleva a la noción de *interlock* (entrelazamiento) introducida por Diver⁹ (2012) para explicar la morfología del caso. Es decir, entendemos que estamos en presencia del conjunto de señales, Presente y Pretérito Perfecto Simple, que indican información acerca de más de un dominio semántico simultáneamente: Foco y Certeza (Gavagnin 2019, p. 95):

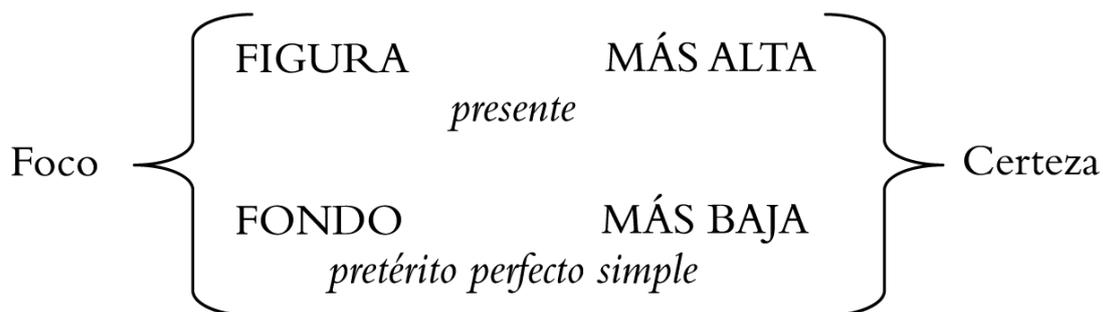


Figura 3. El interlock de Foco-Certeza

Notamos, por ende, que el Presente indica Figura en el sistema de Foco y el Pretérito Perfecto Simple indica Fondo. A su vez, en el sistema de Certeza, el Presente indica Más Alta y el Pretérito Perfecto Simple indica Más Baja.

Análisis de datos

En esta sección estudiamos las formas en su contexto y realizamos el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos con el fin de (des) confirmar la hipótesis planteada. Observamos las formas en variación y sus frecuencias de uso en un determinado contexto y postulamos una variable para mostrar qué condiciones son favorables a una determinada forma.

⁹ Diver (2012) sostiene: “It is not uncommon to find two semantic substances, each with its own exhaustive categorization, using a common set of signals for differentiating their meanings. This arrangement we call an interlock” (Diver, 2012, p. 500). Este autor analiza la morfología de caso en Latín y propone un interlock, para el cual postula una sustancia semántica relacionada con el Grado de Control sobre un evento y otra que indica si la palabra está en Foco como el centro de atención: “Thus, in Latin, the two meanings MOST CONTROL and FOCUS (as well as a Number meaning) are simultaneously signaled by the nominative case” (Diver, 2012, p. 501).

Pusimos a prueba, entonces, un factor que entendemos incide en la alternancia de las formas Presente y Pretérito Perfecto Simple y que nos permite explicar por qué la hablante elige una determinada forma en un contexto de aparición y no en otro. La variable independiente es el uso de los verbos de comunicación verbal o los denominados “verba dicendi” (grupo de verbos que expresan actividades verbales con la intención de comunicar algo, como los verbos decir, preguntar, comunicar, comentar, manifestar, contestar, informar, explicar, avisar, llamar, negar, entre otros) vs. otros verbos (de movimiento, estado, percepción, mandato, etc.).

Nos interesa evaluar los verbos de comunicación verbal, en particular, por su alta frecuencia de uso en nuestro corpus. En efecto, Labov (2013) postuló que estos verbos son más frecuentes con el Presente.

Planteamos que la hablante favorece el uso de la forma Presente con los verbos de comunicación verbal en aquellos contextos en los que busca destacar ciertos eventos sobre otros; la utilización de estos verbos le permite realzar ciertos diálogos tal como si se estuvieran desarrollando delante de sus ojos, intenta reproducir fidedignamente sus palabras o las de otros y, de esta manera, le otorga más certeza a la fuente de la cual ha obtenido la información, al contenido referencial transmitido por el enunciado y su evaluación. Por otra parte, por medio del uso de otros verbos en Pretérito Perfecto Simple, desplaza a un segundo plano ciertos eventos y señala un menor grado de validez otorgado a la información que transmite el enunciado.

Veamos los siguientes ejemplos:

1) **Julio Leiva:** ¿Y vos sabías para qué era el secuestro?

Susana Trimarco: No, no sabía. No, de ninguna manera.

Julio Leiva: ¿Cuándo, cuándo te enteraste cuál era el propósito?

Susana Trimarco: Bueno, entonces, este, eh, seguimos con el tema de la búsqueda de ella, de hacer mover la policía y todo eso y un, al cuarto o quinto día mi marido se va con su compañero de trabajo, eh, a por el, por el parque, por toda la zona esa del parque que es adonde las chicas se paraban, este entonces, con la foto de mi hija: “Miren, mi hija ha desaparecido, eh, nosotros estamos buscándola, yo soy el papá, por favor, no se, han escuchado nada, no han visto”. Que esto que lo otro. En un grupo de chicas, una de ellas, una de esas chicas **dice**: “Sí, yo sé qué le ha pasado a esa chica, esa chica la, la secuestraron, la llevaron y la vendieron, la cambiaron por droga en La Rioja para la explotación sexual”. Entonces mi marido la mira y le **dice**: “No, ¿cómo puede ser eso? Que eso no existe. “No” le **dice** ella “Sí, lo mismo que le hicieron a esa chica, me hicieron a mí”. Entonces mi marido se vuelve a la casa, me **cuenta** eso y le **digo**: “No le creás a esa mentirosa, ¿qué tiene que ver Marita con, con eso?” Le **digo**. “¿Qué tiene que ver no, no, no de dónde la van a conocer a mi hija? No, yo no creo eso”. Yo la verdad que no creía porque nunca había escuchado hablar de eso. (La máquina de escribir voces, 31 de enero de 2022).

2) **Julio Leiva:** Lográs por un lado reinse, reinsertar a muchas chicas a una nueva vida, lográs la ley de trata que posibilita eso...

Susana Trimarco: Sí.

Julio Leiva: y también lográs finalmente el juicio...

Susana Trimarco: Sí.

Julio Leiva: Y, y, en el juicio, armás la historia de, de Marita a través de distintos testimonios, ¿qué, qué se supo de Marita en el juicio de su recorrido?

Susana Trimarco: Este, que la vieron que la vieron con vida, unas **dicen** que Marita habría sido vendida en el extranjero, otras **dicen** otras cosas malas, este, que le hicieron algo malo a mi hija, eh, eh, bueno, que la vieron también con un bebé, que la obligaron a tenerlo que, eso es lo que ahora estamos investigando (La máquina de escribir voces, 31 de enero de 2022).

Observemos la cuantificación de los datos:

Tabla 1

Frecuencia de uso en relación con los verbos de comunicación vs. otros verbos

	Presente	Pretérito Perfecto Simple	Totales marginales
Verbos de comunicación	57 (81%)	13 (19%)	70 (100%)
Otros verbos	47 (18%)	209 (82%)	256 (100%)
Totales	104	222	326

o.r.: 19, 49

$\chi^2 = 103, 17 \text{ df} = 1, p < .001$

Los valores consignados en la tabla confirman nuestra predicción sobre la influencia del parámetro propuesto. Por una lado, la hablante favorece ampliamente el Presente (81%) con los verbos de comunicación verbal por sobre el Pretérito Perfecto Simple (19%); mientras los valores que arroja el *chi* cuadrado ponen de manifiesto que, con otros verbos, es mucho más alta la frecuencia de uso del Pretérito Perfecto Simple (82%) que del Presente (18%).

En el ejemplo [1], la hablante destaca los eventos que se sucedieron luego del secuestro de su hija y la investigación que comenzó con su marido para averiguar su paradero. Trae a la memoria, por un lado, el diálogo entre el marido y unas jóvenes que menciona que se encontraban en un parque y, luego, su conversación con su marido sobre lo que él había averiguado, y esto lo hace por medio de los verbos de comunicación en Presente. La hablante utiliza precisamente esta forma para introducir la información a la que le otorga un mayor grado de certeza y lo notamos en algunos elementos contextuales como, por ejemplo, el uso del adverbio de afirmación “sí” (“una de esas chicas **dice**: “Sí, yo sé qué le ha pasado a esa chica, esa chica la, la secuestraron, la llevaron y la vendieron”), y el uso del mismo adverbio cuando la joven responde nuevamente ante la incredulidad del marido de la entrevistada que le responde “No, ¿cómo puede ser eso? Que eso no existe”, y cuyo fin es ratificar la certeza de sus dichos, afirmar con especial aseveración lo que narra y reforzar la validez de la afirmación en la que además la hablante da cuenta de que aquella joven también le manifestó a su marido haber vivenciado las mismas circunstancias que su hija (le **dice** ella: “Sí, lo mismo que le hicieron a esa chica, me hicieron a mí”).

Cuando Susana le relata al entrevistador lo que el marido le responde a la joven (Entonces mi marido la mira y le **dice**: “No, ¿cómo puede ser eso? Que eso no existe”) y lo que le cuenta a ella cuando regresa a su casa para explicarle lo que averiguó (Entonces mi marido se vuelve a la casa, me **cuenta** eso), también introduce la información con los verbos de comunicación en Presente. De igual manera, cuando relata lo que ella le responde al marido, también hace uso del verbo de comunicación en Presente (le **digo**: “No le creas a esa mentirosa, ¿qué tiene que ver Marita con, con eso?” Le **digo**. “¿Qué tiene que ver no, no, no de dónde la van a conocer a mi hija? No, yo no creo eso”). En estos casos, advertimos que tanto Susana como el marido no podían concebir que su hija hubiera sido secuestrada para la explotación sexual y esto lo manifiesta otorgándole mayor validez a su proposición. El marido hace uso del adverbio de negación “No” y la oración negativa “eso no no existe”, y la entrevistada también lo niega rotundamente: “No le creas, no, yo no creo eso”. Esto indica el alto grado de compromiso que en esas instancias la hablante tenía en relación con la verdad de tal proposición. En efecto, al comienzo del ejemplo [1], Susana explica que en ese momento no sabía para qué era el secuestro, tanto que, cuando el periodista le pregunta, ella responde: “No, no sabía. No, de ninguna manera”. Vemos también que por medio de la locución adverbial de “ninguna manera” la entrevistada niega enérgicamente el develado motivo del secuestro e intensifica el valor de la negación anterior (“No, no sabía”). Al final del ejemplo [1], también comenta: “Yo la verdad que no creía porque nunca había escuchado hablar de eso.”

Al mismo tiempo, observamos que estamos ante un contexto de alto impacto para la hablante ya que la joven le comenta que la desaparición de su hija se trata, en realidad, de un secuestro y que fue vendida por droga en La Rioja para la explotación sexual (“En un grupo de chicas, una de ellas, una de esas chicas **dice**: “(...) la vendieron, la cambiaron por droga en La Rioja para la explotación sexual”). Aquí utiliza el Presente con los verbos de comunicación verbal también para poner en primer plano los eventos a los que les da una gran trascendencia ya que descubre el verdadero motivo por el cual su hija fue secuestrada. Se trata de eventos que para ella y el marido eran de una gran conmoción.

En el ejemplo [2], la hablante, ante la pregunta del entrevistador, hace referencia al juicio y a algunos testimonios que se prestaron. Utiliza otros verbos (de percepción *-vieron-*, de acción *-hicieron-*, de influencia/intención *-obligaron-*) en Pretérito Perfecto Simple para presentar la información ofrecida e indicar mediante la utilización de estos verbos un menor grado de compromiso en relación con la verdad de la proposición.

En el ejemplo vemos que la hablante, cuando comienza a responder a la pregunta que le hace el entrevistador, recurre a la utilización de aquellos verbos, incluso dentro de una cláusula subordinada y en tercera persona del plural, lo que da la pauta de que la información es secundaria dentro de este fragmento y al mismo tiempo no especifica la fuente de la cual obtuvo la información (“que la *vieron* que la *vieron* con vida”). Ahora bien, en el mismo fragmento la hablante también hace uso de los verbos de comunicación en Presente y aquí sí lo hace dentro de cláusulas principales y ya hace una referencia más clara de las fuentes (“unas **dicen...** otras **dicen**”), lo que pone en evidencia un mayor grado de compromiso en relación con la verdad de esa proposición, a pesar de que hace uso de pronombres indefinidos para referirse a ellas, ya que no debemos olvidar que está hablando de testigos dentro del juicio a quienes decide proteger sin dar a conocer su identidad. También advertimos que la hablante utiliza el verbo de comunicación en la forma Presente para destacar, de lo que se supo en el juicio, el hecho consistente en que su hija habría sido vendida al extranjero, como así también el hecho de que a su hija le hicieron “otras cosas malas”. La hablante además utiliza un adjetivo calificativo negativo que también refuerza esa estrategia comunicativa de llevar al oyente (entrevistador y audiencia general) a que dirija su mirada allí. El Presente lo utiliza en el centro de su respuesta, entre otros verbos empleados en Pretérito Perfecto Simple para referirse a hechos, desde la perspectiva de la hablante, más inciertos, que en virtud de una necesidad comunicativa de la entrevistada funcionan además en ese contexto como fondo.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo, basado en un enfoque variacionista y, a partir de la selección de una entrevista oral realizada a Susana Trimarco en el marco del caso de su hija, Marita Verón, buscamos dar cuenta de qué motivaciones subyacen al empleo variable entre el Presente y el Pretérito Perfecto Simple del Modo Indicativo.

Pensamos que los estudios variacionistas permiten comprender fenómenos como el que trabajamos en esta investigación, ya que sirven para dar cuenta de la función comunicativa del lenguaje (Huffman, 2002) y para vislumbrar cómo los hablantes crean dispositivos de comunicación y los explotan de forma personal (Diver 2012).

Notamos que la variación entre el Presente y el Pretérito Perfecto Simple pone de manifiesto una relación dialéctica. En efecto, los significados básicos postulados, Figura y Fondo y certeza Más Alta y Más Baja, se relacionan en tanto los eventos menos sobresalientes y más inciertos narrados en Pretérito Perfecto Simple permanecen ocultos bajo lo evidente relatado en Presente, aquello tan claro, cierto, patente, impactante en la memoria de la hablante que no puede ser puesto en duda ni negado. Se trata de los eventos centrales y más ciertos narrados en Presente pero sólo en relación con los eventos relatados en Pretérito Perfecto Simple.

Asimismo, identificamos un factor (verbos de comunicación verbal vs. otros verbos) que probamos tiene incidencia en las elecciones que realiza la hablante. El análisis nos permitió revelar los procesos cognitivos reflejados a través de las expresiones lingüísticas elegidas por la hablante y dimos cuenta de

las estrategias lingüísticas que utiliza para relatar los acontecimientos del pasado.

A través del análisis de un caso de variación, pretendimos hacer un aporte al debate que gira en torno a si los Tiempos verbales del español difieren a lo largo de una dimensión de tiempo y buscamos dar cuenta, desde una perspectiva no temporalista, de que las formas difieren, en realidad, en una graduación de foco/certeza del hablante respecto de los eventos narrados, hipótesis que deberá seguir siendo confirmada con un corpus más amplio y con la aplicación de otras variables que nos permitan sustentar el punto de partida.

BIBLIOGRAFÍA

Camps, S. (2013). *La red. La trama oculta del caso Marita Verón*. Planeta.

De Jonge, B. (2003). La oposición de los tiempos simples del pasado en relación con eventos bajo enfoque vs. eventos de soporte en algunas lenguas romances. *Boletín de Lingüística*, Vol. 20 / Ago - Dic, 2003. 43-55.

De Jonge, B. (2012). La variación lingüística y la enseñanza: tiempos verbales simples del pasado. SEDI-CI, repositorio institucional de la UNLP.

Diver, W. (1995). Theory, en Huffman, A. y Davis J. (2012). *Language: Communication and Human Behavior. The Linguistic Essays of William Diver*. Brill. 445-522.

Entrevista *La máquina de escribir voces*. <https://www.youtube.com/watch?v=EexAacAV4XM>. [Recuperado el 31 de enero de 2022]

García, E. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnoprágmatas, en Zimmerman, K. [ed.] *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Vervuert-Iberoamericana. 51-72.

Gavagnin, M.P. (2016). *El uso variable del Presente y del Pretérito Perfecto Simple del modo indicativo en el discurso judicial: Análisis de los testimonios contenidos en una sentencia de un Tribunal de Juicio*. [Tesis de Maestría] <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1327/te.1327.pdf>

Gavagnin, M.P. (2019). El uso variable del Presente y del Pretérito Perfecto Simple del modo indicativo en el discurso periodístico: análisis de entrevistas realizadas a Susana Trimarco por el caso de su hija, Marita Verón. *Cuadernos de la ALFAL* N° 11 (2). 78-96.

Huffman, A. (2002). Cognitive and Semiotic Modes of Explanation in Functional Grammar, en Reid, W., Otheguy, R. y Stern, N. [Eds.] *Signal, meaning, and message: Perspectives on Sign-based Linguistics*. Benjamins. 311-337.

Labov, W. (2013). *The Language of Life and Death. The transformation of experience in oral narrative*. CUP.

Martínez, A. (2009). Seminario de Tesis. Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnoprágmatas, en Narvaja de Arnoux, E. (dir.) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos. 259-286.

Martínez, A. y Speranza, A. (2009). Variaciones lingüísticas: usos alternantes, en Narvaja de Arnoux, E. (Dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Biblos. 179-203.

Martínez, A. y Speranza, A. (2021). La argumentación contrafáctica en un corpus de discurso jurídico. Formas, significados y mensajes. *Cuadernos de la ALFAL* N° 13 (2). 81-100.

Recordaron a Marita Verón a 20 años de su secuestro. *Revista Parlamentario*. <https://www.parlamentario.com/2022/04/28/recordaron-a-marita-veron-a-20-anos-de-su-secuestro/> [Recuperado el 28 de abril de 2022]

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.

Rojo, G. y Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples, en Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Tomo 2. Morfología y sintaxis. Espasa. 2867-2934.

Ruggles, J. (2014). *The Degree of Certainty System in Written Spanish in Mexico*, CUNY Academic Works. https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/278

Speranza, A. (2014). *Evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante*. Iberoamericana Vervuert.

Stern, N. (2019). Introduction: Columbia School Linguistics in the functional-cognitive space of the 21st century, en Stern, N., Otheguy, R., Reid, W. & Sackler, J. (eds.). *Columbia school linguistics in the 21st century*. John Benjamins Publishing Company. 1-32.

Wallace, S. (1982). Figure and ground: The Interrelationships of Linguistic Categories, en Hopper, P. (1982). *Tense-aspect: between semantics & pragmatics*. John Benjamins Publishing Company.

Weinrich, H. (1968). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Gredos.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**EL ROL DE LA HISTORIA EN EL DISCURSO DE LA DERECHA
ARGENTINA: LA DESHISTORIZACIÓN AL SERVICIO DEL CAMBIO**

Bianca L. GERENSTEIN

EL ROL DE LA HISTORIA EN EL DISCURSO DE LA DERECHA ARGENTINA: LA DESHISTORIZACIÓN AL SERVICIO DEL CAMBIO¹⁰

Bianca Luna Gerenstein

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

biancagrst@gmail.com

RESUMEN

Todos los discursos políticos han realizado, en mayor o menor medida, apelaciones a la historia. Particularmente en los discursos políticos que se generan en un marco institucional y son pensados, guionados y emitidos en medios masivos de comunicación, las formas de referirse a la historia, los sintagmas que se eligen, los eventos y formas de nombrar, no son inocentes. Por el contrario, responden a formaciones ideológicas que se expresan de manera más o menos voluntaria, y se reflejan en políticas concretas buscando producir sentidos y sujetos particulares. El recurso del ejemplo histórico es una de las herramientas que se utilizan para activar la memoria discursiva como estrategia para establecer un consenso entre ambas partes del discurso, partiendo de saberes y experiencias comunes y apelando a la emocionalidad, para construir un ethos de credibilidad y conseguir cierta identificación del interlocutor con el locutor.

En el presente trabajo se analizará el rol de la historia en los discursos de Mauricio Macri, presidente de Argentina entre 2015 y 2019, emitidos en medios masivos de comunicación durante las celebraciones por fiestas patrias a lo largo de los primeros dos años de su gobierno. El punto de partida será la premisa de que todo discurso político necesita configurar una manera de narrar y apelar a la historia para legitimarse. Veremos cuál es el relato histórico y cómo se presenta en el discurso de Mauricio Macri. Se utilizarán fragmentos de discursos del ex presidente en los que hace referencia al período de formación nacional ya que es considerado tradicionalmente como punto de partida de nuestra historia, pero también es un punto clave para encontrar el origen de problemáticas actuales y de los sistemas de representación aún vigentes. Por lo tanto, la manera en que se elige relatar esta historia ayuda a construir sentido e identidades en constante construcción que actúan en nuestro presente. Para el análisis se utilizarán categorías del Análisis del Discurso en donde lenguaje e ideología se articulan, desarrolladas por autores como Maingueneau (1984, 2002), Charaudeau (2015), Fairclough (2000), Arnoux (2019, 2020, 2022), Amossy (2017) y Calcagno y Calcagno (1995).

Se buscará demostrar cómo el discurso macrista ha rechazado la historia, comprendida como un inútil anclaje de la sociedad en el pasado, y a su vez ha construido una representación de una historia individualista y por lo tanto deshistorizada y despolitizante, que actúa en la producción de sentidos y sujetos determinados a través de la idea del cambio. De esta manera, tomar el ejemplo de la historia se dificulta: procurando llevar la mirada al tiempo futuro, en los discursos de Mauricio Macri se ha evitado profundizar en procesos históricos. Por eso resulta de gran interés analizar la manera en que se refieren a estos cuando deben hacerlo de manera obligada, es decir, en las conmemoraciones y festejos patrios. Estas concepciones individualistas y despolitizantes, con rasgos de discursos motivacionales propios del discurso empresarial, conforman un relato histórico al servicio del cambio que va contra la historia misma al no ser tomada como lo que verdaderamente es: colectiva.

Palabras clave: Discurso político, lenguaje, memoria discursiva, ideología, neoliberalismo

¹⁰ Este trabajo formó parte de la mesa temática “Redes sociales y medios masivos de comunicación: argumentación, lengua, ideologías” coordinada por Juan Javier Nahabedian y Paola Pereira el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

No es posible lograr la legitimidad política sin apelar, de alguna u otra manera, a la historia. Los distintos usos que las fuerzas políticas le han dado a la historia en su discurso difieren según la manera en la que se elige relatar el propio pasado de la sociedad en función de las que consideran sus necesidades políticas del presente. Desde la segunda mitad del siglo XX, el discurso neoliberal estuvo presente en Argentina y en toda América Latina en el contexto del período dictatorial de las décadas de 1970 y 1980, y luego logró adaptarse al juego democrático para continuar vigente durante la década de los noventa. En nuestro país, el kirchnerismo se ha instalado en el gobierno nacional en el año 2003, luego de un período de crisis económica y política, con una marcada presencia de la historia en sus discursos. Con un carácter reivindicativo sobre todo de las luchas de los sectores populares, se ha incorporado a los nuevos movimientos sociales surgidos luego de la última dictadura cívico-militar, con una perspectiva latinoamericanista propia del progresismo. El gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) surge diferenciándose de esta propuesta, en el marco de un giro hacia la derecha en los gobiernos a nivel mundial, con políticas económicas y sociales neoliberales, por lo que resulta de gran interés analizar en qué medida sus usos de la historia reflejan y se inscriben en una formación ideológica en particular.

En los discursos políticos —particularmente en los que se dan en un marco institucional y por lo tanto suelen estar preparados, pensados y guionados—, las formas de apelar a la historia, los sintagmas que se eligen, los eventos y las formas de nombrar no son inocentes. Por el contrario, responden a formaciones discursivas e ideológicas, cuya ideología se expresa de manera más o menos voluntaria, que a su vez se refleja en las políticas que se llevan a cabo, y produce (o pretende producir) un sentido y sujetos particulares. Si tomamos a la historia como una construcción, y no como algo dado ni como un intento de conocer el pasado tal y como efectivamente ocurrió, debemos aceptar que el sentido que se construye a través de los usos de la historia cambian según cómo se elige utilizar. Desde este punto se conformará la hipótesis a continuación.

En el presente trabajo se analizará el rol de la historia en los discursos de Mauricio Macri dados en un marco institucional durante los festejos por fiestas patrias a lo largo de los primeros dos años de su gobierno, en los que aún se estaban legitimando y construyendo las figuras de aliados y adversarios. A pesar de que la historia no es un tópico frecuente en los discursos del ex presidente, dado el contexto de los casos que se analizarán, Macri se vio condicionado a hacer referencia a acontecimientos o personajes históricos. Se abordarán los casos en los que el ejemplo histórico en el discurso se centra en el período de la formación del Estado nacional argentino. En el caso de los países de Latinoamérica, el período poscolonial de conformación de los Estados-nación suele considerarse el punto de partida de la propia historia, pero también es la base y origen de gran parte de las problemáticas y elementos que se ponen en juego en nuestra realidad, y ha dejado una marca imborrable en nuestra cosmovisión y sistemas de representaciones vigentes hasta la actualidad. Por lo tanto, la manera en que se elige relatar esta historia ayuda a construir sentido e identidades en constante formación que actúan en nuestro presente. El punto de partida será la premisa de que el discurso macrista ha configurado una manera particular de apelar a la historia nacional para legitimar sus políticas. Veremos el tratamiento peculiar que tendrá la argumentación por el ejemplo en el discurso de Macri, en el que el caso histórico se presenta como modelo a imitar.

La historia nacional se inscribe en un sistema de representaciones sociales. Estas son, en palabras de Moscovici (1961), los sistemas de valores, nociones y prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que establecen un marco de vida en una sociedad determinada, y la orientan en torno a la percepción de situaciones. Los discursos políticos tienden a producir representaciones del mundo, interviniendo en el imaginario y en las prácticas de los sujetos. Todos los discursos actúan en una red interdiscursiva infinita, es decir que de manera más o menos explícita se relacionan, se identifican o discuten constantemente con otros discursos. De esta manera, todo proceso discursivo se sostiene en elementos del pasado, independientemente de la conciencia o la voluntad del enunciador: “...*toda producción discursiva que se efectúa en las condiciones determinadas de una coyuntura, pone en movimiento, hace circular, formulaciones anteriores, ya enunciadas*” (Pechêux 1981, p. 34). Según Arnoux y Zaccari (2022), la activación de la memoria aporta densidad semántica a los enunciados, siendo una operación necesaria

en la producción e interpretación discursiva, que se genera al retomar, a través de distintas modalidades, discursos o acontecimientos previos. Estos elementos del pasado pueden ser retomados de manera explícita, exponiendo el discurso o acontecimiento en el texto mismo, o pueden ser inferidos a partir de nociones que refieren a ellos y orientan al entorno, y se recuperan gracias a los saberes comunes, compartidos por el enunciador y el destinatario (Arnoux y Zaccari 2022). En este sentido, el discurso mismo supone elementos que están explícitamente ausentes pero que, a través de las distintas formas del interdiscurso y los elementos preconstruidos, se imprimen en las mentes de los interlocutores. Michel Pechêux explica: “...los discursos políticos, más allá de su función de enmascaramiento y de autojustificación, constituyen también una huella, una red de indicios para comprender concretamente cómo se ha llegado hasta allí y al mismo tiempo para intentar, a partir de ellos, remontar la memoria histórica...” (Pechêux 1981, p. 1).

En el discurso político, en numerosas ocasiones se apela a la memoria discursiva a través del ejemplo histórico. En la retórica aristotélica, el ejemplo es un tipo de prueba técnica por el *logos* que constituye una inducción retórica. Es decir, es una estrategia para la argumentación: estableciendo un paralelismo entre hechos particulares, se establece otro hecho particular que se quiere probar. Una de las vías para el ejemplo consiste en citar hechos pretéritos, con la idea de que el futuro es semejante al pasado. Para Maingueneau (2002), el ejemplo tomado de la historia es más eficaz cuando legítima lo que denomina la escenografía en la que él es evocado, por lo que la enunciación de un ejemplo tomado de la historia tiene consecuencias en el *ethos* del orador. La memoria discursiva permite establecer un consenso entre ambas partes del discurso, partiendo de saberes y experiencias comunes y apelando a la emocionalidad, consiguiendo así cierta identificación del interlocutor con el locutor. Con el ejemplo tomado de la historia, según Charaudeau (2005) se construye el *ethos* de la credibilidad, fundado sobre un discurso basado en la razón y por ende en la cualidad de ser creíble, y el *ethos* de la identificación, basado en un discurso que tiende a conmovir. Como explica Maingueneau (2002), el *ethos* discursivo es una de las pruebas de la retórica aristotélica, que consiste en causar una buena impresión según cómo se construye en el discurso la representación del emisor que gane la confianza del auditorio. Además, se construye en el discurso mismo, es decir, al momento de la enunciación, pero no es explícito, sino inferido en el discurso. La cuestión del *ethos* está ligada a la construcción de la identidad, a través de hechos verbales y no verbales, pero no siempre se corresponde el *ethos* ambicionado por el emisor con el *ethos* efectivamente producido, ya que al momento de la enunciación se ponen en juego otros elementos, como el contexto y la escena de enunciación.

Con el ejemplo tomado de la historia se activa discursivamente la memoria de los espacios sociales (Arnoux 2019) en las que han estado presentes, retomando valores del pasado, interviniendo en el entorno verbal, situacional y de las condiciones de producción. La memoria funciona para reafirmar la identidad con citas de autoridad o alusiones, o incluso para marcar diferencias, estableciendo un “nosotros” y un “otro”. Según Maingueneau (1984) podemos distinguir entre dos modos de presencia del “otro” en un discurso: la heterogeneidad mostrada, accesible al lingüista, y la constitutiva, que no deja marcas visibles, sino que están íntimamente vinculados al texto que es necesario comprender en su inscripción en un interdiscurso, que contiene la conflictiva relación entre el “nosotros” y el “Otro”. Esta presencia del Otro no debe ser entendida como un elemento explícito e identificable en algún fragmento puntual del discurso, sino que se encuentra necesariamente en contraposición con ese “uno” (o “Mismo”, en palabras de Maingueneau).

Como ya se anticipó, al recurrir al caso particular histórico, la historia jamás es contada “como realmente fue”, si es que eso siquiera existe, sino que los vocablos que se utilizan, los recortes y comparaciones que se realizan y los sujetos históricos que se muestran como protagonistas, entre otras cosas, responden a una determinada formación ideológica. Estudiar las formas de apelar a la historia permite realizar una lectura entre líneas para reconocer la mirada política que se sostiene en el discurso según lo que el enunciador elige privilegiar, y que el analista puede relacionar según el contexto de enunciación. Como explica Arnoux (2020, p. 7), “la escritura y reescritura de la Historia constituye un campo importante de estudio, particularmente cuando se abordan acontecimientos traumáticos en la vida de una comunidad (Wodak, 2010) o momentos claves en la construcción de entidades que cristalizan a menudo en conmemoraciones”.

El rol de la historia en los discursos de las tendencias recientes de derecha neoliberal en Argentina es una temática que ha sido tocada por autores del campo de la Lingüística pero también por historiadores.

En el caso de los lingüistas, se ha trabajado acerca de la memoria discursiva como recurso para apelar a una memoria compartida con sus interlocutores y a un sistema de saberes que legitiman y dan sentido (Arnoux, 2019). Desde la perspectiva del Análisis del Discurso francés, María Alejandra Vitale (2017) ha trabajado el ejemplo tomado de la historia contrastando dos discursos en particular que conmemoran el Día de la Independencia, el de Cristina Fernández de Kirchner y el de Mauricio Macri. La autora encuentra que ambos discursos presentan similitudes pero con finalidades argumentativas distintas. Si bien en ambos casos se utiliza el ejemplo de la historia para generar una identificación de sus interlocutores y de sí mismos con quienes declararon la independencia en 1816, el accionar de estos está ligado a lo individual en el caso de Macri, mientras que en el caso de Fernández de Kirchner se utiliza para legitimar su proyecto de desarrollo económico, la integración regional de América del Sur y el rol del ex presidente, Nestor Kirchner. Autores como Arnoux y Charaudeau han analizado el rol de la emocionalidad en la construcción del *ethos* discursivo en discursos políticos. Como explica Arnoux (2020), las emociones pueden estar presentes en los discursos políticos de manera dicha o mostrada. Las emociones siguen los lineamientos de la tradición retórica: el *ethos* y el *pathos* sostienen al *logos*, que también afecta a los primeros dos. La autora muestra cómo en los discursos de Mauricio Macri, las emociones dichas, más que las mostradas, ocupan un lugar importante. Así, lo subjetivo se pone en un lugar primario, y las cuestiones colectivas quedan en las sombras. No se desarrolla un programa de acciones para lograr el objetivo planteado, sino que se considera que esto se alcanzará a través y gracias a las emociones.

Desde la disciplina histórica, Fabio Wasserman (2021) ha trabajado acerca de la temporalidad y la historia en el discurso macrista, recorriendo intervenciones en las redes sociales de distintos funcionarios del gobierno o adjudicadas a ellos, fragmentos de discursos verbales e imágenes. El autor explica que si bien el macrismo rechaza la historia y se centra en el tiempo futuro, construye un relato histórico marcado por la idea de que en la Argentina hay un desfase entre las ideas e instituciones de la segunda mitad del siglo XX y las necesidades actuales del país y la sociedad, causado por los daños provocados por los gobiernos peronistas, a partir de lo que justifica su programa político utilizando el ejemplo en tanto herramienta de la retórica. Por otra parte, desde la Comunicación y las Ciencias Sociales, Mauricio Schuttenberg (2017) ha analizado cómo el relato que legitima el discurso macrista, en relación opuesta al discurso kirchnerista, tiende a ocultar la dimensión conflictiva de la política y reemplazarla por una concepción consensualista a la vez que se construye desde una mirada deshistorizadora de nuestro pasado.

Tomando las ideas de los autores citados, se profundizará en el análisis del rol de la historia del período de formación nacional en el discurso de Mauricio Macri, comprendiéndolo como un momento de origen de muchas de nuestras categorías, problemáticas y formas de comprender el mundo. Se utilizarán categorías del Análisis del Discurso, desarrolladas por autores como Maingueneau (1984, 2002), Charaudeau (2015), Fairclough (2000), Arnoux (2019, 2020, 2022) y Amossy (2017), que aportan claridad a la hora de analizar las distintas herramientas y recursos que se eligen utilizar para apelar a la propia historia en función de los objetivos políticos y de la identidad que se busca construir y reproducir en base a la manera de concebir lo que socialmente se considera como el nacimiento de nuestro país. Así, se intentará demostrar de qué manera el discurso macrista ha optado por un modo deshistorizado y por lo tanto despolitizante de referir a hechos pasados, para la construcción de sentidos y sujetos determinados.

Análisis del rol de la historia en el discurso macrista

En el discurso político, la estrategia de la activación de la memoria mediante el ejemplo histórico puede tener distintas funciones y objetivos dentro de la argumentación. El discurso político tiene un aspecto didáctico, es decir que tiende a persuadir, así como un aspecto polémico, ya que presenta las afirmaciones del locutor, a quien se intenta legitimar, mientras se refutan las propuestas del adversario, al que se busca desacreditar (Arnoux 2020). En el caso de los fragmentos que se analizarán en el presente trabajo, la función argumentativa con respecto a las necesidades políticas de Mauricio Macri conviven con la función conmemorativa durante los festejos patrios. La memoria histórica genera una conciencia del pasado compartido entre locutor e interlocutores, que es organizado y jerarquizado en el discurso de manera políticamente funcional. La elección de términos con los que se configuran las apelaciones a la historia es la que modela la argumentación de acuerdo a la situación, de manera que el valor de la pa-

labra se desplaza de un contexto a otro (Amossy 2017). Siguiendo esta idea, las opciones léxicas tienen desde el inicio un valor polémico, es decir que discuten con otros enunciados aunque no tengan en sí mismas un valor axiológico. Así, en los discursos de Mauricio Macri, la apelación a procesos históricos trae consigo una carga semántica particular.

En primer lugar, en todo discurso político se deben identificar dos entidades que aparecen explícita o implícitamente: “nosotros” y “los otros”. En este caso, al tratarse de discursos emitidos en medios masivos de comunicación a raíz de celebraciones por fechas patrias, el “nosotros” suele ser una entidad amplia, como “los argentinos” (no utiliza “trabajadores” o “pueblo”, sintagmas con mayor carga ideológica que han utilizado los gobiernos kirchneristas), ya que están destinados a lo que Eliseo Verón (1987) llama *paradestinatario*, un público heterogéneo al que busca persuadir, y al *prodestinatario*, ya alineado a su ideología política, alianza que se busca reforzar. Por otro lado, el “otro” que aparece en estos discursos suele encarnarse en los integrantes del gobierno previo, pero esto solo es inferencial: se encuentra de manera implícita como contraparte de las ideas que Mauricio Macri propone en términos de un cambio positivo.

En el discurso neoliberal en particular, el liberalismo político basado en ideas que parecen *a priori* innegables, como la libertad de expresión, la libertad de prensa y la libertad de los individuos en tanto agentes de cambio, se presenta como consecuencia directa del liberalismo económico. De esta manera se justifican las políticas económicas de desregulación y retraimiento del Estado con una aparente libertad y democratización (Calcagno y Calcagno 1995). Es un intento de apropiarse de conceptos y acontecimientos históricos resaltando algunos valores mientras se ocultan otros. En las apelaciones a la historia pertenecientes al período de la formación nacional en los discursos de Mauricio Macri, aparecen constantemente referencias a la libertad ligadas a la liberación del yugo colonial. Sin embargo en ningún momento se hace hincapié en los procesos históricos, no hay una narración de las acciones y los hechos históricos como recurso para la argumentación, sino más bien descripciones y utilización de modelos tomados de la historia. El texto se centra en la idea de la liberación independentista llevada a cabo por hombres y mujeres en tanto individuos, lo que inmediatamente utiliza como paralelismo con el presente. Se toma el ejemplo histórico para traer la idea de la liberación que llevaría a cabo su gobierno, y en una función didáctica y persuasiva, un modelo a imitar en cuanto a lo que deben desear y hacer sus interlocutores. En la mayor parte de los discursos analizados, luego de apelar al evento histórico o al prócer protagonista de la fecha patria que acontezca, inmediatamente se sigue con referencias a las políticas económicas que el gobierno de Macri estuviese aplicando en ese momento, intentando instalar la idea de que ese, y no otro, era el camino hacia la libertad, como valor intrínsecamente positivo, también ligado a la idea de cambio y progreso individual. Por lo tanto, debemos entender a la libertad a la que se enuncia en los términos del liberalismo económico como causante de las libertades políticas individuales. Esto se ve en el siguiente fragmento del discurso de Mauricio Macri durante las celebraciones por el 25 de mayo de 2017:

...un conjunto de mujeres y de hombres tuvieron un coraje increíble, con ese coraje vencieron los miedos y decidieron que ellos iban a ser libres, que querían ser libres, porque ahí empezó el proceso, querían libertad económica y libertad política para decidir sobre su futuro, porque creían en su futuro, y no querían que alguien allá a la distancia se creyese dueño de lo que ellos tenían que hacer en su vida diaria. Y un poco, doscientos años después, se nos repite la historia, en la elección de hace dos años decidimos un cambio, y el cambio tiene que ver con también querer ejercer nuestra libertad, nuestra libertad de elegir dónde trabajar, dónde estudiar, dónde vivir, cómo desarrollarnos, y que tampoco la desde la política, o desde la dirigencia, porque también puede pasar entre los empresarios, los sindicalistas, los jueces, se crean que ellos son dueños de decirnos lo que tenemos que hacer. No, eso no es así. Pero cuando decimos que queremos ser libres de elegir, libres para poder progresar, no decimos aislarnos del mundo, porque justamente ustedes hoy y cada día más, porque cada vez van a estar más conectados, porque estamos trabajando para conectar a todos, hasta los pueblitos más chiquitos, con el mundo entero y con la Argentina en general, quieren ser parte de ese mundo. (Macri, 25 de mayo de 2017)

La individualización del sujeto de la independencia se observa en la designación de “un conjunto de hombres y mujeres”, es decir, el conjunto concebido como la suma de las partes. Lejos de referirse al proceso histórico, de estos individuos resalta voluntades y características individuales, como la capacidad de vencer los miedos en la búsqueda de logros personales que llevarían al progreso —decidir dónde trabajar, estudiar o vivir—, y busca ubicarlos como modelo de sus interlocutores, a quienes a través de la ejemplaridad que propone el modelo enseña cómo deben actuar. Esta individualización también se observa en el tratamiento de los próceres, figuras que en los fragmentos analizados son presentados como individuos con características particulares y positivas en los que se encarna la imagen heroica de hombres fuertes y valientes con la que intenta ser identificado el locutor mismo, construyendo un paralelismo. Esto se puede observar en el discurso del 10 de junio de 2016, poco después de haber comenzado su gobierno, cuando Macri habló en Yapeyú durante la preparación de los festejos por el bicentenario de la Declaración de Independencia:

Y estar hoy acá, en Yapeyú, donde nació esa persona que supo tener esa visión, ese coraje, del cual todos nos llenamos de admiración (...) Y hoy, el mejor homenaje que le podemos hacer a este grande de nuestra historia, es recordar sus valores, poner en valor todas esas cualidades que él tenía, y tal vez la primera era el amor por esta tierra, acompañado de una profunda confianza en lo que nosotros éramos capaces de hacer. Por eso soñó y lideró ese camino hacia la Independencia, porque sabía que éramos capaces de conducir nuestro propio destino, nuestro propio futuro (...) definiendo el tercer siglo como el siglo del diálogo y la convivencia, basados en la paz, en la unidad, en la convicción que, desde el amor, vamos a construir ese país que soñamos. Don José de San Martín creyó, y yo hoy les digo: todos los correntinos, todos los argentinos, tenemos que creer.” (Macri, 10 de junio de 2016)

Tomando como modelo a Don José de San Martín, el locutor construye una identificación a través de la idea de que ambos, en posiciones de liderazgo, le piden a los argentinos que crean y sueñen, teniendo confianza en sus propias capacidades de construir el futuro. Como es evidente, si bien el texto comienza refiriendo a la historia, rápidamente los límites entre las referencias al pasado y al presente se disipan, y el discurso se sostiene en una descripción de valores morales individuales vinculados a la emocionalidad y no a la historia en tanto proceso colectivo.

La concepción de Mauricio Macri acerca de los próceres se encuentra también en el discurso que brindó en el marco de las celebraciones por el Día de la Bandera del año 2017, en donde el ex presidente se refirió a Manuel Belgrano como “emprendedor”. Si tomamos en cuenta que todo discurso está inserto en una red interdiscursiva, podemos rastrear la figura del emprendedor en relación con el discurso empresarial. La figura del emprendedor, propia del liberalismo económico, trae consigo un conjunto de valores individuales positivos de los sujetos como innovadores, creadores y visionarios, de manera que se considera a los trabajadores como empresarios de sí mismos (Medina-Vicent, 2019). Generando una deshistorización de la figura del prócer, se lo ubica así como como modelo, haciendo uso del anacronismo, ya que la explicación de motivación para la acción del prócer se “traduce” bajo la lógica empresarial que el locutor posee como matriz discursiva. Una vez más se describen y resaltan los rasgos individuales y heroicos, en este caso de Belgrano, además de caracterizarlo de “adelantado” (aquí aparece la mención al tiempo futuro) que “no se dejó atrapar por reglas arcaicas” trayendo la idea de que tampoco los argentinos debieran dejarse guiar por su pasado:

...honrar y homenajear una vez más a este increíble y querido Manuel Belgrano, no sólo porque creó la Bandera y porque luchó por nuestra libertad, sino porque fue un incansable trabajador por el futuro de nuestra Nación, innovador, emprendedor, una persona que reunía muchísimas cualidades, era abogado, economista, traductor, militar, diplomático, y no se dejó atrapar por reglas arcaicas y tradiciones de España y las colonias, él siempre fue un adelantado, él creyó que el trabajo ligado a la educación de calidad era la forma de desarrollar nuestra Nación (...) Por eso hoy en la actualidad, en este momento de cambio de la Argentina, él es una verdadera fuente de inspiración para lo que nosotros llamamos “sí se puede”, “sí se puede” los argentinos construir una Argentina que soñamos. (Macri, 20 de junio de 2017)

Una de las características más evidentes del ejemplo histórico en el discurso de Macri es el salto inmediato desde el pasado hacia el presente, pero también al futuro. El rol protagónico del tiempo futuro es

característico del discurso neoliberal, que se encuentra ligado a las concepciones del cambio (Fairclough 2000). El discurso neoliberal toma como modelo a países considerados “de avanzada”, planteando una contracara en la realidad atrasada del propio país, que sería responsabilidad de los gobiernos previos. De ahí que el futuro del que se habla en los discursos esté ligado a la idea de un cambio positivo que necesariamente debe dejar atrás el pasado, considerado una “pesada herencia”. En las apelaciones a la historia nacional, es recurrente la idea de un cambio que ha sido llevado a cabo en el período independentista gracias al esfuerzo individual, y lo mismo debe ocurrir en el presente. Lo siguiente es un fragmento de las palabras en el marco de las celebraciones del Día de la Bandera, el 20 de junio de 2016, en Rosario:

Porque la Patria la hacemos entre todos, es la suma del esfuerzo de cada uno de nosotros. Por eso, hoy quiero invitarlos una vez más, a comprometernos a la cultura del trabajo, del esfuerzo. Tenemos que inspirarnos en esa fuerza que tuvieron ellos. Porque se ha hecho mucho en estos 200 años, pero tenemos que aspirar a hacer muchísimo más en los próximos 200 (...) Los argentinos, hace muy poco, hemos decidido un cambio y ese cambio tiene que basarse en objetivos claros y concretos como los tuvieron ellos cuando declararon la independencia. (Macri, 20 de junio de 2016)

El discurso continuó con una arenga: “¡Claro que se puede!” que reafirma la frase “sí se puede” también citada en un fragmento anterior, conocido lema con el que el macrismo asumió el mando del gobierno. Así, el elemento programático ausente se reemplaza con significantes vacíos (Laclau 1996) con un tinte motivacional. El contenido y los objetivos de lo que se debe lograr no son claros, así como tampoco quiénes serían concretamente los sujetos que “pueden”, es decir, que pueden llevar adelante el cambio que se propone (Fairclough 2000). Si bien a los individuos del pasado y del presente se les asignan potenciales valores individuales así como el deber ser del modelo “emprendedor”, al referirse al paradesinatario (Verón 1987) como “ciudadanos” o “los argentinos”, el sujeto social protagonista no es claro. De esta manera, sin agentes responsables, el proceso se deshistoriza, y por ende se despolitiza. Este sujeto individualizado pero indeterminado, en conjunto con la apelación a la historia con el único objetivo de servir a esta construcción de futuro, se ve en el siguiente fragmento del discurso emitido durante los festejos por el 9 de julio de 2017:

Hoy se cumplen 201 años de nuestra Independencia, ser independientes es que nuestro futuro depende de nosotros, de que nos comprometamos, que trabajemos con pasión y decidamos ser protagonistas, depende de nosotros, y también de que entendamos que aislados no llegamos a ningún lado, que hay que formar buenos vínculos, que hay que tirar todos juntos para adelante (...) Hay tantos sueños como argentinos y cada uno aporta ese gran sueño de una Argentina unida, con oportunidades para su gente y en cada provincia. Los responsables de lograr esa Argentina somos nosotros, y no me refiero al equipo que gobierna, me refiero a todos los argentinos, porque qué sería de nuestro inmenso país sin el aporte de cada uno. (Macri, 9 de julio de 2017)

La enunciación de un ejemplo tomado de la historia tiene consecuencias en el *ethos* del orador (Maingueneau 2002). Entendemos que el *ethos*, una de las pruebas de la retórica argumentativa, se basa en propiedades que confieren implícitamente a los oradores a través de su manera de decir. Se construye a través del discurso, y no tiene que ver con la voluntad, sino que se entiende solo en contexto, imputada al individuo por una formación discursiva mediante el proceso de sometimiento ideológico, es decir, la identificación con cierta posición de subjetividad (Maingueneau 1984). El *ethos* en el discurso político se construye en dos grandes categorías: la credibilidad y la identificación del ciudadano con el hombre político, que tiende a la emocionalidad (Charaudeau 2015). Apelar a la historia es un recurso que refuerza ambas. De esta manera, en el discurso de Mauricio Macri se construye un *ethos* con elementos heroicos, emocionales y motivacionales. Con la ayuda del modelo histórico se busca construir la credibilidad sobre la capacidad de llevar adelante políticas públicas que lleven a un cambio positivo. Esta cualidad se extrapola asimismo al interlocutor entendido como el conjunto de los individuos cuyo accionar depende de ellos mismos, lo que se incentiva a través de la función didáctica del ejemplo histórico, la emocionalidad y el contenido motivacional, de lo que se comprende que la sociedad debería tomar el mismo rol que los protagonistas del hecho histórico en cuestión.

Como ya se ha visto, las apelaciones a la historia en el discurso macrista están ligadas a la emocionalidad. La idea de que a los próceres los impulsó el “amor” y la “pasión” en su accionar, al igual que la importancia que se le asigna a la capacidad de “soñar” aunque no se aclare el contenido de estos sueños, parecen borrar los intereses políticos y la coyuntura histórica en la que se desarrollaron los acontecimientos en el período de formación nacional. A través de las emociones, el sujeto de enunciación se auto-presenta y constituye su identidad mediante la demostración de la manera en la que concibe al mundo (Charaudeau 2011). Las emociones en el discurso político se basan así en un saber de creencias y no en un saber de conocimiento, es decir que depende de criterios de verdad subjetivos, lo que se inscribe en un marco en el que prima la posverdad en el discurso político, donde el *ethos* y el *pathos* priman en el discurso por sobre el *logos*. De esta manera, las emociones buscan conmover al interlocutor e intervenir en la legitimación y la persuasión: estas emociones serán implícitamente trasladadas al presente del gobierno de Mauricio Macri, o en su defecto a los propios interlocutores, sirviéndose de la referencia histórica para identificarse con estas emociones al llevar a cabo el cambio que propone con su gobierno. La interpretación de la historia de formación nacional a partir de las emociones, se puede observar también en el siguiente fragmento del acto de homenaje a San Martín en la provincia de Mendoza, el 17 de agosto de 2016:

Esto que les decía a ustedes, chicos, que todo el conocimiento que adquieran es lo que los va acompañar toda la vida, lo que les va a permitir relacionarse con sus afectos, con el resto de la comunidad, y hacer su aporte. Eso es lo que intentó pregonar el General San Martín, y lo hizo siempre, desde el primer día, amando y transmitiendo ese amor que tenía no sólo por nuestro país, sino por el continente. (...) Y, como decía el Gobernador, hoy más que nunca tenemos que estar convencidos de que ese es el camino, que él también les inculcó a todos, especialmente a su hija, el profundo amor por la verdad que nos lleva a desarrollar ese elemento tan necesario en una sociedad, y que tenemos que potenciar, que es la confianza. Desde esa unidad, lamentablemente él luchó y al final la vivió en la frustración de no haberlo logrado, exiliado. Y hoy de vuelta, estamos frente a un momento histórico de nuestro país, en el cual nos hemos decidido a encarar un cambio, pero no es un cambio económico, es un cambio de valores. Este valor que es el esfuerzo personal, que no es el sacrificio, que es la cultura del trabajo, y en la cual ya hemos empezado a dar pasos muy importantes. (Macri, 17 de agosto de 2016)

Mientras los gobiernos kirchneristas se han caracterizado por darle un rol protagónico a la historia nacional, rememorando y actualizando la matriz independentista de la unión latinoamericana en contra de las presiones de las grandes potencias, el macrismo construyó un discurso instalado en el lado opuesto. El 9 de julio de 2016 Mauricio Macri dio el famoso discurso en el que estuvo presente el rey de España como invitado, lo que demostró no solo la alianza sino también la superación del conflicto colonial en el bicentenario de la independencia:

Y hoy estamos todos movilizados con los gobernadores que estuvimos ahí dentro asumiendo compromisos de futuro y tratando de pensar y sentir lo que sentirían ellos en ese momento. Claramente, deberían de tener angustia de tomar la decisión, querido Rey, de separarse de España. Porque nunca es fácil, no fue fácil en ese momento ni es fácil hoy asumir ser independientes, asumir ser libres, porque eso conlleva una responsabilidad, porque no se agota en decir ‘el país es independiente, este Estado es independiente’. Es cada ciudadano, cada uno de nosotros asumiendo ese rol, ese rol de responsabilidad que significa que no le podemos echar la culpa a nadie de lo que nos suceda porque somos los dueños de nuestro destino. Significa que no podemos sentarnos a esperar que alguien venga a tomar las decisiones por nosotros ni los problemas sean solucionados por otros. Somos nosotros los que tenemos que elegir nuestros proyectos, impulsarlos, defenderlos. (Macri, 9 de julio de 2016).

Tal como se observa, el rol protagonista de la historia en el discurso de Mauricio Macri es asignado al individuo. Es entonces el individuo, que debe ser valiente, lleno de coraje y fuerza, es “cada ciudadano” o “cada uno de nosotros” el que debe hacerse cargo de su futuro y llevar a cabo sus proyectos a través del esfuerzo individual. Es decir que el crecimiento conjunto se daría a través de la suma de los éxitos personales y no necesariamente a través del accionar estatal. En este sentido, no es menor la aclaración

del ex presidente acerca de que el individuo modelo al que representa en su discurso no podría echar culpas a otros acerca de lo que les suceda: el individuo emprendedor es responsable y dueño de su destino, sin importar las condiciones materiales, sociales e históricas en las que se encuentre inmerso, debe solucionar sus problemas por sí mismo, sin reclamar ni esperar que otros —ni siquiera el Estado— lo hagan por él.

CONCLUSIONES

El macrismo propuso no solo un cambio en la forma de administrar el gobierno, sino también en las concepciones, tradiciones e identidades colectivas. En una nota de opinión del diario La Nación de 2013 escrita por Mauricio Macri, que se titula “La respuesta es el futuro”, dice textualmente que es “urgente que aprendamos a superar la posición reivindicativa” y continúa:

La visión reivindicativa considera más importante el pasado que el futuro y hace pasar sobre todos nosotros una realidad que ya no existe. Se abusa de las referencias a personas y situaciones que pertenecen a otra época. [...] La visión aspiracional, en cambio, nos permite enfocar donde es necesario hacerlo: en el esfuerzo y el placer del desarrollo, en el sano deseo de crecimiento. (Macri 2013)

Separándose del kirchnerismo, Macri considera inútil la reivindicación de la historia, situándose siempre en el tiempo presente en función del futuro, lo cual explica que no se recurra a la narración cuando apela al pasado. Según esta visión, la comprensión del pasado mantendría a la sociedad atada a una realidad inexistente, evitando que mire hacia el futuro, que debe ser construido con esfuerzo individual en pos de logros también individuales. Asimismo, las representaciones de la historia en el discurso de Mauricio Macri intervienen no solo en la construcción y legitimación de las políticas macristas, sino también, a través del rol didáctico del ejemplo tomado de la historia, intervienen en la producción de sujetos determinados. El modelo neoliberal llevado a cabo durante el gobierno macrista representa y busca la configuración de sujetos individualistas, despolitizados y deshistorizados. El modelo histórico es un procedimiento que le es útil para hacer la referencia al pasado, obligado por la efeméride patria, resaltando rasgos particulares vinculados a la emocionalidad y a los valores individuales, tanto de los próceres como de la sociedad en general, que se presentan como el modelo que debe seguir la sociedad argentina. En el discurso de Mauricio Macri, el ejemplo de la historia no se centra en acciones narradas sino en una descripción de valores morales. Las emociones, valores y voluntades ocupan así un lugar didáctico en el discurso: el ejemplo no solo establece un paralelismo entre el pasado y el presente, sino que también pretende enseñarle al interlocutor cómo debe actuar. De esta manera, se rescata de la historia las acciones individuales y las características personales positivas, ligadas a la potencia de generar un cambio: el coraje, la valentía, la fuerza y la habilidad de soñar, pero también la capacidad de emprender y la resiliencia ante las malas situaciones sin echar culpas. En el discurso neoliberal, el éxito o fracaso de cada individuo dependerá de su capacidad personal para triunfar (Calcagno y Calcagno 1995). Con todo esto, tomar el ejemplo de la historia presenta dificultades: tanto Mauricio Macri como la mayor parte de los integrantes de su gobierno han evitado profundizar en procesos históricos en sus discursos. Por eso resulta de gran interés analizar la manera en que se refieren a estos cuando deben hacerlo necesariamente: en las conmemoraciones y festejos patrios. En los discursos analizados se mencionan hechos históricos, pero centrándose únicamente en elementos que aparecen desprovistos de historicidad, como las emociones. Así, los usos de la historia en el discurso macrista construyen una representación de la historia que va contra la historia misma al despojarla de un elemento intrínseco: su carácter colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Amossy, R. (2017). *Apología de la polémica*. Prometeo.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI editores.
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos.

- Arnoux, E. (2019). *La crisis política en la Argentina: memoria discursiva y componente emocional en el debate sobre la Reforma Previsional*. CALAS (Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales).
- Arnoux, E. (2020) Los discursos de la política, en Angela Schrott y Óscar Loureda (coords.) *Manual de lingüística del hablar*. De Gruyter.
- Arnoux, E. (2020). Verdad y dimensión emocional de la discursividad política: su tratamiento en retóricas del siglo XIX en el ámbito hispánico y sus diferencias con el régimen de la posverdad, en Curcino, L.; Sargentini, V. y Piovezani, C. (Orgs.) *Discurso e (pós)verdade: efeitos de real e sentidos da convicção*. EdUFSCar.
- Arnoux, E. y Zaccari, V. (2022). El Grupo de Puebla. Memorias que se activan en el progresismo latinoamericano actual. (En prensa).
- Calcagno, A. y Calcagno, A. (1995). *El universo neoliberal: Recuento de sus lugares comunes*. Ediciones Akal.
- Charaudeau, P. (2015). *Le discours politique. Les masques du pouvoir*. Vuibert.
- Courtine, J. (1981). Analyse du discours politique. *Langages* 62. Larousse.
- Di Stefano, M. (2017). La configuración de la subjetividad en torno al trabajo en el discurso del presidente M. Macri del 1° de mayo: ethos, argumentos de persona y memoria discursiva”. In *Cogency, Journal of Reasoning and Argumentation*, Vol. 9 N° 2, CEAR Universidad Diego Portales.
- Fairclough, N. (2000). Representaciones del cambio en el discurso neoliberal. *Cuaderno de Relaciones Laborales*. Universidad Complutense.
- Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?, en *Emancipación y diferencia*. Ariel.
- Maingueneau, D. (1984). *Génesis du discours*. Mardaga.
- Maingueneau, D. (2002). Problèmes d’ethos. *Pratiques* N° 113/114.
- Medina-Vicent, M. (2019). La evolución del discurso de la gestión empresarial a través de la literatura gerencial. Hacia la constitución del sujeto neoliberal. *Signo y Pensamiento*, 38 (75).
- Schuttenberg, M. (2017). La política de la despolitización. Un análisis de la construcción del relato PRO. *Desafíos* N° 29 (2). 277-311.
- Verón, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política, en AA.VV.: *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Hachette.
- Vitale, M. y Minardi, A. (2013). Memoria histórica, lugar de memoria y comunidad discursiva: materiales para el abordaje de un caso de archivo. *Diálogos Latinoamericanos*.
- Vitale, M. (2017). El ejemplo tomado de la historia: los discursos por el día de la Independencia de Cristina Fernández de Kirchner y Mauricio Macri. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*.
- Wasserman, F. (2019). No hay futuro en el pasado. Política, temporalidad y orden social en el discurso macrista. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad* N° 14.
- Wasserman, F. (2021). *En el barro de la historia. Política y temporalidad en el discurso macrista*. Editorial SB.

CORPUS

“Palabras del presidente Macri, en el lanzamiento de los festejos por el Bicentenario de la Independencia, en Yapeyú” (10 de junio de 2016). Casa Rosada Presidencia. Recuperado de: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/40710-palabras-del-presidente-macri-en-el-lanzamiento-de-los-festejos-por-el-bicentenario-de-la-independencia-en-yapeyu>

“Palabras del presidente Mauricio Macri en el acto por el Día de la Bandera en Rosario” (20 de junio de 2016). Casa Rosada Presidencia. Recuperado de: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/36633-palabras-del-presidente-mauricio-macri-en-el-acto-por-el-dia-de-la-bandera-en-rosario>

“Palabras del presidente Mauricio Macri en el acto por el Bicentenario de la Independencia en Tucumán” (9 de julio de 2016). Casa Rosada Presidencia. Recuperado de: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/36724-palabras-del-presidente-mauricio-macri-en-el-acto-por-el-bicentenario-de-la-independencia-en-tucuman>

“Palabras del presidente de la Nación Mauricio Macri en el acto de homenaje por el 166° aniversario de la muerte del General José de San Martín” (17 de agosto de 2016). Casa Rosada Presidencia. Recuperado de: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/37040-palabras-del-presidente-de-la-nacion-mauricio-macri-en-el-acto-de-homenaje-por-el-166-aniversario-de-la-muerte-del-general-jose-de-san-martin>

“Palabras del presidente Macri durante el locro compartido por el 25 de mayo” (25 de mayo de 2017). Casa Rosada Presidencia. Recuperado de: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/40685-palabras-del-presidente-macri-durante-el-locro-compartido-por-el-25-de-mayo>

“El presidente Mauricio Macri, en el acto por el Día de la Bandera” (20 de junio de 2017). Casa Rosada Presidencia. Recuperado de: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/39845-el-presidente-mauricio-macri-en-el-acto-por-el-dia-de-la-bandera>

“Palabras del presidente Mauricio Macri conmemorando el Día de la Independencia” (9 de julio de 2017). Casa Rosada Presidencia. Recuperado de: <https://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/40622-palabras-del-presidente-mauricio-macri-conmemorando-el-dia-de-la-independencia>

Macri, Mauricio. “La respuesta es el futuro” (6 de marzo de 2013) *Clarín*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/la-respuesta-es-el-futuro-nid1560426/>



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

DISCURSOS Y POLÍTICAS SOBRE EL SILENCIO VINCULADOS A
LOS MOVIMIENTOS DE GÉNEROS ACTUALES EN ARGENTINA. UN
ANÁLISIS DE LOS MANIFIESTOS DE *NI UNA MENOS* (2016-2022)

Aylén HERRERA

DISCURSOS Y POLÍTICAS SOBRE EL SILENCIO VINCULADOS A LOS MOVIMIENTOS DE GÉNEROS ACTUALES EN ARGENTINA. UN ANÁLISIS DE LOS MANIFIESTOS DE *NI UNA MENOS* (2016-2022)¹¹

Aylén Herrera
Instituto de Educación
Universidad Nacional de Hurlingham
aylenpaolaherrera@outlook.es

RESUMEN

Esta exposición presenta un análisis en desarrollo en el marco de un proyecto más amplio, denominado “Cuando el silencio no es sumisión: sentidos del silencio en los discursos feministas actuales“. Este proyecto propone trabajar materiales metalingüísticos alrededor del significante *silencio* en discursos producidos desde las políticas de género, la comunidad LGBTQ+ y/o los feminismos en la Argentina actual. Se trata de un proyecto financiado con una beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional del Ministerio de Educación de la Nación, otorgado en la convocatoria 2021, bajo la dirección de Mara Glzman, con sede en el Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham.

La ponencia tiene dos partes. En primer lugar, la exposición de los objetivos del proyecto “Cuando el silencio no solo es sumisión“. En este sentido, se presentarán los principales propósitos y orientaciones, entre ellas, la de contribuir al estudio de discursos metalingüísticos acerca del silencio, como fenómeno del lenguaje, y realizar un aporte al análisis del lenguaje en relación con las identidades de género, disidencias sexuales y luchas feministas. En cuanto a las perspectivas y materiales, la ponencia presentará algunos avances sobre los métodos de trabajo. En esta dirección, se expondrán los modos de conformar un primer archivo discursivo mediante la búsqueda y el relevamiento general de textos producidos desde perspectivas feministas y/o géneros y sexualidades circulantes en la Argentina actual, en los cuales aparecen referencias al silencio. Esto implica procurar materiales textuales a partir de la búsqueda de palabras como silencio, callar(se), no decir, silenciamiento, entre otras expresiones semánticamente afines. Dentro de este conjunto amplio, vamos a seleccionar textos para conformar un corpus en el cual se puedan identificar sentidos positivos asociados al silencio, en función de la hipótesis, formulada para este plan de trabajo. La distinción entre archivo discursivo y corpus permite explicar el mecanismo o proceso de trabajo. La ponencia buscará también compartir el tipo de material y los textos que conforman el archivo inicial, ello incluye textos que respondan a los criterios de vinculación entre expresiones ligadas al silencio y discursos de género, feministas y de disidencias sexuales. El corpus, en cambio, es resultado de un análisis de esos materiales, de su selección recorte y ordenamiento, en función de la hipótesis de trabajo. El archivo discursivo inicial está conformado por ensayos, textos de ficción, publicaciones periódicas, poesía y un conjunto amplio de textos, documentos y manifiestos de organizaciones relacionadas con los movimientos y políticas de géneros en Argentina.

En particular, de la variedad y cantidad de materiales discursivos que forman parte del archivo de este proyecto, en esta exposición nos vamos a centrar en los manifiestos producidos por la organización “Ni Una Menos” en el período 2016-2022, es decir, desde sus primeras manifestaciones públicas hasta el presente. El trabajo que presentaremos sobre estos materiales articula dimensiones de análisis de discurso con una propuesta que inscribe estos materiales y problemáticas en el marco de los estudios de políticas del lenguaje. Esto se fundamenta en una comprensión de que la organización y sus posiciones en torno del lenguaje, la palabra, el decir y el silencio promueven determinadas orientaciones políticas en torno de las cuestiones lingüísticas y discursivas.

La ponencia presentará, en este sentido, las primeras hipótesis con las que estamos trabajando. En esta dirección buscará mostrar que a partir del estudio de algunas de las consignas más emblemáticas de los movimientos feministas podemos observar una tendencia a pensar al silencio desde la restricción y opresión de los cuerpos y las voces, antes que como una dimensión constitutiva y creativa del lenguaje.

Palabras clave: Políticas del lenguaje, Feminismos, Callar, Discurso, Argentina

¹¹ Este trabajo formó parte del área temática “Política lingüística y glotopolítica” coordinada por Cecilia Tallata el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

En esta exposición presentaremos un recorte inicial de un proyecto más amplio denominado “Cuando el silencio no es sumisión: sentidos del silencio en los discursos feministas actuales”, en el que abordamos materiales metalingüísticos alrededor del significante silencio en discursos producidos desde las políticas de género, la comunidad LGBTQ+ y/o los movimientos feministas en la Argentina actual desde la articulación entre análisis de discursos, investigación de archivo y reflexiones acerca del lenguaje. Este proyecto se encuentra financiado por una beca de grado, denominada Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional del Ministerio de Educación de la Nación, otorgado en la convocatoria 2021, bajo la dirección de Mara Glozman, con sede en el Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR).

Este proyecto contempla dentro de sus objetivos el realizar un aporte al estudio de discursos metalingüísticos acerca del silencio, como fenómeno del lenguaje, y contribuir al análisis del lenguaje en relación con las identidades de género, disidencias sexuales y movimientos feministas, entre otros.

Esta ponencia presentará una de nuestras hipótesis iniciales: las consignas emblemáticas de los movimientos de géneros actuales muestran una tendencia a significar *silencio* desde un sentido asociado a la restricción y opresión de los cuerpos y las voces. En particular, el recorte para este trabajo, está conformado por los manifiestos de la organización Ni Una Menos, desde su creación hasta la actualidad. El trabajo que presentaremos sobre estos materiales articula dimensiones de análisis del discurso con una propuesta que inscribe estos materiales y problemáticas en el marco de los estudios de políticas del lenguaje. Esto se fundamenta en una comprensión de que la organización y sus posiciones en torno del lenguaje, la palabra, el decir y el silencio promueven determinadas orientaciones políticas en torno de las cuestiones lingüísticas y discursivas.

Perspectiva de análisis

El proyecto en el que se enmarca esta exposición no trabaja sobre el significado lingüístico de la expresión “silencio”, sino se enfoca en los sentidos que adquiere según los discursos en los que aparece y los otros elementos con los cuales se vincula en esos discursos. Esta ponencia toma la teoría materialista del sentido de Michel Pêcheux (2016), que sostiene que el sentido de una expresión no viene dado de la lengua, como tampoco proviene de la intención o del pensamiento de los individuos, movimiento o instituciones, sino que surge de la trama de relaciones entre expresiones y frases en determinados discursos, en relación con las formaciones discursivas.

El silencio como fenómeno del lenguaje ha sido trabajado por diversos autores y autoras. Eni Orlandi (2007), en *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*, entre otras cuestiones distingue entre silencio y censura, silencio y silenciamiento. Orlandi plantea que el silencio es constitutivo de la producción del lenguaje, desde una perspectiva que da cuenta de los diferentes sentidos que tiene el significante silencio en relación con los discursos y las formaciones discursivas en las que se inscriben. Por su parte, Jonh Biguenet (2021) en *Silencio*, analiza las diferentes prácticas de silencio, es decir, el silencio como acción y acto, en diferentes contextos.

Dentro de la metodología de investigación como parte del mecanismo o del proceso de trabajo necesitamos explicar la distinción entre archivo discursivo y corpus. La noción de archivo inicial refiere al conjunto de materiales que surgen en base a interrogantes, y a un proceso continuo de búsqueda, selección, recorte y relevamiento general de materialidades discursivas de diversas historicidades y modos de constitución para conformar un primer archivo (Glozman 2018). La composición de un archivo inicial busca problematizar las unidades discursivas dadas de antemano, es decir aquellas puedan resultar evidentes y que tienden a una respuesta (Aguilar *et al.* 2014).

En cuanto al archivo, en este proyecto nos enfocamos en textos producidos desde perspectivas feministas y/o géneros y sexualidades circulantes en la Argentina actual, en los cuales aparecen referencias al silencio, procurando materiales textuales a partir de la búsqueda de palabras como *silencio*, *callar(se)*, *no*

decir, entre otras expresiones semánticamente afines. Nuestro archivo incluye ensayos, textos de ficción, poesía, textos literarios, publicaciones periódicas y manifiestos de varias organizaciones relacionadas a los movimientos de géneros, disidencias sexuales y feminismo en Argentina.

Este proyecto toma la noción de corpus como el recorte realizado sobre el archivo inicial en función de una problemática más específica.

El corpus seleccionado para esta ponencia está compuesto por los manifiestos de Ni Una Menos, difundidos en asambleas y concentraciones y publicados en su sitio web, desde el año de su creación hasta la actualidad. Los manifiestos Ni Una Menos son declaraciones públicas de interés debido a la importancia y valor dentro del movimiento feminista de los últimos años. Estas declaraciones dan cuenta de un interés profundo en la relación entre el lenguaje y las luchas feministas, desde consignas emblemáticas como “ya no nos callamos más”, o algunos de los títulos de los manifiestos como “El grito en común”, “No en nuestro nombre”, entre otros.

Retomando la teoría materialista del discurso, para el análisis, entendemos a los textos como elementos compuestos por heterogeneidades discursivas, es decir, no como unidades homogéneas de un sentido único y estable. Estas heterogeneidades discursivas, marcadas o constitutivas (Authier, 1984), dan cuenta de las distintas formas de polifonía, los discursos siempre están habitados por voces exteriores que los constituyen.

Dentro de estos manifiestos, se ha realizado un recorte a través de la búsqueda de la palabra *silencio* y otras semánticamente afines, con el fin de extraer fragmentos que reflexionen acerca del silencio y de su relación con la lucha feminista. Entendemos a las series como una forma de presentación del análisis que permite un despliegue de las voces propias puestas en relación con otras, proponiendo diferentes formas de leer y relacionar textos.

En este caso la construcción de las series giran en torno a dos movimientos factibles del silencio, la imposición del silencio y el quiebre del silencio, en relación al movimiento feminista.

Análisis de corpus

Retomando los conceptos presentados anteriormente, se analizó un corpus inicial compuesto con los manifiestos de la organización Ni Una Menos desde la fecha de su creación hasta la actualidad. En un panorama general los manifiestos de Ni Una Menos son discursos pertenecientes al ámbito político, textos leídos en las manifestaciones y también declaraciones públicas disponibles en la página web de la organización.

Pudimos observar que generalmente, en los manifiestos de Ni Una Menos, el enunciador se construye desde el uso de primera persona del plural, por ejemplo el uso del pronombre posesivo “nuestra”, el pronombre personal “nosotras”, y en la conjugación de verbos como “callamos”. También el uso recurrente de verbos del decir como “decir”, “gritar” o “hablar”, entre otros y el empleo de verbos realizativos como “denunciar” o “declarar”. Los verbos realizativos –siguiendo la teoría de John Austin (1998)– son aquellos que a través de su enunciación explicitan la acción que el enunciado realiza.

El trabajo de análisis y recorte dio como resultado la conformación de dos series: una llamada “Romper el silencio / No callar” y otra llamada “Silenciar”. Este modo de organizar las series busca mostrar dos movimientos factibles en relación con el silencio, por un lado, el enfrentamiento, la imposición del no decir y por otro la construcción impuesta del silencio. Dentro de estas series podemos ver que el silencio se construye y desarma, a través de la violencia y la confrontación. No adquiere el silencio un sentido de relación con la naturalidad y la autonomía, que sí podemos encontrar en textos que conforman el archivo inicial.

Serie A: “ROMPER EL SILENCIO” / NO CALLAR

- 1) “Nuestra fuerza callejera hace que cuando una de nosotras habla, muchas otras se sienten acompañadas para romper el silencio: este año, en primera persona y colectivamente, desnaturalizamos las violencias sexuales.” (8M 2018)
- 2) “Ya no nos callamos más” (8M 2018)
- 3) “Y es así, porque la lucha no puede ser acallada, nunca lo será; la verdad y la memoria emergen.” (Las guerrilleras son nuestras compañeras.)
- 4) “Que no nos pidan calma ni silencio...” (#NosotrasNosOrganizamos.)
- 5) “Basta de callarnos” (El grito en común)
- 6) “Contra los pactos patriarcales entre organizaciones criminales y estados silenciosos, defendemos y elegimos nuestros tejidos feministas que no conocen fronteras: si tocan a una nos tocan a todas, no estamos solas.” (Nos sostienen los tejidos feministas. Repudio a las amenazas sufridas por Juana Ruiz, lideresa de Mampuján (Colombia)).
- 7) “Es una denuncia contra los que con sus palabras y sus roles institucionales, su silencio y su presunta neutralidad, son cómplices de los travesticidas y femicidas.” (#NosotrasNosOrganizamos)

Serie B: SILENCIAR

- 1) “Los genocidas y sus cómplices silenciaban las voces disidentes y usurpando el gobierno tomaban deuda, confiscaban la fuerza de trabajo y de producción al servicio del capital financiero.” (#DesendeudadasNosQueremos.)
- 2) “Cuando nos niega la palabra en el espacio público, la silencia o la minimiza; mata nuestro derecho a cambiar el mundo para todos y todas.” (El grito en común)
- 3) “Cuando nos niega la palabra en el espacio público, la silencia o la minimiza; cuando los medios masivos de comunicación sólo nos retratan señalando un deber ser, en falta, o como víctimas; mata nuestro derecho a cambiar el mundo.” (La marea no se detiene #NosotrasParamos.)
- 4) “Nos empujan a la vergüenza, el maltrato, el silencio y la soledad cuando más necesitamos que nos sostengan.” (Ni Una Menos Por Aborto Inseguro.)
- 5) “Claro que hay jueces y fiscales que no toman en serio la voz de las denunciantes o que no se preocupan por la especificidad de violaciones y femicidios.” (No en nuestro nombre.)
- 6) “Como parte de la coordinación de las asambleas con vistas a la organización del paro feminista del 8 de marzo, desde el colectivo Ni Una Menos queremos hacernos responsables por no haber evitado a tiempo que se le diera la palabra, en la asamblea del viernes 15E, a un grupo que públicamente da a conocer sus posiciones biologicistas, racistas y discriminatorias.” (#NosMueveElDeseo ¡Ahora y Siempre!)
- 7) “No podemos darle la palabra a quien cree que el movimiento feminista pertenece solo a una corporalidad porque esa es una posición fascista, aun cuando esté encarnada en mujeres” (#NosMueveElDeseo ¡Ahora y Siempre!)

La serie A “Romper el silencio/ No callar” está conformada por enunciados que reflexionan acerca de dejar de estar en silencio o enfrentar la imposición del callar. En el armado de esta serie podemos percibir que el silencio adquiere un sentido similar al de la pasividad y neutralidad, por ejemplo en el enunciado 4, “calma” y “silencio” se usan como términos semánticamente equivalentes. Por otra parte, en estos textos la acción de romper el silencio impuesto surge desde lo colectivo y tiene su impacto en lo individual. En el enunciado 1, se adjudica a un esfuerzo colectivo la acción individual, dándole una significación dentro de un movimiento. Son enunciados que dan cuenta de una modalidad de aserción y/o imperativa.

La serie B “Silenciar” está conformada por aquellos fragmentos que contengan la expresión de silenciar. En estos enunciados el sentido que se le adjudica al acto de silenciar surge desde la exterioridad como una imposición, no se contempla la posibilidad de relacionarla a una decisión propia. El enunciador reconoce en la acción de silenciar a un otro, una forma de ejercer autoridad, lo que conlleva a un grado de responsabilidad y conciencia. En los enunciados 6 y 7, es el enunciador quien se adjudica el deber y la responsabilidad de silenciar otras voces. El silenciar es percibido como una acción consciente perteneciente a una estructura de poder, una forma de restringir a aquellos discursos que atentan contra una hegemonía, que están fuera de lugar o que no consiguen captar interés o adeptos.

Ahora bien, las dos series no son una clasificación estanca de sentidos, los sentidos no son estables, sino que tienen movimientos, posibilidades de interpretación. El enunciado 5 de la primera serie muestra, de alguna manera, esta característica de abrir posibilidades de interpretación, no estabilizadas de antemano. La frase “Basta de callarnos” podría, de hecho, inscribirse en ambas series dependiendo de su contexto, podría considerarse dos enunciatarios posibles ya sea que se dirige hacia el interior de un movimiento o como una declaración frente a otro.

CONCLUSIONES

Retomando algunos aspectos teóricos, vemos cómo los textos son constitutivamente heterogéneos, es decir como cada discurso está más allá de la propia libertad e intencionalidad de quien lo enuncia. Los manifiestos que componen nuestro corpus pertenecen a una misma organización política, pero esto no impide que los sentidos de una misma expresión muten según cada discurso. Los discursos son heterogéneos en la medida que dan sentidos variables a expresiones que se repiten, resignificando cada una según las diferentes condiciones de producción. La exposición de estas series da cuenta de los diferentes sentidos que puede adquirir el silencio en textos de una misma procedencia.

Para esta ponencia observamos a través del análisis y operaciones de recorte y selección que en los manifiestos de Ni Una Menos, el silencio puede realizar dos movimientos ya sea desde la acción de callar o romper el silencio, ambos movimientos sirvieron para conformar series que den cuenta de estos sentidos. En los manifiestos de Ni Una Menos el silencio es retratado con una función represiva, una muestra de sumisión o como abandono. En ambas series el silencio como acción y estado implica un castigo, ya sea si se impone sobre el enunciador o si este es quien lo impone sobre otros.

En este sentido, podemos replantearnos cómo es nuestra relación con el silencio, ¿podemos elegir libremente quedarnos callados?, ¿tenemos derecho al silencio?, ¿podrían existir otros sentidos que den cuenta de algo distinto acerca del silencio?, entre otras múltiples interrogantes que surgen para seguir indagando acerca de la relación entre movimientos de feministas, disidencias sexuales y políticas de identidad de género y el significativo silencio.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, P., M. Glozman, A. Grondona y V. Haidar (2014). ¿Qué es un corpus?. *Entramados y perspectivas. Revista de la Carrera de Sociología* 4(4). 35-64.
- Austin, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Authier-Revuz, J. (1984). Heterogeneidades enunciativas, *Langages* N° 73. 98-111.
- Biguenet, J. (2021). *Silencio*. Editorial Godot.
- Glozman, M. (2018). Sobre la construcción de series en el trabajo de archivo. A propósito del “discurso hispanista” en el primer peronismo. *Heterotopías*, 1 (2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/22669>
- Orlandi, E. (2007). *As formas do silencio no movimento dos sentidos*. Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (2016). *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*. Ediciones del CCC. Colección Historia del Presente. Traducción: Mara Glozman.

MATERIALES DE ANÁLISIS

- Ni Una Menos. (Lunes, 9 de mayo de 2016). *El grito en común*. <http://niunamenos.org.ar/manifiestos/el-grito-en-comun/>
- Ni una Menos. (Jueves, 10 de noviembre de 2016). #NosotrasNosOrganizamos. <http://niunamenos.org.ar/manifiestos/nosotrasnosorganizamos/>
- Ni Una Menos. (Jueves, 20 de abril de 2017). *No en nuestro nombre*. <http://niunamenos.org.ar/manifiestos/no-en-nuestro-nombre/>
- Ni Una Menos. (Viernes, 2 de junio de 2017). #DesendeudadasNosQueremos. <http://niunamenos.org.ar/manifiestos/desendeudadasnosqueremos/>
- Ni Una Menos. (Lunes, 25 de septiembre de 2017). *Ni Una Menos Por Aborto Inseguro*. <http://niunamenos.org.ar/manifiestos/ni-una-menos-por-aborto-inseguro/>
- Ni Una Menos. (Miércoles, 22 de noviembre de 2017). *La marea no se detiene #NosotrasParamos*. <http://niunamenos.org.ar/manifiestos/la-marea-no-se-detienenosotrasparamos/>
- Ni Una Menos. (Viernes, 9 de marzo de 2018). *8M 2018*. <http://niunamenos.org.ar/manifiestos/8m-2018/>
- Ni Una Menos. (Jueves, 21 de febrero de 2019). #NosMueveElDeseo ¡Ahora y Siempre! <http://niunamenos.org.ar/manifiestos/nosmueveeldeseo-ahora-siempre/>
- Ni Una Menos. (Jueves, 21 de marzo de 2019). *Las guerrilleras son nuestras compañeras*. <http://niunamenos.org.ar/manifiestos/las-guerrilleras-nuestras-companeras/>
- Ni Una Menos. (Lunes, 8 de junio de 2020). *Nos sostienen los tejidos feministas. Repudio a las amenazas sufridas por Juana Ruiz, lideresa de Mampuján (Colombia)*. <http://niunamenos.org.ar/manifiestos/nos-sostienen-los-tejidos-feministas-repudio-las-amenazas-sufridas-juana-ruiz-lideresa-mampujan-colombia/>



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

¿QUÉ SIGNIFICA HABLAR BIEN?

María E. HERRERA

¿QUÉ SIGNIFICA HABLAR BIEN?¹²

María Eugenia Herrera
Universidad Nacional de Moreno
eugeniahh@gmail.com

RESUMEN

¿Qué significa hablar bien? Desde perspectivas como la de Bourdieu (1982/1985) o la de la Glotopolítica (Arnoux y Del Valle 2010), no hay una respuesta objetiva para esta pregunta. Por el contrario, su respuesta es política. La institución de una variedad dialectal como “la lengua oficial” es una imposición. Es decir, es el resultado de una lucha de fuerzas. Ahora bien, el proceso de legitimación invisibiliza dicho conflicto. En efecto, “la lengua oficial” se muestra como la “objetivamente correcta”. Desde esta perspectiva, conocer las representaciones lingüísticas de los hablantes es, sin dudas, relevante por diversas razones.

En el ámbito de la educación universitaria, es especialmente significativo. Las representaciones no son meros contenidos mentales, sino que orientan la acción. Así, las producciones discursivas son condicionadas y las estrategias pedagógicas deben partir de su conocimiento. Es por esto que en este trabajo nos preguntamos: ¿qué significa hablar bien para los estudiantes de la UNM? Con el fin de abordar tal cuestión, estudiamos sus representaciones a partir de una encuesta. Específicamente, nos concentramos en el modo en que los ingresantes respondieron a las preguntas “¿Qué es para vos hablar bien?” y “¿Qué es hablar mal?”.

Este análisis permite poner de manifiesto cierta heterogeneidad de las representaciones lingüísticas. Ahora bien, este análisis también pone en evidencia que los sentidos asociados con “hablar bien” y “hablar mal” exceden el plano exclusivamente lingüístico. En efecto, muchas respuestas ponen en juego la cuestión ética. Así, “bien” y “mal” aparecen también como parte de juicios morales y no solo lingüísticos. A su vez, este hecho abre una serie de interrogantes que abordaremos a partir de la noción de habitus elaborada por Bourdieu (1980/2007). Esperamos de este modo contribuir al conocimiento sobre las representaciones de los estudiantes y, de ese modo, a la producción de estrategias pedagógicas que favorezcan la desnaturalización de las normas lingüísticas.

Palabras clave: Representaciones lingüísticas, heterogeneidad, diversidad lingüística.

¹² Este trabajo formó parte del área temática “Representaciones sociales del lenguaje e ideologías lingüísticas” coordinada por María Eugenia Herrera el día 1 de diciembre de 2022.

¿QUÉ SIGNIFICA HABLAR BIEN?

El sentido y la relevancia de esta pregunta varía significativamente de acuerdo a la concepción del lenguaje desde la abordemos. Desde perspectivas como las del sociólogo Bourdieu (1980/2007; 1982/1985) o la de la Glotopolítica (Arnoux y delValle 2010) lo correcto y lo incorrecto son términos relativos. En efecto, desde estas teorías las normas no tienen un fundamento objetivo sino que forman parte de las luchas políticas. En este contexto, no hay algo intrínseco a la norma que fundamente su “corrección”. Así, nuestras creencias acerca de la lengua son fundamentales en el funcionamiento de lo normativo y, por lo tanto, en nuestras prácticas lingüísticas. Es por esto que consideramos importante interrogarnos acerca de dichas creencias. En este trabajo, específicamente, nos proponemos caracterizar en términos enunciativos las representaciones críticas de los estudiantes ingresantes de la UNM acerca de *qué significa hablar bien*.

Desde la perspectiva glotopolítica se piensa el lenguaje como práctica social (Arnoux y DelValle 2010). El lenguaje no es un sistema formal abstracto sino que se constituye como tal en sus usos. Es decir, no existe por fuera de ellos. Afirmar que es una práctica social implica también que lo social condiciona el lenguaje y que, a su vez, el lenguaje condiciona los fenómenos sociales. Particularmente, la glotopolítica, se enfoca en los modos en que la lengua es representada. Estas representaciones son concebidas como ideologías lingüísticas porque conformarían las relaciones de poder. En efecto, estas representaciones son constitutivas del establecimiento, la reproducción y la naturalización del orden social.

Tal como señala Thompson, el término “ideología” es un concepto sumamente complejo que tiene dos grupos de usos muy diferentes entre sí. Por una parte, podemos encontrar “ideología” con sentidos descriptivos y, consecuentemente, neutros. En efecto, “ideología” a veces se refiere a “sistemas de pensamiento”, “sistemas de creencias” o sistemas de prácticas simbólicas propios de una sociedad o bien de acciones o proyectos políticos. Ahora bien, “ideología” tiene también usos críticos. En efecto, es un concepto que también aparece esencialmente relacionado con los procesos de conformación y reproducción de relaciones asimétricas de poder. Así, la legitimación de ciertas ideas conformaría cierto orden social. Dicha legitimación implicaría una serie de estrategias. En primer lugar, un poder dominante para legitimarse a sí mismo promociona creencias y valores afines a él. A su vez, se naturaliza y universaliza dichas creencias de modo que parezcan evidentes y necesarias; se denigra las ideas desafiantes; se excluyen las formas contrarias de pensamiento y se oscurece la realidad social funcionalmente (Eagleton 1997, p. 24).

El lenguaje es un fenómeno ideológico en tanto formaría parte de los procesos de conformación y reproducción de las relaciones asimétricas de poder. De acuerdo al análisis de Bourdieu (1982/1985), el habla no debe ser entendida como una competencia universal -tal como propone Chomsky-. No es posible abstraer la competencia del habla de sus condiciones sociohistóricas que la legitiman. Así, la lengua, no debe ser considerada como un sistema formal abstracto. La lengua es adquirida por algunos hablantes, impuesta a otros y reproducida como “la” forma de hablar.

Hablar no es comunicar. No puede ser reducido a referir. La función ritual de las palabras es una capacidad de las lenguas aprovechada en las relaciones de poder. El uso de las palabras es usado para imponer autoridad. Este efecto político se logra por medio de un manejo técnico del lenguaje específico. La institución de una forma de hablar como la forma correcta sirve para establecer jerarquías sociales: “A través del ejercicio de una competencia técnica que puede ser muy imperfecta, se ejerce una competencia social, la de locutor legítimo, autorizado para hablar y para hablar con autoridad” (Bourdieu 1982/1985, p. 16).

Si “lo correcto” sirve para excluir, será necesario entonces imponer determinada forma de hablar como la única correcta. La institución de una lengua como la lengua oficial, como la forma de hablar correcta excede lo puramente lingüístico. La sistematicidad no alcanza para dicha institución. Se trata de un fenómeno social en el que “un determinado conjunto de “sujetos parlantes” está obligado prácticamente a aceptar la lengua oficial” (Bourdieu 1982/1985, p. 19).

En efecto, tal como muestra Bourdieu, la institución del “mercado lingüístico” conforma la institución de cierto orden político y social. La estabilización de un mercado lingüístico implica la imposición de una variedad dialectal como “la oficial”. Y la legitimación de la lengua oficial como la única aceptada se basa fundamentalmente en atribuirle el monopolio de la “corrección”. La lengua oficial es la correcta. Lo correcto/incorrecto forma parte de las dinámicas de dominio. Hablar es un competencia práctica socialmente diferenciada:

Para que una forma entre otras (...) se imponga como la única legítima, es preciso que el mercado lingüístico se unifique y que los diferentes dialectos de clase (de clase, de religión o de etnia) se midan en la práctica por el rasero de la lengua o según su uso legítimo. (Bourdieu 1982/1985, p. 20)

En este sentido, las instituciones académicas y educativas juegan un papel fundamental:

Se supone que nadie ignora la ley lingüística, que tiene su cuerpo de juristas, los gramáticos, y sus agentes de imposición y control, los maestros de enseñanza primaria, investidos de un poder especial: el de someter universalmente a examen y a la sanción jurídica del título escolar el resultado lingüístico de los sujetos parlantes (Bourdieu 1982/1985, pp. 19-20).

Nuestro trabajo se enmarca en el PICYDT UNM 2019 “Ideologías lingüísticas y prácticas de lectura y escritura: análisis de su impacto en estudiantes universitarios radicados en la Universidad Nacional de Moreno”, dirigido por la Lic. Paola Pereira. Este proyecto estudia las ideologías lingüísticas de los estudiantes con el propósito de contribuir a su inclusión en la universidad desde una perspectiva de valoración de la diversidad lingüística y cultural.

La hipótesis general de dicha investigación es que el proceso de adquisición de conocimientos específicos de los estudiantes universitarios está condicionado por las ideologías lingüísticas sobre sus propias prácticas lingüísticas y sobre las de otros grupos. A partir de esta hipótesis, se realizó una encuesta a los estudiantes ingresantes de la UNM. Específicamente, se publicó un cuestionario *online* en las aulas virtuales del Taller de Lectura y Escritura Académicas (modalidad intensiva). La encuesta fue respondida por 471 estudiantes. Las preguntas formuladas eran las siguientes:

- ¿Qué idioma hablás en tu casa?
- ¿Hay alguien en tu casa (familia o amigos) que hable con vos en otro idioma? ¿Cuál?
- ¿Qué es para vos hablar bien?
- ¿Quiénes hablan bien?
- ¿Qué es hablar mal?
- ¿Quiénes hablan mal?
- ¿Quién dicta las normas para hablar bien?
- ¿Los argentinos hablamos bien? ¿Por qué?

Este trabajo se centra en la tercera pregunta: “¿Qué es para vos hablar bien?”. Específicamente, nos preguntamos si había respuestas que pusieran de manifiesto el carácter conflictivo de las categorías presupuestas por la formulación de la pregunta.

A partir de este interrogante, pudimos identificar tres enunciados críticos:

Para mi, hablar bien es una construcción social. Depende del contexto socio económico, edad, crianza, creencias y la interacción con el otro

Creo que saber hablar es hablar bien, todos hablamos bien, la diferencia es que hay personas que hablan de distintas formas y con distintos términos. Eso hace que otras personas consideren que, según la forma que habla o los términos que usa, una persona habla bien o mal.

Yo entiendo al hablar como una forma de expresión del ser humano, cada uno habla de la forma que aprendió y que puede, pienso que cualquier persona que pueda hablar habla bien.

Tal como es esperable, las respuestas que objetan las representaciones sociales ya naturalizadas consti-

tuyen una minoría. Se podría decir que por definición, los posicionamientos críticos constituyen una minoría. Pero no por eso no son significativos. Por el contrario, se trata de la *heterodoxia* (Bourdieu, 1980/2007), de la crítica que motoriza el cambio.

Una vez identificados los enunciados que objetan los presupuestos y sobreentendidos habituales (Ducrot 1984) de la categoría “bien”, nos propusimos observar sus características enunciativas. Pues este análisis permite dar cuenta de la dinámica de los puntos de vista sobre lo dicho.

Desde tal perspectiva, es posible poner de manifiesto una coincidencia significativa de los tres enunciados: el posicionamiento del locutor respecto a sus palabras. Es decir, la *modalidad de enunciado*, las actitudes del enunciadador hacia lo que enuncia en términos de Benveniste (Benveniste 2007; García Negroni y Tordesillas 2001). En efecto, las expresiones destacadas en negrita, ponen en perspectiva lo dicho; lo adjudican a un punto de vista singular:

Para mi, hablar bien es una construcción social. Depende del contexto socio económico, edad, crianza, creencias y la interacción con el otro

Creo que saber hablar es hablar bien, todos hablamos bien, la diferencia es que hay personas que hablan de distintas formas y con distintos términos. Eso hace que otras personas consideren que, según la forma que habla o los términos que usa, una persona habla bien o mal.

Yo entiendo al hablar como una forma de expresión del ser humano, cada uno habla de la forma que aprendió y que puede, pienso que cualquier persona que pueda hablar habla bien

Así, frente a una categoría con pretensiones universales como la categoría “bien” las respuestas optan por presentar lo dicho como una perspectiva del “yo”. Frente a este resultado, cabe detenerse en el hecho de que la pregunta formulada dice “¿Qué es *para vos* hablar bien?”. Esto podría hacernos pensar que la pregunta condiciona la modalidad de enunciado puesta de manifiesto. Sin embargo, el análisis comparativo de todas las respuestas nos muestra que de la totalidad (471), solo 72 aproximadamente, incluyen una modalización de enunciado afín a la analizada. En este sentido, cabe pensar que es un fenómeno que excede el condicionamiento de la pregunta, ya que una mayoría amplia (399 de 471) formuló en términos asertivos, sin mitigaciones, sus creencias acerca de qué es hablar bien. Así, el hecho de que de la totalidad de los enunciados críticos muestra lo dicho como una perspectiva singular en lugar de una verdad universal resulta un fenómeno relevante.

En términos enunciativos, la mitigación de los enunciados estudiados tiene un efecto significativo respecto de la conformación de la imagen del locutor. El *ethos* no corresponde a lo dicho, a lo que el enunciado diga acerca del sujeto de la enunciación. Por el contrario, la imagen del locutor se configura por sus *modos de decir* (Ducrot 1984). Así, el *ethos* no se dice, se muestra.

Este fenómeno supone la distinción entre decir y mostrar (Wittgenstein 1921/2009) o bien entre forma y contenido (Gardiner 1951). Desde estas perspectivas, el sentido de las expresiones lingüísticas está dado tanto por la forma como por el contenido (Gardiner 1951).

En los casos estudiados, podríamos afirmar que hay una coherencia entre la forma y el contenido, entre el decir y lo dicho: el *ethos perspectivista* coincide con lo dicho acerca de qué sería hablar bien. En efecto, aunque desde diferentes concepciones, lo dicho sobre el lenguaje corresponde a interpretaciones relativistas de “hablar bien”:

Para mi, hablar bien es una **construcción social**. Depende del contexto socio económico, edad, crianza, creencias y la interacción con el otro

Creo que saber hablar es hablar bien, **todos hablamos bien, la diferencia es que hay personas que hablan de distintas formas y con distintos términos**. Eso hace que otras personas consideren que, según la forma que habla o los términos que usa, una persona habla bien o mal.

Yo entiendo al hablar como una forma de expresión del ser humano, cada **uno habla de la forma que aprendió y que puede**, pienso que cualquier persona que pueda hablar habla bien.

En términos argumentativos, cabe decir que entonces hay una mutua legitimación entre el cómo y el qué, entre el decir y lo dicho (Herrera 2016). El perspectivismo se muestra y se dice.

Así, a partir del análisis de la enunciación de las respuestas críticas hemos puesto de manifiesto una característica en común. En los tres casos se objeta la categoría “bien” desde una posición relativista. Y, a su vez, a partir de la modalización, específicamente a partir de recursos de mitigación que circunscriben al alcance epistemológico de lo dicho a la primera persona del singular, se conforma un imagen del locutor perspectivista. Así, el *ethos mostrado* coincide con lo afirmado. El decir y lo dicho coinciden y, de ese modo, se legitiman mutuamente.

A modo de conclusión, podemos decir que el análisis enunciativo de las respuestas críticas nos permitió avanzar en la indagación de las representaciones lingüísticas de los estudiantes de la UNM. En efecto, el estudio de la modalidad de enunciado puso en evidencia un *ethos* en común de las respuestas críticas: el perspectivismo. Este análisis nos mostró una dimensión argumentativa significativa de los enunciados analizados: el perspectivismo no solo se dice sino que también se muestra. Así, el decir y lo dicho, enunciación y enunciado, se legitiman mutuamente.

BIBLIOGRAFÍA

Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7 (1). 1-24.

Bourdieu, P. (1980/2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1982/1985). *¿Qué significa hablar?*. Akal.

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Minuit.

García Negroni, M.M. y Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Gredos.

Gardiner, A. (1951). *The Theory of Speech and Language*. Oxford University.

Herrera, E. (2016). *Modos de hacer filosofía y modos de decir en el artículo de investigación: un estudio comparativo de la relación entre supuestos teórico-metodológicos y la enunciación académico-filosófica* [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires].

Wittgenstein, (1921/2009). *Tractatus lógico-philosophicus. Investigaciones filosóficas sobre la certeza*. Gredos.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**METODOLOGÍA PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS
DEL ESPAÑOL AREQUIPEÑO**

Richard SANTOS HUAMÁN FLORES

METODOLOGÍA PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS DEL ESPAÑOL AREQUIPEÑO¹³

Richard Santos Huamán Flores
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa
richardsantos.huaman@gmail.com

RESUMEN

La diversidad sociolingüística de las comunidades de habla de los países hispanoparlantes y sus características, constituye, pues, el tema central de interés del proyecto PRESEEA, que se ha ejecutado en varias ciudades de habla hispana a lo largo de más de 24 años. En este sentido, Arequipa, segunda ciudad del Perú en importancia y número de habitantes, se aúna a las comunidades que tienen por objetivo conocer las características de la variedad de español que se habla en ellas, con la ayuda de la metodología establecida por el proyecto PRESEEA.

El presente artículo pretende dar a conocer los antecedentes del proceso de incursión del proyecto PRESEEA en Arequipa, y la recogida de datos, que la Universidad Nacional de San Agustín se ha propuesto a través de los docentes investigadores del Departamento Académico de Literatura y Lingüística; en tanto que, buscan describir las características, peculiaridades, limitaciones y resultados de la construcción del corpus del español arequipeño dentro del marco de este proyecto, así como la metodología empleada.

Palabras clave: dialectología, PRESEEA, español arequipeño, metodología.

13 Este trabajo formó parte del área temática “Sociolingüística” coordinada por Cecilia Tallata el día 2 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

El Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (en adelante PRESEEA), que busca analizar materiales procedentes de varias ciudades del mundo a partir de tres variables de estratificación, a saber, sexo, edad y nivel de instrucción, pudiendo considerar variables de posestratificación como es nuestro caso –el bilingüismo– ha sido el punto de inflexión para iniciar la recogida de un corpus en nuestra ciudad y ponerlo al alcance de investigadores en las ciencias sociales.

Esta metodología se gestó en Sevilla (1992), luego le dieron forma en Veracruz (2003), quien se encargó de la elaboración del documento fue Francisco Moreno cuyos objetivos trazados en primer lugar sería el de reunir un gran corpus oral sociolingüísticamente representativo de muestras de habla de todas las latitudes hispánicas (Moreno Fernández 2005, p.125).

En el caso arequipeño se materializa este proyecto de investigación por Unsa Investiga, una iniciativa del Vicerrectorado de investigación.

Antecedentes

La práctica investigativa requiere de un planteamiento metodológico consistente que lo podemos encontrar en su concepción general en Metodología de la investigación de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) y de manera específica en textos de sociolingüística; así las cosas, presentamos un recuento de aquellos trabajos de reflexión lingüística, estudio del español y sus varianzas de corte panhispánico; un ejemplo paradigmático –siguiendo las experiencias de los estudios de Lope Blanch, Samper, Hernández, López Morales– es el Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América, que busca analizar materiales procedentes de varias ciudades del mundo.

Tuvo sus inicios en Sevilla (1992) luego se le dio forma en Veracruz (2003) como se indicó líneas arriba, la finalidad fue y es poner en manos de los investigadores de diversas disciplinas como dialectólogos, sociolingüistas, fonetistas, gramáticos, analistas del discurso, etc., ese material para su estudio.

Empecamos comentando el material de Ernesto Llerena García cuyo título: Metodología para la investigación dialectal en el cual pone a consideración investigaciones de corte dialectológico de los siglos XIX y XX para conocer las diversas hablas de comunidades con rasgos lingüísticos particulares, a su vez, estos estudios se han incrementado en toda la zona de Hispanoamérica (p. 365), menciona los trabajos de Manuel Alvar y Francisco Moreno Fernández, este último con su atlas lingüístico, sin duda son muestras de estudios dialectológicos y de geografía lingüística a partir de cuestionarios.

Además de un acercamiento propiamente lingüístico, nos dice el autor, es necesario caracterizar el lugar, sus actividades productivas, y cuanto material bibliográfico exista para una comprensión cabal. Tomando en cuenta variables como la preparación de los exploradores, realización de grabaciones, vocabulario con un tópico general o temas específicos, combinando técnicas de entrevista y grabación; los pobladores se escogen a partir de la densidad poblacional, mayor antigüedad, en cuanto al informante saber el tiempo de residencia entre otros.

En cuanto al asunto de los datos personales se debe propiciar una entrevista de habla vernácula espontánea lo más natural posible. En el desarrollo de la encuesta nos sugiere cómo conseguir la confianza del explorador por parte del entrevistado, haciendo referencia a uno mismo, habla sobre el oficio del informante y finalmente la necesidad del uso de grabadora bien visible. El autor desarrolla un cuestionario muy detallado sobre tres campos.

Los informantes a decir de Llerena citando a Manuel Alvar y Gregoria Salvador deben cumplir requisitos como el tiempo de residencia, ser de una familia de lugar, hombres y mujeres, mayores de 50 años, entre otros, en sus conclusiones el autor procura fomentar esta propuesta metodológica, esta metodología nos sirvió para validar el enfoque de PRESEEA.

En otro documento, en específico, el capítulo 4 del Manual práctico de sociolingüística de Vida Castro *et al.*, (2016) hace énfasis en el carácter empírico de la sociolingüística, recordándonos a los clásicos de Hernández Campoy, Manuel Almeida, Francisco Moreno, Chambers, Trudgill, entre otros. Resulta ilustrativo el acápite sobre la selección de los informantes, aclara la distinción entre población y muestra, explica en qué consiste el muestreo aleatorio o al azar utilizando los censos, guías telefónicas, etc., asimismo nos refiere que el muestreo aleatorio simple puede ser estratificado o en racimo.

Siguiendo con el resumen de este manual, el muestreo estratificado divide a la población en categorías y debe ser proporcional a esto se conoce como muestreo aleatorio estratificado uniforme, adicionalmente los autores mencionan que en el muestreo aleatorio en racimo no se selecciona del universo sino a partir de una escala menor, estas aclaraciones tienen vinculación directa con la metodología empleada en nuestro estudio.

Por su lado la muestra por cuotas de afijación uniforme es el que divide a la población a partir de tres variables (sexo, edad y nivel de instrucción), al finalizar nos explican los autores, sobre el procedimiento de la bola de nieve en el que son los primeros informantes quienes facilitan a otros colaboradores con las características que estamos buscando.

Un dato para la muestra es el modo de calcular cuánto debe ser la muestra, a partir del trabajo pionero de Labov, para quien esta se obtendría con la fórmula de un informante por cada 25 000 sujetos de la población.

Otro documento que reseñaremos es el de Patrones sociolingüísticos del español de Granada: Proyecto ecopasos Granada y sus antecedentes de Edyta Waluch-de la Torre de la Universidad de Varsovia y la Universidad de Granada (2018), en este documento se revisa la bibliografía e investigaciones desde 1993 así como los requisitos para obtención de los informantes, por ejemplo, la homogeneidad pues el corpus podrá ser empleado por especialistas de distintos campos de la lingüística como lo referimos líneas supra, los resultados del equipo granadino de lingüistas se enmarcan dentro del proyecto ECOPASOS y sus proyectos satélites: HAGA, ESEGRA, PRESEEA-GRANADA y PASOS-GRANADA.

La hipótesis es que las variedades meridionales y centrales del español se están aproximando según un modelo invertido que muestra la convergencia entre los polos opuestos de las escalas de estratificación meridionales. El estudio de los datos extraídos de los corpus de PRESEEA ha confirmado en buena medida esta hipótesis. Sin embargo, determinadas cuestiones quedan por completar por diversas razones: dificultad de obtención o poca frecuencia de ocurrencias de las variables (morfosintácticas y léxicas); necesidad de datos nuevos para comparaciones en tiempo real, etc.

Para el año 2017 el proyecto ha recogido el corpus oral para el estudio social de emigrantes ecuatorianos en Granada (ECUGRA). Dada la palpable necesidad de contrastar los datos del corpus PRESEEA y la necesidad del ajuste lingüístico de los inmigrantes, se ha recogido los datos de la minoría más numerosa de inmigración de habla hispana en España.

Los dos corpus abren muchas líneas de investigación, descripción, comparación y constituyen herramientas analíticas en muchos niveles de indagación lingüística y social.

El impacto de las labores realizadas se contempla en niveles científico-técnico, social y/o económico. La documentación de datos orales y fuentes sonoras antiguas y modernas están digitalizadas, incluyendo el reanálisis y análisis de los datos del PRESEEA-GRANADA y ECUGRA. Su recopilación contribuye a crear una imagen real de la trayectoria histórica de los cambios lingüísticos que modifican el panorama tradicional del mapa sociolingüístico de Granada y, en términos generales, de España.

La interpretación de los datos produce los resultados de diferentes niveles de análisis, perspectivas y enfoques multidisciplinarios (variación lingüística, estudio de actitudes lingüísticas, fonética acústico-perceptiva, etc.), con especial atención por la formación de variedades diatópicas y la atrición dialectal.

Objetivo

Construir un corpus de la variedad de español hablado en Arequipa, Perú, a partir de la metodología sociolingüística PRESEEA.

METODOLOGÍA

Muestra

La muestra de hablantes que constituyeron el Corpus PRESEEA-AREQUIPA-PE se fijó en 54 informantes. Como es característico de la construcción de los Corpus PRESEEA, se optó por un muestreo no probabilístico que permitió la selección de los sujetos aportantes al corpus a partir de criterios específicos fundados en el conocimiento que tienen los investigadores de la población arequipeña y en el interés de los sujetos escogidos para los fines de la investigación. Así pues, para la construcción del Corpus PRESEEA-AREQUIPA-PE, se aplicó el muestreo por cuotas y a conveniencia de los investigadores. Con base en las características de la población arequipeña y su distribución, se formó grupos de hablantes de acuerdo a las siguientes variables sociales: grado de instrucción, grupo generacional, género. Adicionalmente, se incluyó, como criterio de selección de la muestra, el bilingüismo de los hablantes, para el caso específico, bilingüismo quechua/aymara-español. Las cuotas se establecieron uniformemente con el propósito de lograr la mayor representatividad posible. A continuación, se detalla la distribución de la muestra por cuotas y variables sociales propuestas:

Cuadro 1: distribución de la muestra por cuotas

Grado de instrucción 1: analfabetos, sin instrucción, enseñanza primaria (5 años de escolarización)					
	Monolingües		Bilingües vernáculo-español		Total
	H	M	H	M	
Grupo generacional 1 (20-34 años)	2	2	1	1	6
Grupo generacional 2 (35-54 años)	2	2	1	1	6
Grupo generacional 3 (mayores de 55 años)	2	2	1	1	6
					18

Cuadro 2: distribución de la muestra por cuotas

Grado de instrucción 2: enseñanza secundaria (10-12 años de escolarización)					
	Monolingües		Bilingües vernáculo-español		Total
	H	M	H	M	
Grupo generacional 1 (20-34 años)	2	2	1	1	6
Grupo generacional 2 (35-54 años)	2	2	1	1	6
Grupo generacional 3 (mayores de 55 años)	2	2	1	1	6
					18

Cuadro 3: distribución de la muestra por cuotas

Grado de instrucción 3: enseñanza superior (15 años de escolarización)					
	Monolingües		Bilingües vernáculo-español		Total
	H	M	H	M	
Grupo generacional 1 (20-34 años)	2	2	1	1	6
Grupo generacional 2 (35-54 años)	2	2	1	1	6
Grupo generacional 3 (mayores de 55 años)	2	2	1	1	6
					18

Cuadro 4: código de los informantes

		20 a 34 años (grupo generacional 1)		35 a 54 años (grupo generacional 2)		55 años o más (grupo generacional 3)	
Nivel de instrucción bajo 1	Monolingües	AQPP_H11_001	AQPP_M11_002	AQPP_H21_007	AQPP_M21_008	AQPP_H31_013	AQPP_M31_014
		AQPP_H11_003	AQPP_M11_004	AQPP_H21_009	AQPP_M21_010	AQPP_H31_015	AQPP_M31_016
	Bilingües	AQPP_H11_005	AQPP_M11_006	AQPP_H21_011	AQPP_M21_012	AQPP_H31_017	AQPP_M31_018
Nivel de instrucción medio 2	Monolingües	AQPP_H12_019	AQPP_M12_020	AQPP_H22_025	AQPP_M22_026	AQPP_H32_031	AQPP_M32_032
		AQPP_H12_021	AQPP_M12_022	AQPP_H22_027	AQPP_M22_028	AQPP_H32_033	AQPP_M32_034
	Bilingües	AQPP_H12_023	AQPP_M12_024	AQPP_H22_029	AQPP_M22_030	AQPP_H32_035	AQPP_M32_036
Nivel de instrucción alto 3	Monolingües	AQPP_H13_037	AQPP_M13_038	AQPP_H23_043	AQPP_M23_044	AQPP_H33_049	AQPP_M33_050
		AQPP_H13_039	AQPP_M13_040	AQPP_H23_045	AQPP_M23_046	AQPP_H33_051	AQPP_M33_052
	Bilingües	AQPP_H13_041	AQPP_M13_042	AQPP_H23_047	AQPP_M23_048	AQPP_H33_053	AQPP_M33_054

El equipo preseea-azequipa-pe

El equipo a cargo de la constitución del Corpus PRESEEA-AREQUIPA-PE, estuvo conformado por siete miembros: dos coordinadores, (1) Francisco Moreno Fernández y (2) Dante Callo Cuno; dos investigadores, (3) Cecilia Carrasco del Carpio y (4) Richard Huamán Flores y tres auxiliares de investigación: (5) Gabriela Flores Sutta, (6) Neribeth Aguilar Idme, (7) Diana Muñoz.

En todo el proceso de constitución del corpus, se contó con la supervisión de los coordinadores e investigadores del Proyecto, quienes comprobaron que las entrevistas a los hablantes fueran realizadas en condiciones idóneas, dentro del marco metodológico de PRESEEA. En este sentido, antes de hacer las entrevistas, éstas se validaron mediante una prueba piloto que se sometió a juicio de los investigadores principales, tanto externo, como interno. Posteriormente, salvadas las observaciones del caso, y firmada la carta de consentimiento informado por los informantes, el equipo procedió a aplicar las entrevistas a los 54 informantes seleccionados.

La recolección de los materiales que formaron parte del Corpus, tuvo, asimismo, el apoyo de alumnos voluntarios de la Escuela Profesional de Literatura y Lingüística, quienes en grupos de tres alumnos y bajo la guía de los auxiliares de investigación, procedieron a aplicar los instrumentos de recogida de datos correspondientes y colaboraron en la transliteración, el etiquetado y desetiquetado de las entrevistas.

Para la transliteración del contenido de las entrevistas, se utilizó el software pertinente. Posteriormente, se ejecutó una minuciosa revisión de las transliteraciones de las entrevistas.

Materiales empleados

Para la constitución del Corpus PRESEEA-AREQUIPA-PE se empleó los siguientes instrumentos:

Entrevista semi estructurada, la misma que fue realizada por los colaboradores del equipo.

Ficha técnica, adaptada de la propuesta de hoja de datos PRESEEA. La ficha técnica fue cumplimentada, igualmente, por los colaboradores del equipo que llevaron a cabo las entrevistas. En ella se consignan datos de la entrevista, datos de los informantes o entrevistados, y datos de los entrevistadores u oyentes.

Tiempo y ubicación de la constitución del corpus preseea-arequipa-pe

Las entrevistas a los 54 hablantes se grabaron en el segundo semestre de 2021 y el primer semestre de 2022, en el área de Arequipa Metropolitana. Específicamente, en los distritos de Cerro Colorado, Paucarpata, Cayma, Alto Selva Alegre, José Luis Bustamante y Rivero, Socabaya, Mariano Melgar, Miraflores y Arequipa Centro, más conocido como Cercado. Se escogió estos distritos de entre los 21 distritos que conforman el área metropolitana, ya que los entrevistados residían en ellos. Para reunir a los sujetos entrevistados, se recurrió a la técnica de la bola de nieve, teniendo permanentemente como criterio principal la experiencia de los profesionales que llevaron a cabo la construcción del corpus.

RESULTADOS

Se construyó el corpus PRESEEA-AREQUIPA-PE durante el segundo semestre del año 2021 y primer semestre del año 2022.

Dadas las características de la población arequipeña, se consideró importante incluir la variable bilingüismo en la reunión del corpus.

El corpus reunido incluye una muestra de 54 informantes que fueron entrevistados en diferentes fechas y diversas localidades de la ciudad de Arequipa.

Los informantes fueron seleccionados a criterio de los investigadores, aplicando el muestreo por cuotas y utilizando la técnica de la bola de nieve.

Las grabaciones de las entrevistas obtenidas están siendo transliteradas con la ayuda de un software. Luego de la transliteración de las entrevistas del corpus, se revisarán minuciosamente los datos obtenidos.

BIBLIOGRAFÍA

Moreno Fernández, F. (2005). Corpus para el estudio del español en su variación geográfica y social. El corpus "PRESEEA". *ORALIA*, Vol. 8.

PRESEEA. (2003). Metodología del "Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América" (PRESEEA) Versión revisada octubre 2003. <http://www.linguas.net/preseea> (21 de marzo 2009).

PRESEEA. (2008). Marcas y etiquetas mínimas obligatorias. Versión 1.2. 17-02-2008. <http://www.linguas.net/preseea> (21 de marzo 2009).

PRESEEA. (2021). Marcas y etiquetas mínimas obligatorias. Universidad de Alcalá.

Vida, M. y otros. (2016). *Manual práctico de sociolingüística*. Síntesis.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD:
ENTRE LA REPETICIÓN, LA TRANSFORMACIÓN
Y LA MEDIACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Ariel IDEZ

ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: ENTRE LA REPETICIÓN, LA TRANSFORMACIÓN Y LA MEDIACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS ¹⁴

Ariel Idez
Universidad Nacional de Moreno
Universidad de Buenos Aires
arielidez@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo se presenta como una reflexión sobre la enseñanza de la escritura en la universidad, y más específicamente en la materia “Taller de Expresión Oral y Escrita I” de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Moreno. Para la realización de esta ponencia se tomará la experiencia de la cohorte de estudiantes del curso correspondiente al 2022, que se presenta como la del retorno a la presencialidad a las aulas tras dos años de enseñanza virtual. El objetivo será indagar en las representaciones que los estudiantes construyen sobre la escritura en general y sobre la escritura en la universidad en particular y cómo esas mismas representaciones, producto de su formación inicial y de una experiencia del mundo y de las relaciones sociales mediada intensamente por dispositivos electrónicos y redes sociales, pueden afectar o facilitar el aprendizaje de la escritura.

A lo largo del trabajo se procurarán retomar algunas de las valiosas reflexiones formuladas por Alvarado y Cortés (2001) revisándolas veinte años después para constatar si el estado de situación respecto a la enseñanza de la escritura en la universidad se ha modificado y de qué manera. Por otra parte, se utilizarán los conceptos de “escritor experto o maduro” y “escritor inmaduro” presentados por Scardamalia y Bereiter (1992). La hipótesis de trabajo que sostengo es que los estudiantes pueden aproximarse al proceso de escritura con mayor entusiasmo, motivación y un mejor desempeño cuando se logran conectar los contenidos teórico prácticos de la asignatura con fenómenos y consumos simbólicos vinculados a su contemporaneidad y su vida cotidiana.

Palabras clave: taller de escritura, estrategias pedagógicas, nuevas tecnologías, jóvenes

¹⁴ Este trabajo formó parte de la mesa temática “Entre el hacer literario (leer, escribir, corregir) y la coordinación del Taller. Experiencias en los bordes de la escritura” coordinada por Zelma Raquel Dumm el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta ponencia será elaborar una serie de reflexiones a partir de una experiencia didáctica realizada en el marco del Taller de Expresión Oral y Escrita de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Moreno.

1. Esta ponencia surge a partir de varios interrogantes: ¿qué concepción tienen de la escritura los estudiantes que ingresan a la universidad? ¿cómo acercar los contenidos académicos a su vida cotidiana? ¿qué estrategias podemos elaborar los docentes para aproximarnos a ese objetivo?

Asimismo, me interesa retomar las cuestiones que Alvarado y Cortés plantearan oportunamente hace más de veinte años. En su caso, observaban que “en la escuela rara vez se enfrenta a los jóvenes a tareas de escritura que planteen desafíos interesantes, que se presenten como problemas y demanden, para su resolución, la puesta en práctica de estrategias diversas” (Alvarado y Cortés 2001). En mi caso, tengo serias dudas en tomar la formación inicial como un todo homogéneo, si me he de orientar por el nivel de los estudiantes que ingresan a la universidad diría que más bien es lo contrario: parecieran provenir de trayectorias educativas muy disímiles; algunos con muy buen nivel de escritura, otros con varias dificultades y otro grupo presenta tantos problemas en su escritura que pareciera no haber pasado por formación alguna. Claro que esto no será únicamente consecuencia de la formación educativa, hay un peso en el esfuerzo y el interés individual y sobre todo el marco sociocultural del que proviene el estudiante, aunque no puede menospreciarse el peso de la formación inicial. Esto trae aparejados diversos problemas pedagógicos, al tener que afrontar para un taller de escritura cursos numerosos con estudiantes de niveles muy diferentes. Además de las mejoras que requiere la enseñanza inicial y media, sería recomendable establecer estrategias de nivelación dentro de la universidad, para no reproducir las desigualdades de origen, como concluyen Bourdieu y Passeron (2014):

Así, cada progreso en el sentido de la racionalidad real, se trate de la explicitación de las exigencias recíprocas de los docentes y los alumnos, o incluso de una organización de los estudios lo mejor armada posible para permitir a los estudiantes de las clases desfavorecidas superar sus desventajas, sería un progreso en el sentido de la equidad (p. 113).

Al pensar en la representación de la escritura que elabora el estudiante que ingresa a la universidad resulta importante la distinción que elaboraron los psicólogos Scardamalia y Bereiter (1992) entre escritores expertos y novatos. Según esta formulación, los escritores expertos o maduros son aquellos capaces de transformar su conocimiento a partir de una representación retórica de la tarea de escritura; esta capacidad les permite construir enunciadores diversos y adaptarse a diferentes auditorios, así como reformular sus textos y producir versiones distintas en función de la situación. Estos escritores tienen la capacidad de volver sobre su texto, buscar en diversas fuentes de información para ampliar, especificar o reformular lo escrito. Este tipo de escritores han adquirido como un hábito el proceso de escritura que implica planificar el texto a partir de una situación retórica determinada, realizar la puesta en texto y volver sobre el texto para corregir, ampliar y reescribir si fuera necesario. Los escritores novatos o inmaduros, en cambio, no logran llevar a cabo una representación retórica de la tarea de escritura, no conciben como un problema la adecuación del texto al género y al destinatario, por lo general, se limitan a reproducir lo que saben, tienden al recurso de “copiar y pegar” información, sin capacidad de reformularla ni conectarla con otras fuentes. Para este tipo de escritores, escribir es decir lo que ya se conoce, lejos de concebir a la escritura como proceso, se la representan como una ejecución que sucede en un momento puntual, sin pasos previos ni posteriores. El hecho de que no se representen un destinatario en muchos casos tiene que ver con la situación artificial del modelo de aprendizaje escolar de la escritura, en la que, como afirman Alvarado y Cortés, “el único lector de los textos que se producen en la escuela sea el docente, que por añadidura jamás elegiría leer esos textos si no le pagaran por hacerlo, y que lee todos de la misma manera, buscando siempre lo mismo”. Esto dificulta que los estudiantes puedan representarse otro tipo de “lector modelo” (Eco 1993), en su caso, además, prevén un destinatario (el docente) con mucha más competencia que ellos mismos, lo que muchas veces lleva a que se expresen con una sintaxis y terminología que les es del todo ajena, pero que “intuyen” se adecuará mejor a esas expectativas y que entreguen sus textos a la espera de las correcciones, para ver

cuánto se han aproximado al resultado, como quien lanza una moneda o unos dados. A las dificultades ya enumeradas de los escritores novatos, se suma lo que en psicología cognitiva se conoce como “el efecto Dunning-Kruger”, estos psicólogos, en el artículo que titularon: “Incapaces de ser conscientes de eso: cómo las dificultades para reconocer la propia incompetencia llevan a autoevaluaciones infladas” demuestran que las personas realmente dotadas para alguna actividad tienen a ser modestas o cautelosas respecto a su propia competencia en ese campo, mientras que las personas sin habilidad o talento para esa misma actividad hacen sobreestimaciones exageradas de su propia competencia en ese terreno. Esto implica algo aún más inquietante: el estudiante que presenta numerosos problemas con su escritura ni siquiera es consciente de sus propias dificultades. Esto explica la sorpresa con la que muchos de estos estudiantes reciben las correcciones y ensancha aún más la distancia entre estos alumnos y los docentes.

En consonancia con el trabajo de Alvarado y Cortés, he querido repetir la consulta a los estudiantes de mi curso respecto a la forma en la que conciben la escritura, formulé dos preguntas simples: ¿qué es la escritura? ¿qué es escribir en la universidad?

Desde ya cabe aclarar que esta consulta no tiene el valor de una investigación empírica, sino de un mero diagnóstico. En este caso me encontré con una mayoría de respuestas que toman a la escritura como “medio” de representación de información e ideas. La escritura, según estas respuestas sería una forma de “plasmarse” o “poner por escrito” información, reflexiones e ideas previamente existentes, prima por lo tanto la representación de la escritura como herramienta de “transcripción” de contenidos preexistentes por sobre la noción de escritura como herramienta de transformación o modelación de esos contenidos. Esta representación de la escritura coincide con el diagnóstico de Sommers, en virtud del cual para muchos estudiantes escribir equivale a traducir el pensamiento en lenguaje, para estos estudiantes “existe un texto original que no necesita ser descubierto o trabajado, sino simplemente comunicado” (Sommers en Carlino 2002, p. 4). Respecto a la consulta sobre la escritura en la universidad, se impone la idea de que la escritura universitaria requiere una mayor formalidad: una serie de reglas que deben ser conocidas y aprendidas para elaborar una expresión “correcta”. He relacionado estas respuestas con la presentación personal que los estudiantes elaboran en una primera consigna de escritura del taller y donde se les consulta sobre sus expectativas sobre la carrera y la materia. Ahí aparecen en numerosas oportunidades términos como “absorber” o “incorporar” contenidos, muy por encima de “producir”, “elaborar”, “crear”. A modo de conjetura que no podré comprobar en esta ponencia esto me lleva a pensar en un tipo de “estudiante usuario” de la universidad, muy acorde al modelo del usuario consumidor actual, que espera que la universidad le brinde una “experiencia” y le aporte contenidos y conocimientos, pero que no parece *a priori* interesado en ser el protagonista de esa transformación.

Entonces, surge de este primer diagnóstico preliminar un perfil de estudiantes ingresantes a la carrera de Comunicación que conciben a la escritura como medio para “plasmarse” contenidos preexistentes y no como herramienta de creación o transformación, que asumen un rol pasivo en su relación con los contenidos y conocimientos de la universidad, que vienen entrenados en un tipo de escritura que toma al docente como destinatario y a aprobar o reprobar como sinónimos de éxito o fracaso de sus textos.

Asimismo, comparto con Carlino (2005) el interés por “indagar de qué modo estamos implicados los docentes, las situaciones didácticas y las condiciones institucionales en las dificultades que ‘encontramos’ en los alumnos” (p. 9) y asimismo la preocupación por “el desencuentro entre lo que los profesores esperamos y lo que logran los estudiantes en el nivel superior” (p. 9). Solo que, en mi caso, también me preocupa la brecha entre lo que los estudiantes esperan de la universidad y lo que la universidad espera de ellos. Es decir, considero que en muchos de los estudiantes que ingresan a la universidad hay, si no una decepción o una frustración respecto a sus expectativas, al menos un extrañamiento respecto a lo que la universidad les propone y considero asimismo que esta brecha se ha ido ensanchando con el correr de los años debido al avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICS). Numerosos estudiantes acuden a la universidad esperando ser convertidos en profesionales¹⁵ y el verbo pasivo no es casual: muchos estudiantes ingresantes esperan que la universidad obre una “transforma-

15 Asumo que no cuento con más base empírica que las consultas que he realizado a lo largo de una década a estudiantes ingresantes sobre los motivos que los llevaron a la universidad en general y a la carrera en la que dicto clases en particular, pero nunca ninguno de ellos ha respondido que quisiera dedicarse a la investigación, y muy pocos han manifestado inclinarse por la docencia, lo que no quita que esas vocaciones puedan despertarse a lo largo de los años de estudio.

ción” en ellos sin que medie una intervención personal. Por otra parte, y sobre todo al comienzo de la carrera, tienen dificultades para apropiarse de los contenidos, que ven como algo distante y sin conexión con su experiencia cotidiana. Esas distancias se han ensanchado en virtud del anclaje en la “cultura tipográfica” (Lowe 1986) de las universidades y la cultura electrónica de la vida contemporánea en la que han crecido y se han formado los jóvenes que inician sus estudios superiores. A eso se suma que la cultura electrónica trae aparejados estilos de escritura informales, espontáneos, fragmentarios y vertiginosos, que no suelen caracterizarse por la planificación y la revisión que se proponen en la concepción de la escritura como proceso. El desafío entonces, pasa por tender puentes entre la cultura electrónica y la tipográfica, en acercar los contenidos del programa a los consumos culturales de los estudiantes para que tengan la oportunidad no solo de aprender sino de aprehender esos conceptos para así poder aplicarlos a la comprensión de fenómenos afines a su vida cotidiana.

Esto me ha hecho reflexionar que, al menos en el marco del taller de escritura, deberían desarrollarse estrategias que: a) vinculen los contenidos de la materia con la vida cotidiana y los consumos culturales de los estudiantes, b) desarticulen la representación del estudiante como receptor pasivo y “repetidor” de contenidos para c) situarlos en el lugar de sujetos activos productores de conocimiento y d) rompan con el modelo del docente como destinatario exclusivo del texto y la calificación como la única evaluación del desempeño.

De ese modo decidí desarrollar una consigna “a dos bandas”, que pivotara en un eje diacrítico entre dos épocas muy diferentes: un pasado distante y el más actual presente y que, por otro lado, implicara una apropiación del contenido teórico de la materia que la aparte de la repetición y la conduzca al análisis creativo y que ese proceso culmine con una producción textual expuesta no solo ante el docente sino también ante los pares estudiantes.

En este caso, se trataba de trabajar con el texto “clásico” de Walter Ong sobre Oralidad y Escritura (1996). Tomé como punto de partida la brillante observación de Ong acerca de que en el marco de una cultura electrónica habitamos una cultura de “oralidad secundaria” (Ong 1996, p. 12). El hecho de que el autor deslizara esta observación sin desarrollarla a lo largo del libro resultaba ideal para la consigna de trabajo por el campo libre a la reflexión que deja abierto. Al trabajar con el tercer capítulo, “Algunas psicodinámicas de la oralidad”, en el que el autor despliega las características de las culturas orales primarias surgió la idea de elaborar una consigna en diversas etapas. En primer lugar, se les pidió a los estudiantes, organizados en distintos grupos de trabajo, que buscaran e identificaran los rasgos de las culturas orales en el poema Martín Fierro. Esto, claro está, vino acompañado por una contextualización que repuso las condiciones de producción del libro, en tanto producto de la cultura tipográfica, pero que busca evocar y recrear, en la voz de su protagonista, los rasgos de la cultura oral primaria. Este primer ejercicio tuvo como objetivo sacar a los estudiantes de la “vertiginosa era del tiempo real, de la falta de tiempo generalizada y del presente constantemente presentificado” (Sibilia 2012, p. 132) en el que las nuevas tecnologías los sitúan. La puesta en común de los trabajos aportó muy buenos resultados: los estudiantes lograron identificar muchos rasgos de las culturas orales primarias en el poema, como el carácter acumulativo antes que subordinado (en abundantes estrofas que comienzan con la conjunción “y”), la redundancia (en estrofas que repiten la descripción del mismo hecho), el carácter conservador y tradicionalista, la cercanía al mundo vital (en las numerosas alusiones a la naturaleza en el poema), los matices agonísticos (en el tono provocador de su protagonista) entre otras características. Una vez cerrada esa primera etapa de la consigna pasamos a las siguientes: ahora los estudiantes, en los mismos grupos de trabajo, deberían buscar esos rasgos de las culturas orales en batallas de freestyle. En este caso, para la contextualización teórica del fenómeno del freestyle, elegí trabajar con una ponencia elaborada por Zelma Dumm y Sonia Carosella (2021). Esta ponencia, además de hacer un recorrido histórico del rap y el hip hop y la “génesis de carácter marginal y contestatario del género, como así también sus primeras transformaciones rumbo a la mercantilización” (Dumm y Carosella 2021, p. 4) y las tensiones entre un bien cultural global y sus apropiaciones locales, tenía otras virtudes: por empezar, la ponencia se desprende de un proyecto de investigación desarrollado en el partido de Moreno, lo que aproxima la temática a los estudiantes no solo generacionalmente sino también territorialmente, por otra parte la ponencia está coescrita por la titular de la materia que están cursando y por una egresada de la carrera en la misma universidad, esto aporta un modelo de lo que un egresado de la carrera que comienzan a cursar puede hacer, desde un lugar de productividad académica y, finalmente, se reserva un importante

lugar en los talleres de escritura a la escritura académica, pero los estudiantes tienen poco -o nulo- contacto con muchas de estas producciones y sus géneros privilegiados: la ponencia y el artículo, por esos motivos también considero valioso la lectura y discusión de una ponencia en clase. La tercera y última parte de la consigna consistió en fomentar el pasaje del lugar de lectores al de productores de textos. En este caso, deberían elaborar por escrito al menos ocho versos que enaltecieran las virtudes de la escritura por sobre la oralidad o viceversa (cada grupo asumía uno de los roles) para exponerlos en una “batalla” que se desarrollaría en la clase siguiente. Se podrá objetar que ni el freestyle ni el hip hop son géneros académicos desarrollados en la vida universitaria (salvo como objetos de estudio), pero en este caso se trataba de uno de los primeros trabajos del taller y el objetivo al que apuntó es que los estudiantes se apropiasen del contenido de la materia y elaboraran una función epistémica de la escritura en lugar de limitarse a “transcribir el conocimiento” (Carlino 2002, p. 3).

Los resultados de la consigna de trabajo fueron muy buenos: los estudiantes se involucraron en profundidad con la tarea: proyectaron en clase fragmentos de batallas de freestyle y canciones de trap en las que identificaron diversos rasgos de las culturas orales, algunos muy acertados y otros un tanto o muy forzados, pero justamente, al discutir esas características y su pertinencia a partir de los ejemplos también pudimos calibrar la comprensión de los conceptos de Ong. La última parte de la consigna, en la que los estudiantes expusieron sus versos fue muy participativa y celebrada, con elaboraciones muy interesantes y un notorio despliegue de ingenio y creatividad.

PALABRAS FINALES

Mi experiencia como docente a cargo de varios talleres de escritura y el relevamiento realizado para este trabajo revelan que aquellos problemas diagnosticados por Alvarado y Cortés hace veinte años están lejos de haberse resuelto, al contrario, parecen haberse agravado con el avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los estudiantes siguen concibiendo a la escritura más como una herramienta de transcripción que de transformación y la brecha entre la cultura tipográfica de la universidad y la cultura electrónica en la que se han formado los estudiantes no ha hecho más que ensancharse. Este panorama precisa que los docentes elaboremos estrategias pedagógicas que involucren a los estudiantes con los contenidos de las materias de forma tal de que puedan incorporarlos y apropiárselos vinculándolos a fenómenos que conozcan, y que promuevan una escritura proclive a la transformación y reformulación de esos contenidos. En suma, debemos elaborar consignas desafiantes e innovadoras que, a través de la exposición y la presentación de sus producciones, amplíen los destinatarios de los textos y promuevan en los estudiantes el rol de productores de conocimiento, no solo de “usuarios” que deben “absorber” los contenidos. Comparto con Alvarado y Cortés (2001) y Carlino (2002) que este objetivo solo podrá lograrse plenamente si se integra a todas las materias de las carreras pero, desde nuestro lugar en las aulas, podemos predicar con el ejemplo y ser quienes demos los primeros pasos en este difícil pero imprescindible recorrido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. *Lulú coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N° 1.

Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2014). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. *IX Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Dumm, Z. y Carosella, S. (2021). Del Bronx a los escenarios: todo se convierte en mercancía. *XIV Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Eco, U. (1993). El lector modelo. *Lector in fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.

Kruger J. y Dunning, D. (2001). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology* N° 77. 1121–1134.

Lowe, D. (1986). *Historia de la percepción burguesa*. Fondo de Cultura Económica.

Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, P. (2017). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

EL RECORRIDO DE LA ENSEÑANZA DEL LATÍN
EN LAS AULAS ARGENTINAS: AYER Y HOY

Ileana KLEINMAN

EL RECORRIDO DE LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN LAS AULAS ARGENTINAS: AYER Y HOY ¹⁶

Ileana Kleinman
Universidad de Buenos Aires
ileanakleinman@gmail.com

RESUMEN

En la actualidad son muy pocas las instituciones educativas, de nivel medio, terciario o universitario que presentan al latín en su plan de estudios. La ausencia de esta materia en las aulas argentinas parece deberse a diferentes motivos. Entre ellos encontramos cuestiones que tienen que ver con una supuesta falta de utilidad del aprendizaje del latín y también con la complejidad de su aprendizaje, ideas que colaboraron con que esta lengua haya sido desplazada de forma constante de la currícula educativa en las diversas reformas de planes de estudios de instituciones argentinas.

A diferencia de otras disciplinas presentes en las aulas de los diferentes niveles educativos, observamos que en la actualidad el Latín necesita configurarse como un objeto de estudio útil más allá de sus propios contenidos, como una herramienta que puede servir para acceder a otros saberes más acordes a las necesidades del mundo actual y debe, además, justificar su importancia y su pertinencia en los distintos ámbitos de la enseñanza.

Entendemos que esto ocurre por las representaciones ideológicas (Arnoux y Del Valle, 2010) que existen en torno a la lengua latina en nuestro presente.

Nuestro trabajo intentará realizar una breve historización de la enseñanza de Latín en el territorio argentino en el nivel secundario desde la época en que aún era colonia española hasta nuestros días con el objetivo de entender cómo se concibió originalmente la enseñanza del Latín, cómo se desarrolló esta enseñanza, qué modificaciones se realizaron en los planes de estudio con el correr del tiempo y cómo operaron los cambios sociales y las ideologías y políticas lingüísticas en estos procesos.

Nuestro interés en la manera en que el latín fue enseñado en las diversas instituciones de educación media a través del tiempo radica en comprender cómo la difusión de esta lengua contribuyó a la configuración del sujeto alumno de los diferentes momentos históricos analizados y poder comenzar a vislumbrar si existe una manera en que puedan superarse los escollos que fueron la causa de la reducción de la enseñanza de esta lengua en todos los niveles de la educación.

Palabras clave: Escuela Media- Latín- Argentina- Políticas lingüísticas

¹⁶ Este trabajo formó parte del área temática “Política lingüística y glotopolítica” coordinada por Cecilia Tallata el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

Continuando con la mencionada configuración de los distintos tipos de sujeto alumno en diversos momentos sociohistóricos nos interesan las ideas de Bein (2012), quien señala que actualmente nuestro país presenta un monolingüismo masivo y agrega además que la enseñanza de lenguas extranjeras tiene una estrecha vinculación con los proyectos sociales, políticos y económicos de las elites dominantes y, por ende, con las ideologías lingüísticas en las que estos se sustentan. Entendemos que es complejo y probablemente inadecuado considerar como "extranjera" a la lengua latina, ya que es una lengua que no se habla, que cuenta con una dificultad estructural muy fuerte, cuya enseñanza viene acompañada de aspectos literarios, históricos y culturales que cuentan con cierto peso en su difusión, y que además sigue empleando para su transmisión los mismos métodos tradicionales de enseñanza, que tienen como centro a la gramática-traducción. De todas maneras, habiendo hecho estas aclaraciones, consideramos que la afirmación de Bein es un interesante punto de partida para nuestro trabajo y entendemos también que es importante remontarnos a la época de la colonia en relación a nuestro objeto de estudio para intentar dar cuenta de cómo la enseñanza del latín en el país se vinculó a los diferentes proyectos políticos pensados para este territorio. Otro aspecto que tendremos en cuenta en nuestra lectura, porque lo consideramos ineludible, es la relación de España y de su lengua con la lengua latina y su difusión. Dicha relación, como veremos, se reformuló tras la independencia y mantuvo su trascendencia posteriormente.

El latín en la Argentina colonial

Del Col (1998) realiza una extensa explicación acerca del desarrollo de la enseñanza del latín en el país y para intentar responder al interrogante de por qué no fue ampliamente difundido ni en Argentina ni en América Latina, se remonta a la época de la conquista española y nos explica que España ingresó en el continente "cuando empieza la Edad Moderna y las lenguas nacionales van desplazando al idioma del imperio, incluso de los documentos oficiales" (1998, p. 7).

De esta manera, se entiende el interés de la corona española de difundir la lengua propia en la tierra conquistada, cuestión que- como sabemos desde Nebrija- es crucial para la consolidación del imperio.

Sin querer caer en anacronismos, vemos en esta acción una operación vinculada a la noción de glotopolítica (Arnoux 2000), ya que se presenta una situación en la que el poder imperante en la época actuó sobre el lenguaje en las comunidades establecidas en sus colonias. De todas maneras, la lengua latina y la cultura que representa siguió manteniendo su importancia durante las décadas posteriores a la conquista en América y en efecto se empleó el Latín en toda la educación superior, "que fue diseñada y practicada con el modelo de la metrópoli" (Del Col 1998, p. 7). Consideramos que esto fue así porque a pesar del interés del imperio español de propagar su propia lengua, el latín mantuvo cierto aura de prestigio.

A partir de estas primeras nociones, nos interesará para nuestro trabajo observar cómo se fueron construyendo y variando las representaciones lingüísticas de la lengua latina en el país para entender el recorrido que su enseñanza fue desarrollando en la Escuela Media. Se conoce que el Latín comenzó a impartirse en la enseñanza secundaria- institución que empezó a desarrollarse en estos territorios a partir del Siglo XVII- y que los jesuitas cumplieron un rol importante en la instrucción de esta lengua (Del Col 1998). Los jesuitas seguían un método, el *ratio studiorum*, que ayudaba a consolidar una educación humanista de tipo clásico y que se mantuvo, aunque con ciertos altibajos, durante el siglo XVIII. A pesar de su expulsión en 1767 su influjo en la educación del latín en el país parece haber continuado.

Cambios en la enseñanza a partir del siglo XIX

Esta situación relativa a la enseñanza del latín presentó ciertos cambios a partir de la concreción de la independencia y a medida que avanzó el siglo XIX.

En primer lugar, debemos notar que el camino de desarrollo de la educación en Argentina es errático (Tedesco 2020), cuestión que, según el autor, se hace más evidente durante el siglo XIX, en concreto

después de la caída de Rosas, momento en el que no se realizó un cambio profundo en relación con la educación tradicional y se mantuvo el peso de la enseñanza de materias humanísticas. Esta cuestión da cuenta de la complejidad del período porque, en palabras de Tedesco, la difusión de la enseñanza estaba ligada al logro de la estabilidad política interna (2020 p. 164). En concreto, el temor de los vencedores de Caseros estaba vinculado a la existencia de sectores opuestos al gobierno constituido tras el derrocamiento de Rosas y en ese sentido usaron la difusión de la educación como una herramienta más en la lucha contra los levantamientos que se produjeron en el interior del país; por eso es importante analizar qué contenidos eran priorizados en la enseñanza del momento y de qué manera cuadra el Latín en esta.

Como mencionamos, Tedesco plantea que una vez finalizado el gobierno de Rosas se hizo más evidente que nunca la función política de la enseñanza, que tenía como objetivo "formar un tipo de hombre apto para la función política y no para tareas productivas" (2020, p. 164); vemos entonces cómo en esos años se planteó una oposición entre distintos tipos de saberes y la utilidad de estos y la manera en que la enseñanza se transformó en patrimonio de una elite.

La relación de la nación que nacía y se estaba formando en el siglo XIX con el latín dista de ser simple. Por un lado, la visión de los revolucionarios de esta lengua presenta algunos aspectos negativos, ya que la representación que tenían de la disciplina generó que la vincularan al escolasticismo español, cuestión que chocaba con las tendencias laicistas y científicas del proceso de emancipación (Del Col 1998, p. 7). Sin embargo, los mismos miembros de los sectores políticos dominantes habían realizado sus estudios con una fuerte formación clásica, cuya huella no podían desconocer. Observamos que el periplo del latín en las instituciones educativas presenta una naturaleza tan errática como los planes educativos generales que mencionamos anteriormente.

Es así como, retomando lo mencionado por Del Col, podemos observar que los estudios clásicos estuvieron en auge hasta el período presidencial de Bartolomé Mitre (1862-1868). Durante ese período se inició un movimiento en pro de la instrucción secundaria. El mismo Mitre fundó los primeros ocho Colegios Nacionales, pero en ellos rompió con la tradición clásica dando gran importancia a las ciencias" (1998, p. 10). Vemos cómo en la concepción del sujeto alumno del mitrismo ya no había tanto espacio para los saberes humanísticos, entre los que contamos a la lengua y la cultura latinas y se buscó dirigir a los estudiantes a una enseñanza cercana a lo que el modelo político mitrista consideraba más pertinente. Comienza entonces una primera instancia de recorte del estudio del latín en las escuelas medias argentinas, estudio que más allá de altibajos y de la ya mencionada compleja relación de las elites gobernantes con esta lengua y su vínculo con España, se venía manteniendo con cierta firmeza desde el siglo XVII.

El latín en la escuela secundaria durante el siglo XX

Luego, a comienzos del siglo XX, más precisamente en 1905, Joaquín V. González, ministro de Instrucción Pública, abolió la enseñanza del latín en la educación media. La razón que brindó para esa decisión estaba vinculada a una supuesta falta de profesores idóneos para enseñar la materia en el país. Notamos un cambio bastante drástico en esta medida tomada durante el gobierno de Quintana, miembro del conservador Partido Autonomista Nacional, que contrastó con el camino irregular pero constante que había tenido la lengua latina en la escuela media hasta el momento.

La situación vuelve a cambiar a partir de la década de 1940 ya que, en 1941, durante la presidencia del conservador Roberto Marcelino Ortiz, se promulgó un decreto que tenía por objetivo cultivar las "asignaturas tendientes a favorecer el desenvolvimiento integral de la personalidad del alumno" (Del Col 1998, p. 11) sin que eso causara detrimento de las materias vinculadas a las ciencias. Además, en el mismo año "con la aprobación del Decreto 101.107, se estableció un ordenamiento de las asignaturas de los Planes de estudios del Bachillerato y el Magisterio con el objeto de poder estructurar estas instancias formativas en dos tramos" (Monte 2018, p. 4), compuestos por el Ciclo Básico Común y el Ciclo Superior.

Profundizando esta cuestión en 1947, a través del decreto 26944 el gobierno peronista respaldó esa

división en dos de la educación media y le dio gran importancia al ciclo básico común, que debía ser formativo y humanista y permitiría a los estudiantes comprender sus propios intereses y definir su vocación. La novedad de este cambio radicó principalmente en que el ciclo básico común tendría a partir de entonces su propia terminalidad, ya que el gobierno determinó que aquellos estudiantes que lo culminaran obtendrían un título de Bachiller Elemental con carácter Nacional. La finalidad de esta innovación era incentivar a más estudiantes a terminar la cursada del ciclo básico. Es interesante notar cómo aparecen ciertas coincidencias en cuestiones educativas en gobiernos de signos políticos muy opuestos; hecho que nos hace cuestionar si las reformas educativas profundas constituyeron una prioridad real en algún momento.

Sí es muy importante destacar que Juan Domingo Perón estableció en el "Decreto del Poder Ejecutivo Nacional por el que se aprueban los planes de estudio del ciclo básico y ciclo superior del magisterio del 20 de febrero de 1948 la inclusión en el Ciclo Básico de la enseñanza del Latín en todo el territorio nacional. Esta decisión estuvo justificada por el hecho de que esta ofrece "un sólido cimiento para el dominio de la lengua castellana y de los demás idiomas enraizados en él; posee un indiscutible valor formal en la educación del pensamiento lógico y su inclusión en el ciclo básico pondría a los estudiantes en contacto con las fuentes originarias de la civilización de occidente, en que se nutre nuestra cultura" (1948, p. 3).

De esta manera se estipuló que la enseñanza de latín tendría una carga horaria de tres horas en el primer año del ciclo básico, una carga de dos horas en el segundo y tercer año de ese mismo ciclo y una carga de dos horas en el cuarto, quinto y sexto año del Ciclo Superior del Magisterio. Así, tanto los alumnos que realizaban los seis años de estudios como los que solo terminaban el Ciclo Básico tendrían la posibilidad de estudiar latín en la escuela media.

Este decreto reviste mucha importancia en relación con nuestro tema de estudio por diferentes razones. Una de ellas tiene que ver con el hecho de que es la primera vez que se brinda la posibilidad de estudiar latín a gran parte de la población. Esto es así porque dicho decreto forma parte de una concepción mayor del gobierno peronista en relación con la educación que da cuenta de la intención del primer peronismo de democratizar la educación secundaria, objetivo para el que tomó diversas medidas que buscaron que las clases medias y bajas pudieran acceder a este nivel (Fonte 2018). Como mencionamos previamente, el gobierno peronista manifestó mucho interés en el Ciclo Básico y en lograr una matrícula más alta de estudiantes que logren finalizarlo para poder a partir de estos estudios constituirse en "sujetos útiles para la nación" (Fonte 2018, p. 3). Esto es sumamente interesante dado que observamos una nueva concepción de la funcionalidad de la enseñanza y de la configuración de un nuevo sujeto alumno diferente al modelo de las elites dominantes de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que buscaban moldear a través de la educación media ciudadanos bien dispuestos para la praxis política. Perón buscó aumentar la cantidad de estudiantes secundarios y su intención fue formarlos para que puedan mostrar su utilidad para con el país; es interesante entonces que el latín se encuentre entre las materias necesarias para cumplir este mandato.

Estas cuestiones nos sirven para pensar que el peronismo tuvo interés en difundir el latín en una matrícula más amplia de estudiantes secundarios para de alguna manera apropiarse de un tipo de saber que desde antes de la Revolución de mayo había sido posesión de las clases dominantes. En este sentido nos resultan interesantes las palabras de Tedesco, quien sostiene que los gobiernos previos al ascenso del peronismo, a los que considera como partidarios de la "derecha nacionalista" (2020, p. 365), establecían una clara división entre el saber técnico -al que accedían principalmente en esa época a las clases medias y bajas- y el humanístico, al que consideraban como "jerárquicamente superior" al primero, reservado para los miembros de los sectores dominantes. Consideramos que la representación ideológica de la lengua latina en juego tanto para los gobiernos de la década infame como para el gobierno peronista tiene aristas similares que asocian este saber con la idea de prestigio. Y si bien el peronismo buscó profundizar el saber técnico en la escuela media no dejó los aspectos clásicos de la formación secundaria en manos de las clases altas únicamente.

Por otro lado, existe una cuestión ideológica y política durante el primer gobierno peronista y su relación con España y la lengua española que toca también al latín y su difusión. El primer gobierno

peronista desarrolló un acercamiento a la lengua española y al concepto de "hispanismo" en contraposición al panamericanismo impuesto por Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial. Esta "reivindicación del legado hispánico" (Glozman 2018, p. 4) se explicita en el texto del decreto de 1948 que instaura al latín como materia en el ciclo básico de la escuela secundaria. El primer fundamento para la inclusión de la enseñanza de la lengua latina es, como vimos previamente, la concepción del latín como medio para solidificar el aprendizaje de la lengua española; este primer argumento es de carácter utilitario porque se busca que el estudiante aprenda el Latín para a través de él perfeccionar sus conocimientos sobre la propia lengua.

Podemos pensar a partir de esta cuestión que en la visión del gobierno peronista la enseñanza del Latín era una herramienta más para acercarse a España desde el punto de vista de la lengua, pero también desde una perspectiva sociopolítica que permitiera de algún modo recortar el influjo de Estados Unidos en la región. Si bien el interés de vincular a la lengua latina con la española y por ende fomentar el desarrollo de la unidad lingüística y sociopolítica que dé cuenta del hispanoamericanismo no es la única razón que el decreto esgrime para agregar la materia a la currícula, nos parece una cuestión relevante porque podemos observar en este gesto la intervención concreta en la lengua a través de una política lingüística (Calvet 1997) que buscó regular los contenidos obligatorios de la escuela secundaria.

Como menciona Glozman (2018), el término "hispanoamericanismo" es complejo e incluye tensiones, que luego derivaron en un período de "antihispanismo" hacia el final del gobierno peronista (1952-54), pero no es casual que el momento en que el Latín pasó a formar parte de la escuela secundaria en todo el país coincidiera con el momento en que el peronismo en su plan de gobierno de 1947-1951 hubiera establecido que "se fomentará el conocimiento amplio del idioma que nos fuera legado por la Madre Patria y de los elementos de milenaria civilización que intervinieron en su formación (...)" (Plan de Gobierno 1947-1951, 1946, p. 2848).

La situación del latín en la escuela media cambió nuevamente después de que el gobierno peronista fue derrocado. En 1956 se desarrolló una reestructuración de la escuela secundaria que si bien mantuvo el latín en algunos colegios de algunas ciudades, lo relegó solamente al ciclo básico y recortó su carga horaria a dos horas cátedra semanales (Del Col 1998, p. 11).

Luego de un breve período de democratización y mayor acceso al estudio del latín se produjo el regreso de la mirada elitista sobre las lenguas clásicas y su incumbencia en los planes de estudio de la escuela secundaria. Así, ya no todos los estudiantes secundarios contaban con la posibilidad de aprender latín en sus escuelas.

Finalmente, en 1982, durante la última dictadura, el latín dejó de ser materia obligatoria en los bachilleratos en que aún se impartía su enseñanza, que, como mencionamos, ya eran muy pocos.

Con el regreso de la democracia en 1983 se realizaron cambios en los planes de estudios universitarios y la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires también recortó la cantidad de niveles de latín que los estudiantes de dicha carrera debían aprobar. Sin buscar comparar en términos sociopolíticos un gobierno de facto con uno democrático, observamos que en el tramo final del siglo XX la representación ideológica de la lengua latina estuvo más fuertemente vinculada a nociones que la consideran poco útil para la sociedad en la que el sujeto alumno se formaría como futuro ciudadano.

De esta manera llegamos a la actualidad, época en la que el Latín sólo aparece en la currícula de muy pocos establecimientos educativos en los que el ingreso no es irrestricto y por ende la cantidad de alumnos secundarios que tienen la posibilidad de acceder a la enseñanza de la lengua es muy escasa. La enseñanza del Latín volvió a ser patrimonio de los sectores dominantes y acomodados o, por lo menos, de sectores que cuentan con ciertos privilegios. Podemos pensar que en esta cosmovisión el sujeto alumno que puede acceder a la enseñanza del latín en la escuela secundaria es concebido como diferente al sujeto alumno del resto de las escuelas medias del país ya que en el estado de cosas actual el estudio de la lengua y cultura latinas se convierte en una suerte de lujo que los sujetos alumnos de estas instituciones pueden darse en tanto miembros de una elite que cuenta con mayores recursos socioeconómicos y culturales.

CONCLUSIONES

La enseñanza del latín en la escuela media argentina pasó por diferentes etapas. Si bien la bibliografía especializada establece que la difusión de esta lengua no fue nunca masiva, podemos decir que la actualidad es el momento en que menos instituciones cuentan con esta materia en sus planes de estudios.

A partir de nuestro trabajo hemos podido inferir que esto es así por ciertas cuestiones vinculadas a la esencia misma de la lengua latina, entre las que contamos el hecho de que es una lengua de *corpus* cuya forma de enseñanza, la gramática- traducción, la aleja de las lenguas modernas que se enseñan en la escuela, que permiten el aprendizaje a partir de métodos más novedosos. Además, el latín como materia escolar se ha estado enfrentando durante todo su recorrido por las aulas con visiones que cuestionan su utilidad en la formación de los alumnos secundarios y que la consideran poco capaz de ayudar al sujeto alumno en los desafíos que deberá enfrentar como ciudadano una vez finalizada su instrucción escolar; estas ideas entienden a los estudios clásicos como saberes muy alejados de las problemáticas actuales y los conciben como prácticamente innecesarios.

Finalmente, existe también el problema de la dificultad que presenta el aprendizaje de la lengua latina más allá del método de enseñanza empleado, que genera frustración, ya que la complejidad gramatical del latín hace que a pesar de estudiarlo sistemáticamente durante años el alumno sienta que “no sabe latín”, que no “posee” ese conocimiento porque no puede hablar en latín ni tampoco leerlo de corrido.

De todas maneras, si bien las representaciones ideológicas del latín han sufrido ciertas modificaciones desde el siglo XVII hasta nuestros días, hay un componente que parece haberse mantenido en relación con esta lengua; la cuestión del prestigio que se asocia a ella. Así, si bien después del derrocamiento del gobierno peronista el latín fue recortado como materia hasta casi desaparecer de las escuelas secundarias por completo, sigue existiendo un respeto por este saber que impide que la materia se extinga de las aulas.

Consideramos que esta valoración del latín radica en la aceptación de su dificultad y en el hecho de que sólo pocas escuelas secundarias presentan la materia en sus planes de estudio, lo que resulta en que la ponderación de la lengua esté vinculada al hecho de que es un aprendizaje al que pocos pueden acceder, cuestión que termina convirtiendo, nuevamente, en una suerte de retroceso en su recorrido, a la lengua madre de las lenguas romances en una materia escolar para las élites.

BIBLIOGRAFÍA

Arnoux, E. y J. Del Valle (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context* “Ideologías lingüísticas”.

Bein, R. (2012). *La política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras a partir de 1993*. [Tesis doctoral, Universität Wien]. http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf

Calvet, L. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Edicial.

Del Col, J. (1998). ¿Latín hoy? Instituto Superior “Juan XXIII”.

Fonte, L. (2018). La educación media durante el primer peronismo. Matices en torno a los conceptos de Democratización, Adoctrinamiento (1946-1952). *Prohistoria*, N° 30. 155-182.

Glozman, M. (2018). Sobre la construcción de series en el trabajo de archivo. A propósito del “discurso hispanista” en el primer peronismo. *Revista Heterotopías. Área de Estudios del Discurso de FFyH. Volumen 1, N° 2*.

Tedesco, J. (2020). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. UNIPE: Editorial Universitaria.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

DECIR ABORTO. MODALIDADES NARRATIVAS SOBRE LA
FEMINIDAD EN EL DEBATE POR LA LEGALIZACIÓN DE LA IVE

Gabriela KRIEGER

DECIR ABORTO. MODALIDADES NARRATIVAS SOBRE LA FEMINIDAD EN EL DEBATE POR LA LEGALIZACIÓN DE LA IVE¹⁷

Gabriela Krieger
Universidad de Buenos Aires
gabrielakrieger1@gmail.com

RESUMEN

El debate parlamentario por la legalización del aborto en Argentina durante 2018 fue uno de los fenómenos sociales más controvertidos de los últimos años. Suscitó dentro y fuera del Congreso un partear en la sociedad. En la Cámara de Senadores, donde finalmente fue rechazado el anteproyecto, se expresó ese antagonismo social entre los colectivos de la marea verde y la ola celeste y se hallaron continuidades con las estrategias enunciativas de La Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito y las ONGs “Pro Vida”.

Se puso en escena un clivaje social que permanece en vigencia, cuyos actores dan cuenta de algo más que la discusión de una norma, una práctica médica o la legitimidad del derecho a interrumpir un embarazo. Se trata de representaciones sociales de qué vidas deben ser jerarquizadas y cuáles identidades debe reconocer la democracia. En el transcurso de esa disputa discursivo-ideológica sobre la política sexual contemporánea, surgieron –desde las distintas posiciones– modalidades narrativas que expresan subjetividades y dan cuenta de representaciones sociales acerca de la maternidad y la feminidad.

En esta ponencia se busca profundizar acerca de las huellas discursivas presentes en las operaciones semánticas desplegadas en vínculo con los testimonios narrados en el libro *Código Rosa. Relatos sobre abortos* (2021). Se intenta indagar en qué medida las modalidades narrativas sobre los cuerpos feminizados y la función materna identificadas en los discursos de senadores y senadoras aparecen en los testimonios en primera persona. ¿Dialogan esas subjetividades? ¿Qué modalidades narrativas se configuran? ¿Cuáles son las continuidades y rupturas?

Palabras clave: aborto, representaciones sociales, subjetividad, feminidad, discurso

¹⁷ Este trabajo formó parte de la mesa temática “Escrituras testimoniales en la narrativa latinoamericana” coordinada por Andrea Cobas Carral el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una continuidad del análisis y algunas conclusiones de mi tesina de grado¹⁸ acerca de la disputa discursivo-ideológica en la política sexual contemporánea. El debate por el aborto en 2018 puso en escena un clivaje social que permanece en vigencia, con actores que dieron cuenta de algo más que la discusión de una norma, una práctica médica o la legitimidad del derecho a interrumpir un embarazo. Surgieron –desde las distintas posiciones discursivas a favor y en contra– modalidades narrativas que expresaron subjetividades y dieron cuenta de representaciones sociales acerca de la maternidad y la feminidad.

Uno de los hallazgos en el debate parlamentario de la Cámara Alta es la ausencia de la voz en primera persona de las mujeres que abortaron. En líneas generales, acceder a los testimonios de personas que abortaron era difícil por el contexto de la clandestinidad de la práctica. Por lo tanto, en esta ponencia se busca profundizar sobre las huellas discursivas presentes en las operaciones semánticas desplegadas en el Senado en vínculo con los testimonios narrados en el libro *Código Rosa. Relatos sobre abortos (2014)*. Se intenta indagar en qué medida las modalidades narrativas sobre los cuerpos feminizados y la función materna identificadas en los discursos de senadores y senadoras aparecen en los testimonios en primera persona.

Hacia el #8A: Antagonismo social dentro y afuera del Congreso Nacional

El debate por la legalización del aborto en Argentina 2018 fue uno de los fenómenos sociales más controvertidos de los últimos años. Suscitó dentro y fuera del Congreso un parteaguas en la sociedad, simplificado en “verdes” o “celestes”. El aborto, que no era eje de la agenda política hasta el momento, pasó a ser el centro de la actividad del Poder Legislativo (REDAAS 2019). A diferencia del tratamiento de otras leyes, este debate se trató de un experimento deliberativo único y de primera significación en la vida pública nacional (Gargarella 2019, p. 153).

Se dio en un contexto que se caracterizó por tres rasgos que se combinaron. El primero de ellos, la masividad que alcanzó el movimiento de mujeres en Argentina. El Ni Una Menos significó un nuevo puntapié para que las diferentes reivindicaciones de los feminismos adquirieran una masividad en otro momento impensada (Natalucci y Rey 2018), un punto de inflexión en la genealogía de las luchas y un antecedente de la marea verde. El segundo emergente es una acumulación de políticas públicas que tendieron a ampliar los derechos sexuales y reproductivos de feminismos y de colectivos LGBTTIQ+. El tercer rasgo característico es el surgimiento con fuerza de la expresión local de un movimiento conservador en la región en contra del aborto y de cualquier otro avance en política sexual.

El debate por el aborto legal expresó la puesta en acto de un clivaje social, con dos posiciones antagónicas que utilizaron diversas estrategias discursivas para promover u obstaculizar su avance, más allá del plano normativo. En nuestro país, se articularon dos colectivos antagónicos con distintos niveles de organicidad y homogeneidad, al interior de los cuales podemos reconocer actores protagónicos. Estos colectivos tienen características similares: un movimiento organizado, hegemonizado en el debate por un actor que, sin embargo, se ve desbordado por un colectivo más amplio. En el caso del movimiento de mujeres se destaca la clara referencia de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, que a su vez trasciende en una expresión más amplia como la *marea verde*. De forma similar, el activismo conservador tiene como vanguardia en el debate a grupos y ONGs “Pro-Vida”, capaces de articular y movilizar a un conjunto más grande en la *ola celeste*.

En la Cámara de Senadores, donde finalmente fue rechazado el anteproyecto, se identificó este antagonismo entre “verdes” y “celestes” en el orden del discurso: una lucha política y semántica por hegemonizar un espacio político-ideológico sobre el aborto legal. Se hallaron continuidades con las principales estrategias enunciativas de La Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito y

¹⁸ Los límites de lo posible. Un estudio sobre las representaciones sociales en el debate por el aborto legal en el Senado de 2018 (Krieger 2021).

las ONGs “Pro-Vida” y la Iglesia Católica.¹⁹

Operaciones semánticas sobre la feminidad en el debate parlamentario

En ese panorama, es relevante reponer las operaciones semánticas que organizan modos de representar la feminidad y la maternidad en cada una de las posiciones discursivas en el Senado –a favor y en contra de la ley, a las que se denomina “senadores celestes” y “senadores verdes” en alusión a los colores que identifican a los dos colectivos observados.

En “senadores celestes” predomina la construcción discursiva de la feminidad enmarcada por la maternidad. Así, la función materna sigue siendo la esencia “natural” que constituye el ser femenino y está ligada a atributos de dignidad, de deber cívico y de realización personal, es decir, como el destino que ninguna que desee su bienestar general se atrevería a eludir.

En este sentido, se reconocieron dos series discursivas que enlazan feminidad y reproducción como algo natural. Esta concepción determina una jerarquización de las mujeres en función de si cumplen el mandato de maternidad, que se sintetiza con los sintagmas “mujeres felices”²⁰ y “mujeres rotas”.

Las “mujeres felices” son aquellas que responden al llamado de la “naturaleza” y son madres. Para esta posición discursiva, en ese espectro se encuentra la mayoría de las mujeres dado que la maternidad sería un acontecimiento vital que todas desean transitar. En el debate en el Senado en 2018, se reactualiza la creencia de que la maternidad constituye la esencia de lo femenino, lo común a todas las mujeres. El supuesto que opera es que las mujeres siempre desean ser madres porque estaría inscripto en su naturaleza biológica y es lo necesario para ser felices. El deseo de la maternidad es algo inherente a toda mujer aunque esta no pueda reconocerlo, porque el funcionamiento orgánico de su cuerpo se impone. Así, las funciones corporales de las mujeres en la reproducción biológica son situadas como funciones de cuidado. Es decir, la capacidad de gestar y de albergar el desarrollo del feto sitúa a la mujer embarazada como “ya madre”.

Desde la misma posición de sujeto, se identificó otra representación que interpela específicamente a la mujer que aborta. En este caso, lejos de construir imaginarios abstractos de mujeres felices, se halló su contrapunto, es decir, con operaciones discursivas que caracterizan a esas mujeres como sujetas traumatizadas tras haber abortado: la mujer que niega la maternidad es una mujer rota. En esta serie se agrupan aquellas materialidades discursivas que presentaron regularidades en la significación de estas mujeres como infelices, patologizadas y culpables. Se pudo observar cómo hace uso del lenguaje propio del abordaje de la salud mental, en particular de la psicología –en palabras como “síntomas” y “síndrome post aborto”. De todos modos, ambas representaciones, “mujeres felices” y “mujeres rotas”, son complementarias y se sustentan, fundamentalmente aunque no solo, en discursos biologicistas acerca del rol materno que es presentado como la esencia que constituye lo femenino.

Complementariamente, se identificó una estrategia enunciativa que consiste en la subjetivación del feto. Esto significa que el feto está dotado de personalidad humana, mientras que las mujeres son habladas por un discurso biologicista que las esencializa y las anula en su subjetividad. Se establece una jerarquía simbólica en la que el “niño por nacer” predomina sobre la mujer.

En “senadores verdes” se analizaron discursos que proponen otras miradas acerca de la condición femenina, que no ligan necesariamente sexualidad con reproducción sino que anudan la maternidad con una elección. La estrategia enunciativa que vincula el derecho al aborto con la salud pública fue hegemónico en diputados y senadores “verdes”. No obstante, se recuperó en algunas intervenciones el fundamento del derecho a decidir, sintetizado en el sintagma de los feminismos “mi cuerpo, mi decisión”.

19 Para indagar en el mapa de las principales significaciones que circularon en cada posición en el Senado en 2018 y considerar su eficacia social en esa coyuntura, a partir de profundizar en las estrategias argumentativas y las construcciones discursivas en disputa y sus continuidades con las formaciones discursivas e ideológicas de la marea verde y la ola celeste, cfr. “Los límites de lo posible. Un estudio sobre las representaciones sociales en el debate por el aborto legal en el Senado de 2018” (Krieger 2021).

20 Para esta serie discursiva, se identifican las modalidades narrativas “pobres, pero paridoras” y “maternidad patriótica” (Ídem).

Así se trajo al debate, para discutirla, la formación discursiva histórica que anudó sexo y procreación, para proponer otras relaciones entre feminidad y maternidad. Se recupera el acento histórico-cultural de esta relación en clave de mandato de género. Emerge una representación que liga, principalmente, la feminidad con la lucha colectiva y con la ampliación de derechos. La referencia de “senadores verdes” a las luchas de Madres y Abuelas que, aún en la clandestinidad, se adueñaron del espacio público establece una continuidad histórica mediante el uso del significante “clandestinidad”: esas mujeres y disidencias que en 2018 salen del anonimato y piden desde todas las plazas del país el fin del aborto clandestino se inscriben en una genealogía femenina de la lucha.

Por último, en este antagonismo se expresa una disputa significativa sobre el cuerpo de la mujer: en los “senadores celestes” –en continuidad con un discurso del activismo heteropatriarcal²¹– se refiere a la mujer en tanto cuerpo desubjetivado y pasivo, siempre objeto a disposición de un otro. Mientras que en “senadores verdes”, aparece un cuerpo para sí, activo, contextualizado y situado históricamente como un cuerpo colectivo.

Abortar en Código Rosa: voz narrativa entre la ficción y el testimonio

Antes de analizar algunas operaciones discursivas que permiten identificar las modalidades que la feminidad asume en el libro *Código Rosa. Relatos sobre aborto* de Dahiana Belfiori (2014), se enmarca esta obra en relación con algunos elementos de las escrituras testimoniales. La base de este libro de relatos ficcionalizados se funda en una veintena de entrevistas que se realizaron, entre 2012 y el 2013, a mujeres que abortaron con misoprostol en la provincia de Neuquén bajo el acompañamiento de la Colectiva Feminista La Revuelta. En su interior se despliegan 17 relatos ficcionalizados y el de la autora que va hilvanando el “detrás de escena” de todo el libro, donde aparece su voz en off, dando cuenta del proceso de producción de esa obra a partir del registro de su experiencia del socorrismo en Neuquén.

La estrategia de construcción de la voz narrativa en el libro evidencia el tejido poroso entre lo testimonial, la ficción y lo autobiográfico mostrando la potencia polifónica y política que contiene: “Finalmente sentí que eran las propias mujeres las que estaban contando su historia y que yo era un medio para que eso se plasmara en la ficción, preservando sus identidades, condensando sus vidas e imaginando escenarios para sus palabras” (Belfiori 2014, p. 20). Se encuentra una sintonía con los aportes de Michael Pollack y Natalie Heinich (1986) acerca del testimonio en proyectos literarios o novelados, como una modalidad de expresión que habilita un distanciamiento para la creación de un espacio discursivo capaz de contener a una pluralidad de voces (p. 92). En realidad, en *Código Rosa* se reconoce una polifonía enunciativa en la que hay una superposición compleja de esas voces que interactúan de maneras diversas: las palabras de las socorridas, sus historias narradas y la voz de la autora.

De forma complementaria, se retoma de Daniel Link (2008) la concepción del testimonio como una experiencia y, por lo tanto, inaugurada en el acto de discurso. Así, la experiencia excede la vivencia personal en tanto es producción social. Se presenta de un modo no lineal al estar ficcionalizada. En este sentido, se halla una similitud con el propio epílogo del libro *Código Rosa* (2014), en el cual Nayla Vacarezza recupera la puesta en discurso de la experiencia individual de abortar con misoprostol en su dimensión social y, por ende, en la disputa en la producción y circulación de las significaciones y modos de comprensión sociales: “El libro es, en sí mismo, una apuesta por intervenir en las narrativas socialmente disponibles sobre el tema” (p. 124). Los relatos que se cuentan desde su especificidad individual dan forma a memorias colectivas, que siempre están en disputa con otras.

En el acto literario de *Código Rosa*, se hace pública la experiencia en donde lo indecible se hace decible en su ambivalencia. Del en “boca en boca” de los socorros a hacer visibles abortos cuidados conquis-

21 En la medida en que las demandas de los feminismos y colectivos por la diversidad se incorporaron en la agenda pública, se contrapuso una resistencia organizada desde sectores religiosos conservadores. En este sentido, una de las transformaciones con mayor impacto político y social en la estrategia del activismo conservador fue el creciente proceso de “ongización” de lo religioso. Para ampliar sobre este activismo heteropatriarcal y sus estrategias discursivas basadas en un secularismo estratégico en contra del aborto legal y los derechos sexuales y reproductivos. cfr. Morán Faúndes (2017) y Vaggione (2012). Por su parte, Camila Malca denomina a este activismo conservador en contra del aborto como un movimiento social transnacional (2018).

tando espacios y cuerpos, poniendo en tensión lo público, lo privado y lo íntimo: la escritura vuelve colectivo el testimonio personal para que “ayude a otras”. Si bien el libro es previo al NUM y a la *maree verde*, Socorristas en Red expresa un antecedente en la micropolítica feminista que sirvió de plafón en el salto a la masividad de los feminismos con la agenda del aborto en 2018 y 2020.

Continuidades y rupturas en las representaciones sociales sobre la feminidad

La primera ruptura semántica que se identifica en ambas textualidades es sobre la significación que atribuyen al sintagma “aborto”. En los relatos de *Cógido Rosa* el aborto se encuentra conformando una cadena discursiva acompañada por significantes tales como “alivio”, “acompañamiento” y “tranquilidad”. Se narra como una posibilidad entre otras, como una decisión que puede ser “una cosa más de la vida”, aunque con matices y con grados de fragilidad singulares. Estos términos no aparecen en el discurso hegemónico del Senado en 2018. Más allá de ciertas variaciones semánticas hacia dentro de cada posición discursiva, se halló en “senadores verdes” y “senadores celestes” una regularidad en la significación del aborto como un “drama”, una “tragedia” o como algo “no deseado”. Esto produce una relativa estabilización de sentido que carga el significante “aborto” de una significación negativa, tendiente a clausurarla como la única posible.

En segundo lugar, las representaciones sobre feminidad en el libro presentan espesuras y matices, sin mostrar una linealidad con las analizadas en el Senado. Se presenta una ruptura con la representación de que todas las mujeres desean ser madres de “senadores celestes”. También, hay ruptura con la creencia celeste sobre la maternidad glorificada en las mujeres pobres como una modalidad narrativa identificada en “mujeres felices” (Krieger 2021). Sin embargo, se encuentran huellas del discurso sobre la “mujer rota” que, en un mismo acto desconoce su mandato biológico y transgrede la norma social:

Cuando las usé [por las pastillas de misoprostol para inducir el aborto] lloré porque **no quería hacerlo. Me dolió lo que hice. Pero tenía que hacerlo porque no estaba preparada [...]** Tuve **miedo** de ir sola, por eso no fui al hospital, tuve **miedo a que los doctores se enteren** lo que estaba haciendo [...]. **no hubiera querido que me pase. Yo sé que me va a doler mucho toda la vida [...]** Hubiera estado yo sola y con un hijo más [...]. **no está bien sentirse mal si abortás [...]** **Quiero salir adelante acá en Neuquén.** Eso quiero. (“Belfiori 2014, p. 48, énfasis propio).

En las primeras líneas se pueden encontrar similitudes con la representación de una mujer que vive con un sentimiento de culpa que le “va a doler mucho toda la vida”. Sin embargo, sus palabras se encuentran alejadas de la matriz discursiva clínica del síndrome post aborto, que pronostica traumas y síntomas patológicos que impulsan acciones autodestructivas y marcas negativas de culpa y arrepentimiento. En este relato están presentes la culpa, el miedo y el dolor, pero hay ambivalencias, hay una mujer encarnada, responsable de su decisión y que desea que nadie se sienta mal por abortar. Pero, sobre todo, está el deseo de estar mejor y “salir adelante”. Aunque en este relato se muestren grados de fragilidad en la decisión, tomar decisiones a veces doliendo, no aparece el dolor del síndrome postaborto o la “culpa” de la moral católica que se asocia con el pecado o una acción inconsciente necesariamente. En cambio, este dolor se asocia con las experiencias de clandestinidad, con el miedo a ser denunciadas si los médicos “descubren lo que estoy haciendo”.

En el libro emerge la singularidad de los testimonios que se transforman en colectivas y amplían los límites de lo decible sobre la experiencia de abortar. Mientras que en el debate del aborto en el Senado aparecen representaciones de la feminidad como una especie de “tipos ideales” que, en el libro, aparecen como reminiscencias que se mixturán, se traman de formas complejas entre discurso, afectos y subjetividades. El libro repone una dimensión poco mencionada en el debate en el Senado: la voz y el cuerpo de las mujeres sin caer en universalismos abstractos de las identidades femeninas:

Eso fue lo peor. Si no me hubiese hecho esa ecografía hubiera estado más tranquila. Fue mi detonante. No puedo hacerlo. No lo quiero. **No puedo hacerlo pero no lo quiero. No quería escuchar sus latidos** y los parlantes y el tipo sonriendo, contento, como si gozara ante mi llanto. **Como si gozara**

porque logró que escuchara los latidos de mi bebé. ¿Mi bebé? Voy a quemar esa ecografía. (Belfiori 2014, p. 34, énfasis propio)

Otra vez aparece la ambivalencia, en este caso expresada en “no puedo hacerlo, pero no lo quiero”. Sin embargo, se trata de un hallazgo relevante en torno a las economías afectivas que acerca este libro. Aparece como una regularidad en la dispersión el deseo de “no lo quiero tener”. “De ese **deseo** vino lo que **no quise**”, narra la protagonista del primer relato. Continúa: “Lloré **sin culpa**”. “Yo siempre dije: no lo voy a tener. No es mi momento. ¿Por qué tengo que tener algo que no quiero?” (p. 83)

Esta es una clara ruptura con los discursos en el Senado. Por un lado, con los discursos celestes que articulan una estrategia de empatía y protección del feto, al mismo tiempo que jerarquizan a las mujeres en función de su cumplimiento con la maternidad y promueven una afectividad negativa sobre las mujeres que abortan. Pero, por el otro, se encontró un repertorio de afectividades más amplio que los que podemos reconocer en las estrategias enunciativas de “senadores verdes”, incluso la menos audible de todas de “mi cuerpo, mi decisión”. Porque, en definitiva, en el libro se trasluce la puesta en práctica de esa discursividad. Se pone en tensión el discurso conservador sobre la culpa y la moral católica pero también, como sostiene Vacarezza (Belfiori 2014, p. 127), algunas retóricas a favor de la legalización del aborto que ponen el acento en “el padecimiento” (algo de esto se puede hallar en el discurso mayoritario del aborto es una cuestión de salud pública), y dejan en un rol de víctimas pasivas a las mujeres que interrumpen su embarazo.

En *Código Rosa* aparecen representaciones de mujeres que no solo padecen. Se presenta con mayor claridad afectiva una voz más directa ligada al deseo de no maternar. Surgen subjetividades sobre la femineidad más diversas, particulares, con deseos y vidas singulares. Tal vez, en este punto reside la mayor distinción con el discurso de “senadores verdes” que recupera la lucha colectiva y se funda en la concepción del derecho a decidir, pero no son audibles las voces concretas que surgen de la experiencia individual de esas mujeres. En el libro ocurre la operación inversa: hay referencias a lo colectivo desde la afectividad de sentirse acompañadas y acompañar a otras, pero son pocas las “socorridas” en las que se presentan marcas del discurso militante propio de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito y los feminismos. Si bien hay una marca que da cuenta de cierta genealogía de la lucha de las mujeres, está narrada desde el cuerpo y la afectividad.

Los relatos exponen un discurso público casi inaudible en el debate en el senado y que, en cierta medida, expresa lo indecible socialmente: “no lo quiero tener”, “sentí alivio” “no sabés lo bien que me sentí, Claudia. Sentí que no estaba haciendo nada malo”. “Nos reíamos. Estábamos ahí entre la vergüenza y la tranquilidad. Me sentí acompañada. Estaba todo bien. Para las dos”. A todas luces, no son relatos de “mujeres rotas”, pero van más allá: el aborto no siempre es un drama.

“¿Por qué tengo que tener algo que no quiero?”, se pregunta una de las entrevistadas. Si en el debate parlamentario apareció poco la voz en primera persona de mujeres que abortaron, este libro aparece como un contrapunto que abre el territorio de lo indecible en la discursividad hegemónica sobre aborto, femineidad y (no) reproducción, en tanto habilita una distancia con las normas y la moral católica.

COMENTARIOS FINALES

La aprobación en diciembre de 2020 de la Ley 27.610 de IVE y atención postaborto sacó la práctica de la clandestinidad. Sin embargo, la disputa política para lograr su despenalización social sigue vigente. A casi dos años de su aprobación, son más los servicios y profesionales de la salud que asisten abortos pero sigue habiendo enormes barreras en el acceso a la práctica en las provincias. Además, vivimos en tiempos donde los discursos de odio se han revitalizado, en particular aquellos que lesionan los Derechos Sexuales Reproductivos y No Reproductivos de niñas, mujeres y colectivos LGBTIQ+. Se encuentran presentes en diversos ámbitos de la vida social y política y trascienden la trama discursiva religiosa. Por esto, en este trabajo se recuperaron algunos de los sentidos sociales que circularon en el debate y se pusieron en diálogo con testimonios ficcionalizados de mujeres que abortaron con misoprostol acom-

pañadas por socorristas, para aportar así a la lucha de los feminismos por la ciudadanía sexual.

En este sentido, en el debate por la IVE en el Senado de 2018 la afectividad sobre el aborto en torno a la experiencia subjetiva de las feminidades y personas con capacidad de gestar permanece en el terreno de lo indecible. El libro *Código Rosa* revela la importancia que tienen los afectos y las emociones en la disputa por las narrativas sobre el aborto para ampliar las fronteras de lo decible.

Se vuelve necesario para los feminismos disputar el repertorio de economías afectivas que circulan en los discursos dominantes sobre la práctica para así también lograr transformar las representaciones sociales hegemónicas sobre la condición femenina. La narrativa del aborto como un “drama” tiene como efecto performativo el consolidar un discurso social que provoca una persistente estigmatización sobre la práctica, quienes la realizan y las mujeres y personas gestantes que la requieren. *Código Rosa* trae una llave para explorar otras economías afectivas diferentes donde abortar no necesariamente es repugnante y dramático. Mediante los testimonios, en tanto acto de discurso y por lo tanto producción social de sentidos, narrar que el aborto también puede significar alivio, acompañamiento, que puede ser compatible con la maternidad es una manera de tensionar los imaginarios hegemónicos sobre la femineidad. También permite comprender la singularidad de cada experiencia, otras sensibilidades con grados de ambivalencia y fragilidad a la hora de decidir.

Frente a la subjetivación del feto y una desaparición del cuerpo y deseo que lo gesta como una de las principales estrategias conservadoras, le respondemos con la politización en la decisión al reponer la autoridad sobre sus cuerpos con vistas a un futuro en el cual el derecho a abortar tenga el mismo estatus simbólico que la maternidad. Si algo nos muestra *Código Rosa*, es que hay otros proyectos y deseos posibles que no necesariamente ligan femineidad y reproducción como destino inexorable para las mujeres y personas con capacidad de gestar.

BIBLIOGRAFÍA

Brown, J. (2004). Derechos, ciudadanía y mujeres en Argentina. *Política y Cultura*, núm. 21, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. 111-125.

Caneva, H. (2018). La construcción del aborto como problema público en Argentina : Análisis de las concepciones sobre la salud en los discursos de La Campaña y Pro-vida (2014-2016). *X Jornadas de Sociología de la UNLP*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11411/ev.11411.pdf

Gargarella, R. (2019). Juristas contra el aborto. Un repaso crítico a las posturas jurídicas contrarias al aborto en los debates en el Congreso, en D. Barrancos...[et al.] coordinado por M. Pecheny; M. Herrera (Comp). *Legalización del aborto en Argentina: científicas y científicos aportan al debate*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Guardalá, R. (2016). Abortamos. Experiencias afectivas entre los discursos y los cuerpos. Sobre Dahiana Belfiori. *Código Rosa. Relatos sobre abortos*. Saga. *Revista de Letras. Número 5, Facultad de Humanidades y Artes*, Universidad Nacional de Rosario. <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/12331>

Krieger, G. (2021). *Los límites de lo posible. Un estudio sobre las representaciones sociales en el debate por el aborto legal en el Senado de 2018*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA [Tesina de grado]

Laclau, E. y Moufée, C. (1987). Cap. 3: Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía. *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI.

Link, D. (2008). Qué sé yo. Testimonio, experiencia y subjetividad, en C. Vallina. (ed.) *Crítica del testimonio. Ensayos sobre las relaciones entre memoria y relato*. Beatriz Viterbo.

Malca, C. (2019). Movimiento transnacional contra el derecho al aborto en América Latina, en Bergallo,

P. *El aborto en América Latina*. Siglo XXI Editores.

Morán Faúndes, J. (2017). *Patriarcado, heteronormatividad y el discurso de la vida del activismo Pro-Vida en la Argentina*. Centro de Estudios Avanzados.

Natalucci, A. y Rey, J. (2018). ¿Una Nueva Oleada Feminista? Agendas De Género, Repertorios De Acción Y Colectivos De Mujeres (Argentina, 2015–2018). *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 6. 14–34. <https://sitios.vtte.utem.cl/revistaepe/wp-content/uploads/sites/7/2019/01/revista-estudios-politicos-estrategicos-epe-vol6-n2-2018-Natalucci-Rey.pdf>

Pollak, M. y Heinich, N. (2006). El testimonio, en Pollak, M. *Memoria, olvido y silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Al Margen. 53–112.

REDAAS. (2019). De la Clandestinidad al Congreso. Un análisis del debate legislativo sobre la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en Argentina.

Vacarezza, N. (2019). “Afectos y emociones en las luchas por la legalización del aborto”, en Dora Barrancos...[et al.] coordinado por Mario Pecheny; Marisa Herrera (Comp). *Legalización del aborto en Argentina: científicas y científicos aportan al debate*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Vaggione, J. (2012). La “cultura de la vida”: desplazamientos estratégicos del activismo católico conservador frente a los derechos sexuales y reproductivos. *Religião e Sociedade* N° 32 (2). 57



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

HACIA UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE ENRIQUECIDA
MEDIANTE INTERSECCIONES EN EL PAISAJE ACADÉMICO
DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Gonzalo LLAMEDO-PANDIELLA

HACIA UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE ENRIQUECIDA MEDIANTE INTERSECCIONES EN EL PAISAJE ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO²²

Gonzalo Llamedo-Pandiella
Universidad de Oviedo (España)
llamedogonzalo@uniovi.es

RESUMEN

En la actualidad, las universidades españolas disponen de paisajes académicos muy heterogéneos, en los que participan, entre otros agentes, alumnado extranjero por convenio y estudiantes senior. Sin embargo, la diversidad lingüística y cultural que se concentra en estos escenarios multinivel de aprendizaje permanece en muchos casos desdibujada, debido a la conservación de los enfoques didácticos tradicionales y a la segmentación de los programas educativos. El presente estudio tiene por objeto analizar dichas circunstancias en el marco del Campus de Humanidades de la Universidad de Oviedo, poniendo en relación cuatro contextos de aprendizaje de lenguas romances que conviven actualmente en una misma Facultad sin que existan conexiones entre ellos, pese a compartir las instalaciones y una parte del profesorado, a saber: la materia de Lingüística Románica, correspondiente al Grado en Estudios Clásicos y Románicos; el Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas; los talleres de lenguas del Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo (PUMUO); y las clases de La Casa de las Lenguas, un servicio de Extensión Universitaria dedicado al estudio de idiomas. En concreto, se propone un enfoque alternativo, basado en la explotación de la didáctica de la intercomprensión románica como un recurso pedagógico-discursivo compartido entre los cuatro contextos afines mencionados, cuya metodología integradora permitiría explotar las intersecciones y el translenguaje en beneficio de la calidad del aprendizaje de las personas involucradas en el proceso. Para garantizar un planteamiento eficaz, se ha tomado como marco de referencia el trabajo que se desarrolla cada año en la asignatura “La Intercomprensión en el ámbito Románico”, del Máster Universitario en Lengua Española y Lingüística, la cual opera con éxito en el mismo Campus desde el año 2012. En síntesis, con este estudio se pretende sensibilizar a la comunidad docente e investigadora sobre los beneficios que comporta la articulación de estrategias didácticas compartidas en los paisajes académicos actuales, especialmente cuando estas aprovechan la intersección como ocasión para el desarrollo de competencias plurilingües y culturales, contribuyendo, mediante la socialización de las experiencias, al refuerzo de la cohesión institucional, de la reflexividad colectiva y del bienestar académico.

Palabras clave: Lenguas romances, translenguaje, didáctica de la intercomprensión, educación plurilingüe, educación superior.

²² Este trabajo formó parte del área temática “Heterogeneidad Lingüística y Educación” coordinada por Marcelo Pagliaro el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

1.1 Las Universidades españolas y la diversidad lingüística

España inició en 2007 una adaptación del sistema educativo nacional al Espacio Europeo de Educación Superior, para promover planes estratégicos compartidos de estudio, internacionalización y movilidad. En cambio, una investigación de 2010 demostró que estas acciones no habían supuesto un cambio significativo en el tratamiento de la diversidad lingüística y cultural por parte de las Universidades públicas españolas, pues las nuevas titulaciones no solían incluir recomendaciones dirigidas al aprendizaje y conocimiento de las lenguas europeas, a excepción de algunos itinerarios de la rama de Artes y Humanidades o titulaciones afines²³. Las citadas autoras destacaron que la mayor parte de las universidades entendieron el fomento de idiomas como un objetivo futuro, concediendo preferencia a la enseñanza de inglés sobre otros idiomas y sin considerar preferente el diseño de acciones concretas para el fomento del plurilingüismo. Por tanto, estas acciones quedaron relegadas, en su mayor parte, a asignaturas de carácter optativo o a servicios externos de idiomas²⁴. Las consecuencias de dichas decisiones siguen vigentes en numerosos contextos en los cuales aún no se han reformado todos los Planes de Estudios que se crearon con motivo de esta acomodación al Espacio Europeo, a pesar de que la *Estrategia Universitaria 2015* exigía vincular la misión de estas instituciones a la responsabilidad social en materia de diversidad²⁵.

1.2 El paisaje académico de la Universidad de Oviedo

La Universidad de Oviedo es uno de los contextos susceptibles de mejorar esta atención a la formación plurilingüe. Se trata de una institución pública de Educación Superior ubicada en el Principado de Asturias, España. Su historia se remonta a 1608 y ha sido pionera en la incorporación de la Extensión Universitaria en España, así como una de las primeras instituciones en acreditarse como Campus de Excelencia Internacional²⁶. Su actividad académica se reparte en siete campus y tres ciudades del centro de esta región, a los que se suman otras sedes con servicios complementarios. En total, alberga once Facultades, seis Escuelas y cuatro Centros Asociados que aglutinan treinta y ocho Departamentos. En la actualidad, la Universidad de Oviedo oferta 58 grados, 60 másteres universitarios, 5 Másteres Erasmus Mundus, 25 programas de doctorado y 63 títulos propios, dando cobertura a 19.000 matrículas, a las que se suman más de mil estudiantes extranjeros²⁷.

Por lo tanto, su trayectoria, sus dimensiones y sus recursos actuales dibujan un paisaje académico muy heterogéneo, multilingüe y multicultural, donde la Internacionalización es un pilar fundamental y de recorrido transversal. Sin embargo, salvo algunas excepciones, estas condiciones no se han venido explotando en los Planes de Estudio para ofrecer una práctica intercultural activa y proyectar las sinergias hacia el ejercicio de la intercomprensión, una circunstancia que motiva este estudio.

1.3 El estudio de la intercomprensión románica en la Universidad de Oviedo

Desde 2012, la Universidad de Oviedo dispone de un Máster Universitario Internacional de Lengua Española y Lingüística de la Universidad de Oviedo, dentro del cual se oferta una asignatura optativa dedicada a la intercomprensión: “La ‘Intercomprensión’ en el Ámbito Románico”, la cual se ha toma-

23 Edwards, M. E., y López, M. (2010). Las universidades españolas ante el reto del plurilingüismo y la movilidad. *Hispanogalia. Revista de la cooperación educativa hispano-francesa*, N° 6. 46.

24 Ídem, 47.

25 Álvarez, J. L. y García-Cano, M. (eds.) (2022). *Diversidad e inclusión en la Universidad. La vía de la Institucionalización*. Narcea.

26 Universidad de Oviedo (s.f.). La Universidad. Una panorámica. Universidad de Oviedo. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://www.uniovi.es/launiversidad/panoramica>

27 Universidad de Oviedo (7 de septiembre de 2022). Noticias. 19.000 alumnos inician este lunes el curso académico en la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://www.uniovi.es/-/datos-matricula-2022-2023>

do de estímulo y guía para realizar la presente propuesta²⁸. Se trata de un itinerario teórico-práctico, enfocado a la familiarización con la didáctica de la intercomprensión en el ámbito romance, así como al conocimiento de los métodos para el aprendizaje de idiomas por intercomprensión. Su metodología favorece el trabajo colaborativo, ofreciendo una oportunidad para que el estudiantado se sensibilice con la didáctica del plurilingüismo y, al mismo tiempo, experimente en primera persona los beneficios y complejidades de uno de los métodos. Mediante este ejercicio, se espera que el estudiantado comprenda cómo se pueden explotar las habilidades cognitivas y pragmáticas, para ampliar el conocimiento lingüístico y cultural del mundo romance.

Los contenidos de esta asignatura se enriquecen de diversos aportes propios de la Teoría de la Comunicación y el Análisis del Discurso, conectando a su vez la Lingüística Romance con la Lingüística Aplicada. En particular, en los dos primeros temas se desarrolla una contextualización sobre la diversidad lingüística en Europa y se presenta el concepto de intercomprensión, junto con las bases tipológicas, comunicativas y cognitivas que aplican en el ámbito romance. En los temas siguientes, se presentan las estrategias de aprendizaje del método EuroComRom²⁹, empleando diversos tamicos lingüísticos para completar las bases comunicativas y cognitivas de la intercomprensión. Asimismo, se propone una comprensión lectora a partir de cuatro niveles de legibilidad³⁰.

Esta asignatura resulta una oportunidad para la especialización en el estudio filológico y de la glotodidáctica. Además, favorece el desarrollo de la creatividad y del pensamiento disruptivo, al promover la ruptura de barreras mentales para buscar un crecimiento competencial original, práctico y ético. Sin embargo, presenta una importante limitación de alcance, ya que su adscripción a una única titulación de Posgrado y su carácter optativo reducen su transcendencia a un número de estudiantes que oscila entre diez y veinticinco. Sus aportes generan un impacto limitado para una comunidad universitaria de casi 19.000 estudiantes, de modo que cabría considerar su implementación en más contextos, como se sugiere seguidamente mediante la integración de nuevas alternativas.

2. OBJETIVOS

El objeto de este estudio es proponer un cambio metodológico en la enseñanza de las lenguas romances y la Lingüística Románica en cuatro contextos afines, integrados en el paisaje académico de la Universidad de Oviedo: el Grado en Estudios Clásicos y Románicos; el Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas; el Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo (PUMUO); y las clases de idiomas de La Casa de las Lenguas. En concreto, se plantea integrar la didáctica de la intercomprensión románica como un recurso pedagógico-discursivo compartido de manera transversal, con el fin de favorecer una interrelación que supere la segmentación de los programas educativos y, a su vez, ponga en valor la diversidad lingüística y cultural presente en el Campus de Humanidades de la Universidad de Oviedo.

3. METODOLOGÍA

Se ha realizado una revisión de los programas académicos vinculados a la enseñanza de las lenguas modernas y la lingüística románica en la Universidad de Oviedo, con el fin de identificar contextos de aprendizaje próximos al de la asignatura “La Intercomprensión en el Ámbito Románico”. Seguidamente, se han seleccionado cuatro contextos por su afinidad y se ha analizado la naturaleza de todos ellos. Se han identificado las principales necesidades para cada contexto, con especial atención a los contenidos y la metodología que se emplea para la enseñanza, con el fin de comprobar en qué medida se proporciona en ellos una aproximación relacional a las lenguas y cómo se podría incluir una didáctica de la intercomprensión. Por último, se ha planteado dicha incorporación en cada uno de los itinerarios, justificando su integración conforme a sus respectivas posibilidades.

28 Universidad de Oviedo (s.f.). Máster Universitario en Lengua Española y Lingüística. Universidad de Oviedo. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://www.uniovi.es/-/master-universitario-en-lengua-espanola-y-linguistica>

29 Meissner, F.J., Meissner, C., Klein, H. G. y Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Shaker.

30 Martín, E. (2019). La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas. En Y. Ruiz y L. Ruiz (Eds.). *La lectura en lengua extranjera*. Octaedro. 246-270.

4. CONTEXTOS DE APLICACIÓN

Como resultados del análisis desarrollado, se formulan a continuación cuatro escenarios académicos de aprendizaje ubicados en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo, sobre cada uno de los cuales se describen tres aspectos: el contexto actual de partida, las carencias detectadas y las propuestas para subsanarlas desde la incorporación de la didáctica de la *intercomprensión* románica.

4.1. *Minor de Estudios Clásicos y Románicos*

4.1.1. Contexto

El *Minor en Estudios Románicos* es un módulo formativo del *Grado en Estudios Clásicos y Románicos* de la Universidad de Oviedo³¹, surgido con la implantación del Plan Bolonia. Dicho itinerario, de 48 créditos, es también ofertado de manera optativa en las titulaciones filológicas afines. En la actualidad, este *Minor* consta de ocho asignaturas, repartidas en los tres últimos cursos del *Grado en Estudios Clásicos y Románicos*: tres ellas ofrecen un estudio diacrónico de la Literatura Románica; dos, se dedican a la Lingüística Románica, desde la diacronía y la sincronía; y, de las tres restantes, una se dedica a la sociolingüística de las lenguas romances minorizadas, otra aborda el análisis del discurso occitanocatalán medieval y la última está pensada para el estudio de la lengua catalana.

4.1.2. Carencias detectadas

Las temáticas que se abordan en *Minor en Estudios Románicos* permiten tejer un universo discursivo interesante en torno a la complejidad de la Romania, que abarca la lengua y la literatura a lo largo del tiempo. Sin embargo, en este módulo no hay ninguna asignatura ni bloque temático dedicado a facilitar la *intercomprensión* y relación reflexiva entre lenguas romances, cuya inclusión favorecería una continuidad entre las materias del programa, dado que esta disciplina: emplea la comparación en su metodología; se basa en el discurso; aplica el conocimiento de las lenguas romances; proporciona una reflexión sociolingüística y ética sobre la diversidad; y, al igual que la materia de Literatura Románica, establece puentes entre universos discursivos estrechamente conectados.

4.1.3. Propuesta

Para subsanar la carencia detectada, se propone la incorporación de una aproximación a la didáctica de la *intercomprensión* en la asignatura del *Minor*: “Principios de Lingüística Románica”, dada su relevancia dentro del *Grado en Estudios Clásicos y Románicos*, como una de las asignaturas obligatorias de la Materia “Lingüística Románica”, y con el fin de facilitar el cumplimiento de las metas de la asignatura conforme a las necesidades actuales del alumnado, las cuales han cambiado desde que se inauguró esta titulación.

La guía docente actual de la asignatura “Principios de Lingüística Románica”³² prevé, para el curso académico 2022-2023, la adquisición de ocho competencias específicas:

1. Percibir, de forma transversal y globalizadora, la familia lingüística románica.
2. Comprender la Romania como espacio cultural diferenciado dentro de la tradición cultural europea.
3. Reconocer y analizar los principales fenómenos fonéticos, morfológicos, sintácticos, semánticos, léxicos y pragmático-discursivos de las lenguas romances.

31 Universidad de Oviedo (s.f.). Grado en Estudios Clásicos y Románicos. Universidad de Oviedo. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://fyl.uniovi.es/clasicay-romantica>

32 Universidad de Oviedo (s.f.). Información de la Asignatura Principios de Lingüística Románica, curso 2022-2023. Universidad de Oviedo. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de https://sies.uniovi.es/ofe_pod-jsf/web/asignatura/infoAsignatura.faces

4. Comprender el cambio lingüístico y los factores que intervienen en el proceso evolutivo que nace del latín y termina en las lenguas romances actuales.
5. Comprender y explicar las principales características diferenciales de las distintas lenguas romances.
6. Ensayar unos métodos de análisis comparatista que superen la fragmentación de los estudios especializados.
7. Comprender los conceptos más importantes en los estudios lingüísticos, en particular en los diacrónicos.
8. Saber apreciar la diversidad en un espacio multicultural a través de la observación comparativa y la competencia intercultural.

Para alcanzarlas, hasta el momento se han venido considerando tres bloques de contenido, con una perspectiva eminentemente teórica: principios generales de fonética y fonología históricas; principios generales de morfosintaxis histórica y principios generales que rigen la formación del léxico románico. Estos se abordan desde un enfoque metodológico que combina tres tipos de sesiones en el aula: *expositivas*, es decir, lecciones magistrales; seminarios o sesiones prácticas, para realizar ejercicios sobre textos o ejemplarios; y tutorías *grupales*, para repasar y consultar dudas. En cambio, esta aproximación a los contenidos ya no se ajusta a las condiciones de partida del estudiantado: como indica el romanista Miguel Metzeltin³³, los estudiantes de Filología Románica de los últimos años conocen una sola o dos lenguas romances, suelen tener conocimientos mínimos del latín, necesitan acompañar la lectura de los textos antiguos de su versión modernizada y conocen la historia de la civilización europea de manera muy superficial. En contrapartida han ganado competencias en inglés, lo que se podría explotar en favor de su aprendizaje.

Teniendo en cuenta esta situación, se propone una reformulación de la asignatura “Principios de Lingüística Románica”, para aunar el estudio diacrónico de las lenguas romances y su descripción tipológica desde una aproximación a la didáctica de la intercomprensión románica, en la que el inglés tenga cabida cuando sea preciso, dado que puede actuar como lengua puente para facilitar la comprensión, como sugieren varios estudios³⁴. Dicha propuesta se sustenta sobre los siguientes razonamientos:

- La historia de las lenguas romances y la didáctica de la intercomprensión se complementan y actúan como *vasos comunicantes*, pues la intercomprensión permite al alumnado alcanzar un conocimiento sincrónico y funcional de las lenguas, mientras que su estudio diacrónico les ayuda a contextualizar las lenguas y ganar transparencia en el ejercicio de comprensión³⁵.
- La didáctica de la intercomprensión trabaja, como la Lingüística Románica, con las lenguas romances de una forma transversal y globalizadora, mediante la aplicación de un método de análisis comparatista que supera la fragmentación de los estudios especializados y permite apreciar la diversidad³⁶. Por ello, este enfoque contribuiría a la adquisición de las competencias 1, 6 y 8 de la mencionada asignatura.
- La didáctica de la intercomprensión facilita la comprensión de la Romania como un espacio cultural dentro de la tradición cultural europea, permitiendo desarrollar una competencia intercultural que da respuesta a los objetivos de la Unión Europea y, al mismo tiempo, ayuda al estudiantado adquirir las competencias 2 y 8.
- Al igual que la Lingüística Románica, la didáctica de la intercomprensión pone de relieve el fondo común de las lenguas románicas, mediante el reconocimiento y análisis de los fenómenos fonéticos, morfológicos, sintácticos, semánticos, léxicos y pragmático-discursivos, por lo que favorecería la adqui-

33 Metzeltin, M. (2010). La linguistique romane hier et aujourd’hui: quelques réflexions. En M. C. Alén Garabato, X.A. Álvarez y M. Brea (Dir.). *Quelle Linguistique Romane au XXIe Siècle*. L’Harmattan. 205-221.

34 Escudé, P., y Pierre, J. (2010). Le point sur l’intercompréhension, clé du plurilinguisme. CLE International. 19. / Hemming, E., Klein, H.G. y Reissner, G. (2011). *English-the bridge to the romance languages*. Peter Lang Verlag.

35 Calvo, F. (2018). Interfaces entre la historia de la lengua y la intercomprensión en lenguas románicas. En M. Díaz, G. Vaamonde, A. Varela, M. C. Cabeza, J. M. García-Miguel y F. Ramallo (Eds.) *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Universidade de Vigo. 154-159.

36 Sánchez-Miret, F. y Holtus, G. (2008). “Romanitas”, *Filología Románica, Romanística*. Max Niemeyer Verlag.

sición de la competencia 3.

– La didáctica de la intercomprensión comporta también un acercamiento a la tipología de las lenguas romances, gracias, entre otros recursos, a los materiales que presentan minirretratos de cada una de las lenguas romances con las que se pretende trabajar³⁷. Estas descripciones favorecen la comprensión de las características diferenciales de cada una de ellas, como se demanda en la competencia 5. Dichos minirretratos pueden ser contextualizados desde una perspectiva que aúne la diacronía con la sincronía, incorporando igualmente los contenidos descritos en los tres bloques actuales de la asignatura “Principios de Lingüística Románica”. Así, desde la intercomprensión se trabajaría también la comprensión del cambio lingüístico y del proceso evolutivo de las lenguas romances, contribuyendo a la adquisición de la competencia 4.

– El trabajo desde la intercomprensión permite una familiarización con conceptos específicos relacionados con la Lingüística Románica y su didáctica, los cuales se pueden incorporar progresivamente, favoreciendo la adquisición de la competencia 7.

En cuanto al plan de trabajo, se propone para esta aula de intercomprensión un enfoque más dinámico, transformando los tres tipos de interacciones clásicos. En primer lugar, las clases *expositivas* serían empleadas para presentar la didáctica de la intercomprensión y realizar tareas de sensibilización al plurilingüismo, como: la escucha y la lectura en paralelo de textos introductorios en las distintas lenguas romances o el análisis colaborativo de experiencias de intercomprensión. En segundo lugar, los *seminarios* se dedicarían al empleo práctico del método, siguiendo como orientación el método EuroComRom³⁸, dado que dispone de múltiples recursos didácticos que han sido probados con éxito, como los *tamices lingüísticos* y los *minirretratos*. Y, por último, en las *tutorías grupales*, el estudiantado evaluaría su aprendizaje y el de sus compañeros, mediante sesiones dialógicas guiadas por el docente y con la ayuda de rúbricas. Siguiendo esta estrategia, la evaluación ya no recaería sobre todo en una prueba escrita final, sino que se diversificaría para dar cuenta de la progresión del estudiantado.

Por su parte, el profesorado desempeñaría una labor de *language learning facilitator*³⁹, promoviendo la interacción y la continuidad en el aprendizaje, con ayuda del aula virtual en Moodle y sus foros de discusión, los cuales son interesantes para que el estudiantado entrene la producción escrita en las lenguas objeto de estudio.

Con esta dinámica de trabajo, se presentarían los fenómenos en su conjunto y de manera comparativa, economizando el tiempo para lograr dar cabida a otras lenguas romances que solían quedar invisibilizadas en las clases de Lingüística Románica, por distintos motivos, como su carácter minoritario o el desconocimiento del profesorado. Es el caso de lenguas relevantes para la Romanística, como: el sardo, el friulano o el asturiano, cuya inserción en el método de intercomprensión favorecería su inclusión en las aulas⁴⁰.

Por otro lado, este enfoque contribuiría al desarrollo de competencias útiles para la investigación en el ámbito de la Romanística, pues, como señalan Glessgen y Giolitto⁴¹, el conjunto de revistas científicas de referencia en el ámbito de la Romanística muestra un carácter eminentemente plurilingüe: el plurilingüismo constituye “el vector de cohesión más poderoso en la investigación romanística”, si se tiene en cuenta que los científicos que trabajan en el ámbito están igualmente acostumbrados a leer y a redactar sus contribuciones en varias lenguas románicas, para facilitar la confrontación de métodos y temáticas en el ejercicio investigador. Esta observación, por tanto, confirma el valor adicional de integrar la didáctica de la intercomprensión en la asignatura indicada.

37 Hemming *et al.*, *op. cit.*, 117-169.

38 Meissner *et al.*, *op. cit.*

39 Íbid.

40 Llamedo-Pandiella, G. (2022). Propuesta d'intervención pal enseño y normalización del asturianu al traviés de la didáctica de la intercomprensión románica. *Lletres Asturianas*, N° 126. 63-98.

41 Glessgen, M. D. y Giolitto, M. (2007). Los vectores de la romanística a través del tiempo. En E. Gargallo Gil y M. Reina Bastardas (Coords.). *Manual de Lingüística Románica*. Ariel. 388.

4. 2. Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas

4.2.1. Contexto

El *Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas* es otra de las titulaciones de carácter filológico de la Universidad de Oviedo. La descripción oficial de la web destaca que esta titulación: “aporta a los estudios universitarios españoles [...] la novedad de ofrecer al estudiante una formación adecuada y suficiente en al menos dos lenguas extranjeras”⁴². También se resalta la idoneidad de dicho Grado para responder a la demanda europea de modelos formativos que no se especialicen en el dominio de una única lengua extranjera, sino que ofrezcan la combinación de dos o más. Así las cosas, la implantación de este Grado se justifica como una oportunidad para: “recoger la experiencia plurilingüe europea sin renunciar a la especialización alcanzada en los estudios en lenguas extranjeras en nuestro país”⁴³. Por ello, su estructura organizativa permite nuevamente combinar dos módulos, *Mayor* y *Minor*, dando cabida a la especialización en dos o más lenguas con sus respectivas literaturas y culturas, de entre las que se ofertan: francés, italiano, portugués y alemán. Además, se describe que los estudios ofertados en estas cuatro lenguas integran conocimientos y competencias afines, facilitando su interrelación, de la siguiente manera: “todas ellas, por su difusión y tradición, son lenguas y culturas puente y fronterizas que permiten comunicarse estrechamente a diversas comunidades lingüísticas y culturales”⁴⁴. Por todo lo anterior, la Universidad de Oviedo justifica la pertinencia de este Grado en el contexto de una Europa plurilingüe y razona su configuración interna a partir de la estrecha relación que existen entre las lenguas, literaturas y culturas tratadas.

4.2.2. Carencias detectadas

En contrapartida, ni en el elenco de las asignaturas ni en la configuración de los distintos itinerarios que abarca esta titulación existe un espacio para la reflexión desde el punto de vista de la Romanística que facilite la interrelación esperada, más allá del *Minor en Estudios Románicos* del Grado afín anteriormente descrito. Esta carencia contrasta con las recomendaciones de investigadores expertos en Romanística, quienes sostienen que, a la hora de hablar de los estudios que conciernen a las lenguas de Romania, es necesario ofrecer: “Un conocimiento algo más que turístico sobre las culturas románicas para los cientos de miles de personas que cada año, por los motivos más distintos, viajan a una Romania que para ellos es extraña”⁴⁵. Sin embargo, por ahora, en este itinerario se aborda el estudio de cada lengua, literatura y cultura de manera individual, incluso en las asignaturas que fueron diseñadas para incluir un bloque temático dedicado a cada lengua: quizá el contexto más favorable para poner en relación dichos contenidos.

4.2.3. Propuesta

Por todo lo anterior, se propone una subsanación de la carencia descrita, acudiendo de nuevo a la didáctica de la intercomprensión. Para lograr un cambio realista que respete, igualmente, las condiciones institucionales y curriculares del *Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas*, se propone aprovechar inicialmente los escenarios que ya operan en la actualidad en esta titulación, de dos maneras: en primer lugar, involucrando al estudiantado y al profesorado de este Grado en unas jornadas formativas relacionadas con la intercomprensión, con su estudio y con su aplicación a su itinerario académico; y, en segundo lugar, incorporando el método de aprendizaje por intercomprensión en los seminarios prácticos de las asignaturas dedicadas al aprendizaje de la lengua extranjera, ya sea esta francesa, portuguesa, italiana o incluso alemana, pues también es posible trabajar la intercomprensión combinando varias familias de lenguas. Por ejemplo, se podrían ofrecer en el aula de cualquiera de estos idiomas ejercicios de tipo comparativo, sobre el empleo del léxico romance que es continuador de una misma raíz latina. En síntesis, la incorporación del aprendizaje por intercomprensión en el estudio práctico de las lenguas

42 Universidad de Oviedo (s.f.). Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas. Universidad de Oviedo. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://www.uniovi.es/-/grado-en-lenguas-modernas-y-sus-literaturas-2014>

43 Íbid.

44 Íbid.

45 Sánchez-Miret, F. y Holtus, G. (2008). “Romanitas”, *Filología Románica, Romanística*. Max Niemeyer Verlag. 197-198.

del *Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas* ayudaría a integrar una reflexión metalingüística desde el punto de vista de la Lingüística Románica, útil para agilizar el aprendizaje de las lenguas modernas, conocer sus relaciones y favorecer su comprensión, pues se pondrían en evidencia las particularidades y similitudes de cada lengua. Además, desde una dimensión ético-política, este ejercicio invitaría a incluir en la comparación otras lenguas minoritarias relacionadas con las que se suelen estudiar por su carácter dominante, enriqueciendo la comprensión de sus contextos socioculturales, como sucede, por ejemplo, con: el occitano, para el caso del francés; el mirandés, para el caso del portugués; o el friulano y el sardo, para el caso del italiano.

4.3. Programa Universitario para Mayores (PUMUO)

4.3.1. Contexto

El Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo (PUMUO)⁴⁶ es una iniciativa de Extensión Universitaria, dirigida a estudiantes mayores de cincuenta años que quieran ampliar sus conocimientos. El PUMUO está patrocinado, entre otros organismos, por la Consejería de Derechos Sociales y Bienestar del Gobierno del Principado de Asturias, y cuenta con el apoyo de la comunidad universitaria, pues son más de mil los estudiantes que se han beneficiado de sus servicios desde 2010⁴⁷. Esta oferta está articulada por temáticas variadas, distribuidas en un programa de cinco cursos académicos. Se prevé la realización de una parte de asignaturas obligatorias, comunes a todo el estudiantado, la cual se completa con talleres de carácter optativo. Las materias docentes del programa se agrupan en cuatro bloques temáticos: Humanidades, Ciencias Jurídico-Sociales, Ciencias de la Salud y de la Vida y Ciencia y Tecnología.

En la actualidad, el PUMUO persigue los siguientes objetivos⁴⁸:

1. Proporcionar una formación universitaria de carácter general.
2. Alentar el gusto por el conocimiento y la cultura.
3. Adquirir capacidades y destrezas que permitan una mejor adaptación a los cambios acelerados de la sociedad actual.
4. Favorecer el asociacionismo y despertar actitudes solidarias.
5. Proporcionar recursos que permitan mejorar la calidad de vida.
6. Formar para el ocio activo y recreativo.

En concreto, los objetivos 2 y 3 se proyectan hacia una sensibilización cultural y una practicidad, para la adquisición de competencias que permitan al estudiantado adaptarse a los cambios que se suceden en el marco global actual.

4.3.2. Carencias detectadas

Pese a los objetivos marcados, los programas de las asignaturas y talleres de idiomas de PUMUO ofrecen un aprendizaje de lenguas monolingüe. Sin embargo, no se aprovecha la heterogeneidad del estudiantado y sus diferentes trayectorias para promover un aprendizaje plurilingüe, de carácter comparativo, que ponga en relación la lengua objeto de aprendizaje con aquellos idiomas que ya son conocidos por los participantes.

⁴⁶ Universidad de Oviedo (s.f.). Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo. Universidad de Oviedo. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://www.uniovi.es/estudios/pumuo>

⁴⁷ Íbid.

⁴⁸ Íbid.

4.3.3. Propuesta

A tenor de lo expuesto, se propone acercar a este colectivo el trabajo con la didáctica de la intercomprensión románica, mediante talleres o sesiones que ofrezcan otras maneras de aprender idiomas, complementarias a las que conocen, conforme al enfoque dialógico y transversal del PUMUO. En relación con las líneas prioritarias del PUMUO, cabe recordar que la didáctica de la intercomprensión favorece el trabajo colaborativo, así como el desarrollo de destrezas para adaptarse con eficacia a los cambios globales. Además, integra la reflexión metalingüística desde un enfoque intercultural, relacional y transversal, facilitando la consecución de las metas de este programa.

Para favorecer esta transformación, en el curso académico 2021/2022 se comenzó a trabajar en la incorporación de una sesión de familiarización con la intercomprensión románica, en el marco de la asignatura “Las lenguas y literaturas románicas minorizadas”. Los resultados de la experiencia no dejaron indiferentes a sus dos grupos de estudiantes, que sumaron un total de 25 participantes, quienes manifestaron en una encuesta de satisfacción la idoneidad de la propuesta, su interés y su sorpresa al conocer esta metodología, invitando al docente a ampliarla para las próximas ediciones.

4.4. *La Casa de las Lenguas*

4.4.1. Contexto

Por otro lado, la Universidad de Oviedo tiene también una estructura transversal a la de Facultades y Escuelas Universitarias, denominada *La Casa de las Lenguas*, dependiente de su Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Proyección Internacional⁴⁹. Dicha estructura está enfocada al desarrollo de la enseñanza instrumental no reglada de idiomas en la Universidad, si bien también la apoya en la investigación y la internacionalización.

La Casa de las Lenguas se organiza en dos secciones: la Sección de Lenguas y Traducción y la Sección de Español como Lengua Extranjera. La primera gestiona la oferta de cursos en idiomas, ofreciendo, en el curso académico 2022-2023, un total de 72 cursos, en 15 lenguas: alemán, árabe, asturiano, catalán, chino, francés, griego moderno, hebreo, inglés, italiano, japonés, lengua de signos española, portugués, ruso y ucraniano. La segunda, por otro lado, ofrece formación continua e intensiva de español para extranjeros, sirviendo de apoyo lingüístico para el estudiantado Erasmus y gestionando, además, las pruebas oficiales para la certificación del Diploma de Español como Lengua Extranjera.

Estas dos circunstancias permiten que La Casa de las Lenguas de Oviedo reciba un flujo importante de personas de muchas edades, nacionalidades y niveles educativos, quienes muestran inquietudes por aprender más sobre las lenguas y culturas del mundo.

4.4.2. Carencias detectadas

Pese a la rica confluencia de colectivos e idiomas en La Casa de las Lenguas, no se ofertan itinerarios o talleres dedicados a un aprendizaje plurilingüe, que favorezca las intersecciones entre el estudiantado de las distintas lenguas y su intercomprensión. De hecho, por lo que respecta al aprendizaje de idiomas, el elenco de cursos muestra una abundante presencia de las lenguas románicas, pero no se prevén actividades conjuntas de intercomprensión que involucren a los distintos grupos o lecciones compartidas que permitan interrelacionar estas lenguas afines, así como a sus estudiantes y al profesorado.

4.4.3. Propuesta

En vista del potencial de interacción que muestra este contexto académico y considerando, además, la finalidad principal de La Casa de las Lenguas, se propone intensificar las sinergias entre los grupos

⁴⁹ Universidad de Oviedo (s.f.). La Casa de las Lenguas. Universidad de Oviedo. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://lacasadelaslenguas.uniovi.es/>

de educandos y de profesores en el aula acudiendo, de nuevo, a la didáctica de la intercomprensión como una práctica pedagógico-discursiva de carácter plurilingüe e intercultural, para que logren explorar las similitudes y las particularidades de las lenguas y culturas que están estudiando.

En relación con esta propuesta, conviene recordar que la sede de La Casa de las Lenguas dispone ya de una amplia sala polivalente, denominada *Sala Tandem*, la cual podría ser aprovechada como *aula rizoma*⁵⁰ para que el estudiantado estableciera contacto y realizase encuentros dialógicos, con el fin de prestarse ayuda mutua para incrementar sus competencias en las lenguas objeto de aprendizaje. No en vano, la página web de La Casa de las Lenguas destacan los aportes al aprendizaje del plurilingüismo con esta cita de Goethe: “Quienes no saben lenguas extranjeras no saben nada de la suya propia”⁵¹.

SÍNTESIS

En este trabajo se ha reflexionado sobre la posibilidad de aumentar las acciones de didáctica plurilingüe en las universidades españolas mediante la activación de intersecciones, tomando como ejemplo el paisaje académico de la Universidad de Oviedo. Se han analizado cuatro contextos de aprendizaje en los que la enseñanza y uso de lenguas romances resultan claves, detectando una serie de carencias que podrían subsanarse mediante la incorporación de un enfoque didáctico de aprendizaje por intercomprensión, dados sus aportes al enriquecimiento y la socialización del aprendizaje de lenguas.

Se han señalado como contextos favorables a este cambio los siguientes itinerarios formativos que forman parte de la oferta anual de la Universidad de Oviedo: el *Minor en Estudios Románicos*, el *Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas*, el *Programa Universitario para Mayores* y *La Casa de las Lenguas*. A raíz de lo expuesto, se concluye que los recursos actuales y la afinidad de los contextos descritos permitirían comenzar a trabajar a corto plazo con la intercomprensión, e incluso poner en contacto a sus estudiantes mediante el diseño de prácticas colaborativas conjuntas. Esta permeabilidad de los contextos mencionados estaría garantizada por las siguientes razones: los escenarios descritos comparten la misma sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo; los cuatro coinciden en sus respectivos calendarios académicos durante la mayor parte del año; todos contemplan el ámbito de las Humanidades, interesándose, en particular, por el estudio de diversas lenguas y culturas romances; y, además, todos ellos persiguen objetivos comunes, relacionados con el aprendizaje significativo y situado de idiomas, en favor del plurilingüismo y la interculturalidad, poniendo el foco en el fomento del trabajo colaborativo. Estos rasgos coinciden, a su vez, con los de la asignatura “La ‘Intercomprensión’ en el Ámbito Románico”, ya consolidada en una titulación de la Universidad de Oviedo.

No obstante, este estudio se limita a facilitar un análisis de necesidades y a señalar aquellos contextos sensibles a una transformación ágil y sostenible, por lo que cabría señalar como línea prioritaria de trabajo la involucración personal e institucional en su efectiva realización, como se ha comenzado a probar en el aula de PUMUO.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, J. L. y García-Cano, M. (eds.) (2022). *Diversidad e inclusión en la Universidad. La vía de la Institucionalización*. Narcea.

Calvo, F. (2018). Interfaces entre la historia de la lengua y la intercomprensión en lenguas románicas. En M. Díaz, G. Vaamonde, A. Varela, M. C. Cabeza, J. M. García-Miguel y F. Ramallo (Eds.). *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Universidade de Vigo. 154-159.

Edwards, M. E., y López, M. (2010). Las universidades españolas ante el reto del plurilingüismo y la movilidad. *Hispanogalia. Revista de la cooperación educativa hispano-francesa* N° 6. 37-54.

Escudé, P., y Pierre, J. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. CLE International.

50 Gontijo, P. (2013). Didáctica para além da didáctica. En M. Carvalho y G. Cornelli, Gabriele (orgs.) *Ensinar Filosofia*, Universidade Aberta do Brasil / Central de texto. 51-62.

51 Íbid.

- Glessgen, M. D. y Giolitto, M. (2007). Los vectores de la romanística a través del tiempo. En E. Gargallo Gil y M. Reina Bastardas (Coords.). *Manual de Lingüística Románica*. Ariel. 375-393.
- Gontijo, P. (2013). Didáctica para além da didáctica. En M. Carvalho y G. Cornelli, Gabriele (orgs.). *Ensinar Filosofia, N° 2*. Universidade Aberta do Brasil / Central de texto. 51-62.
- Hemming, E., Klein, H.G. y Reissner, G. (2011). *English-the bridge to the romance languages*. Peter Lang Verlag.
- Llamedo-Pandiella, G. (2022). Propuesta d'intervención pal enseñu y normalización del asturianu al traviés de la didáctica de la intercomprensión románica. *Lletres Asturianas*, N° 126. 63-98.
- Martín, E. (2019). La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas. En Y. Ruiz y L. Ruiz (Eds.), *La lectura en lengua* Octaedro. 246-270.
- Meissner, F.J., Meissner, C., Klein, H. G. y Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Shaker.
- Metzeltin, M. (2010). La linguistique romane hier et aujourd'hui: quelques réflexions. En M. C. Alén Garabato, X.A. Álvarez y M. Brea (Dirs.). *Quelle Linguistique Romane au XXIe Siècle?* L'Harmattan. 205-221.
- Sánchez-Miret, F. y Holtus, G. (2008). "Romanitas", *Filología Románica, Romanística*. Max Niemeyer Verlag.
- Universidad de Oviedo (7 de septiembre de 2022). Noticias. 19.000 alumnos inician este lunes el curso académico en la Universidad de Oviedo. *Universidad de Oviedo*. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://www.uniovi.es/-/datos-matricula-2022-2023>
- Universidad de Oviedo (s.f.). Grado en Estudios Clásicos y Románicos. *Universidad de Oviedo*. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://fyl.uniovi.es/clasicay-romantica>
- Universidad de Oviedo (s.f.). Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas. *Universidad de Oviedo*. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://www.uniovi.es/-/grado-en-lenguas-modernas-y-sus-literaturas-2014>
- Universidad de Oviedo (s.f.). Información de la Asignatura Principios de Lingüística Románica, curso 2022-2023. *Universidad de Oviedo*. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://sies.uniovi.es/ofe-pod-jsf/web/asignatura/infoAsignatura.faces>
- Universidad de Oviedo (s.f.). La Casa de las Lenguas. *Universidad de Oviedo*. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://lacasadelaslenguas.uniovi.es/>
- Universidad de Oviedo (s.f.). La Universidad. Una panorámica. *Universidad de Oviedo*. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://www.uniovi.es/launiversidad/panoramica>
- Universidad de Oviedo (s.f.). Máster Universitario en Lengua Española y Lingüística. *Universidad de Oviedo*. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://www.uniovi.es/-/master-universitario-en-lengua-espanola-y-linguistica>
- Universidad de Oviedo (s.f.). Programa Universitario para Mayores de la Universidad de Oviedo. *Universidad de Oviedo*. Recuperado el 09 de noviembre de 2022 de <https://www.uniovi.es/estudios/pumuo>



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

EL USO CONCORDANTE DE HABER EXISTENCIAL
EN INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS LATINOAMERICANOS
PERTENECIENTES AL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX
DESDE UNA PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA

Mercedes MAZUELOS

EL USO CONCORDANTE DE HABER EXISTENCIAL EN INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS LATINOAMERICANOS PERTENECIENTES AL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX DESDE UNA PERSPECTIVA GLOTOPOLÍTICA⁵²

Mercedes Mazuelos
UNSJ

profmercedesmazuelos@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo analizamos desde una perspectiva glotopolítica cómo se aborda el uso concordante del verbo haber impersonal (ej.: habían personas, hubieron problemas, habrán elecciones, etc.) en un corpus de instrumentos lingüísticos latinoamericanos pertenecientes al siglo XIX y principios del XX como gramáticas, diccionarios y notas periodísticas normativas. La línea teórica elegida es definida por Elvira Narvaja de Arnoux como “el estudio de las intervenciones en el espacio del lenguaje, que participan en la reproducción o transformación de las sociedades” (Arnoux 2016, p. 18). La autora explica que, de la misma manera como dichas intervenciones están sujetas a los procesos sociales, éstas influyen también en ellos desde ciertas posiciones que se pretenden dilucidar a partir del análisis.

Desde este marco, los dispositivos que tienen como objetivo normar las prácticas son entendidos como “gestos glotopolíticos” (Arnoux 2016, p. 18), motivo por el cual es indispensable atender a las circunstancias que rodearon su producción y de circulación. Debido a ello en primer lugar hacemos referencia al contexto histórico- social en el que surgen los instrumentos seleccionados. Si bien casi todos los países hispanoamericanos logran la independencia política de España a principios del siglo XIX, a nivel cultural e intelectual pueden observarse fuertes lazos todavía a fines de ese siglo e incluso a comienzos del XX. En materia de la lengua, una gran parte de los intelectuales como Bello (1847), Monner Sans (1906), Carballido (1891) entre otros, está preocupada por los neologismos y por el peligro de una fragmentación dialectal que imposibilite la comunicación entre los pueblos americanos ante el aluvión inmigratorio. Frente a esta situación, la unidad lingüística que proponen es, en realidad, la estandarización de la norma culta peninsular (Lidgett 2018). Consideramos que no es casual que en este periodo surjan tantos instrumentos prescriptivos y normativos que censuran los llamados “barbarismos” o “vicios”. Esta descalificación de los usos que no obedecían dicha norma opera como modo de apartar el elemento social y lingüístico disgregador. Lidgett (2019, p. 4) expresa esta idea de la siguiente forma: “la estigmatización de los “barbarismos” y el celo por la corrección funcionarían así como esquemas de segregación hacia los elementos disolventes de la lengua y de la sociedad”. Se trata entonces de dispositivos o intervenciones que no buscan una transformación social sino la reproducción o continuación de un orden social. Esto se debe a que la clase dirigente había alcanzado un determinado status que no quería perder en el proceso de conformación de los nuevos Estados.

Uno de esos “vicios” es precisamente el uso concordante haber con valor existencial. Esto debe a que la mayoría de los teóricos de la época como De Mora (1829) Bello (1834), Monner Sans (1903), Salazar García (1910), entre otros considera al verbo como impersonal y al nominal que lo acompaña como objeto directo, y en consecuencia, generar la concordancia entre el verbo y un sustantivo plural implicaría una falta a la norma. Sin embargo, al analizar algunos instrumentos prescriptivos de fines del siglo XIX y principio del XX observamos que este uso constituye un fenómeno frecuente, de larga data y extendido en varios países de la región. Desde una mirada glotopolítica entendemos que se trata de una tensión entre tradición (hegemonía) e innovación, donde juegan un rol fundamental, por un lado, los usos genuinos de hablantes reales –seres creativos e inteligentes con necesidades comunicativas– y, por otro, las instituciones que legitiman dichas creaciones lingüísticas emergentes del empleo de la lengua, tales como las Academias e instituciones educativas nacionales y provinciales.

Palabras clave: Glotopolítica, Latinoamérica, Siglo XIX, haber existencial

⁵² Este trabajo formó parte del área temática “Heterogeneidad Lingüística y Educación” coordinada por Marcelo Pagliaro el día 1 de diciembre de 2022.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analiza desde una perspectiva glotopolítica, el abordaje del uso concordante del verbo haber impersonal (ej.: *habían personas, hubieron problemas, habrán elecciones, etc.*) en un corpus de instrumentos lingüísticos latinoamericanos pertenecientes al siglo XIX y principios del XX como gramáticas, diccionarios y notas periodísticas normativas. La línea teórica elegida es definida como “el estudio de las intervenciones en el espacio del lenguaje, que participan en la reproducción o transformación de las sociedades” (Arnoux 2016, p. 18). Cabe aclarar que, así como dichas intervenciones están sujetas a los procesos sociales, éstas influyen también en ellos desde ciertas posiciones que se busca dilucidar a partir del análisis.

Desde este marco, los dispositivos dirigidos a normar las prácticas se conciben como “gestos glotopolíticos” (Arnoux 2016, p. 18), por lo que es indispensable atender a las circunstancias que rodearon su producción y de circulación. Debido a ello, en primer lugar, se presenta el contexto histórico-social en el que surgen los instrumentos seleccionados. Si bien casi todos los países hispanoamericanos logran la independencia política de España a principios del siglo XIX, a nivel cultural e intelectual se observan fuertes lazos con la península todavía a fines de ese siglo e incluso a comienzos del XX. En cuanto a la lengua, una gran parte de intelectuales como Bello (1847), Monner Sans (1906), Carballido (1891) entre otros; está preocupada por los neologismos y por el peligro de una fragmentación dialectal que impidiera la comunicación entre los pueblos americanos ante el aluvión inmigratorio. Frente a esta situación, la unidad lingüística que proponían era, en realidad, la estandarización de la norma culta peninsular (Lidgett 2018). No es casual que en este periodo surjan tantos instrumentos prescriptivos y normativos que censuren los llamados “barbarismos” o “vicios”. Esta descalificación de los usos que no obedecían a la norma opera como modo de apartar el elemento social y lingüístico disgregador. El objetivo no era la transformación social sino reproducir y continuar un determinado orden social.

Precisamente, uno de esos “vicios” era el uso concordante haber con valor existencial. Al analizar algunos instrumentos prescriptivos de fines del siglo XIX y principio del XX, escritos por teóricos de distintas zonas de Latinoamérica, como De Mora (1829), Bello (1834), Monner Sans (1903), Salazar (1910), entre otros; se observa que consideraban este verbo como impersonal y al nominal que lo acompaña como objeto directo, por lo tanto, generar la concordancia entre el verbo y un sustantivo plural implicaba una falta a la norma fuertemente desaprobada pero frecuente en el uso.

Desde una mirada glotopolítica entendemos que se trata de una tensión entre tradición (hegemonía) e innovación, donde juegan un rol fundamental, por un lado, los usos genuinos de hablantes reales –seres creativos e inteligentes con necesidades comunicativas– y, por otro, las instituciones que legitiman dichas creaciones lingüísticas emergentes del empleo de la lengua, tales como las Academias e instituciones educativas nacionales y provinciales.

2. MARCO TEÓRICO

La perspectiva glotopolítica

Desde Glotopolítica, en tanto “estudio de las intervenciones en el espacio del lenguaje, que participan en la reproducción o transformación de las sociedades” (Arnoux 2016, p. 4), se considera que estas intervenciones están asociadas a ideologías lingüísticas, cuyo objetivo es actuar en las prácticas de una comunidad buscando cambiar “el espacio público del lenguaje, sujetas a requerimientos de la sociedad frente a los cuales se adoptan, además, determinados posicionamientos” (Arnoux 2016, p. 20). De este modo, pueden entenderse como respuestas a las necesidades de una determinada sociedad y que implican una toma de posición.

El objetivo principal es explicar “la dimensión política de los fenómenos en un abordaje que los estudia en tanto intervenciones en el espacio público del lenguaje que propenden a reproducir o transformar un orden social, modelando a la vez las identidades” (Arnoux 2016, p. 19). Por lo tanto, la pregunta fundamental es sobre las ideologías lingüísticas que se sustentan o con las que están ligadas las distintas

intervenciones. Esto hace indispensable considerar el contexto social, político, cultural e intelectual. En este caso particular, se trata de un momento histórico en el que la mayoría de los países latinoamericanos ya son independientes, pero se encuentran en un proceso de construcción y organización de la nación. En este punto, la educación cumple un rol fundamental: configurar la identidad nacional, noción en la que el lenguaje ocupa un lugar trascendental (Lidgett 2019). En este campo se libra una disputa: “el debate entre lengua nacional y norma culta peninsular, es decir, con relación a la aceptación o no de una norma autóctona distinta de la española” (Lidgett 2019, p. 4), lo que provoca que surjan una gran cantidad de “dispositivos normativos que cristalizan en instrumentos lingüísticos destinados a regular las hablas, como los diccionarios, las gramáticas, o las retóricas” (Arnoux 2016, p. 19) cuyo objetivo es la estandarización de la norma culta peninsular y estigmatización de los usos que se apartan de ella (Lidgett 2019).

CONTEXTO HISTÓRICO Y CIENTÍFICO

Las ideas de Andrés Bello

Andrés Bello (1781–1865) fue un destacado estudioso venezolano del siglo XIX que “publicó una de las gramáticas más conocidas del español y trabajó incansablemente en pos de la conservación del español peninsular en América” (Quintanilla 2009, p. 36). Su propuesta para evitar la ruptura de la unidad lingüística americana consiste en tomar como modelo de habla el de los grandes escritores del siglo de oro español (Quintanilla 2009). Desde esta perspectiva el catedrático juzga como “vicio” todo uso que se aparte de ese ideal a seguir.

El contexto argentino y las ideas de Monner Sans

A fines del siglo XIX y principios del XX en Argentina hubo grandes debates sobre los distintos proyectos de regulación lingüística que se proponían en la época con distintas miradas sobre la historia de la nación. En algunos sectores de la clase dirigente, prevalecía una tendencia hispanista que revalorizaba el pasado colonial (Lidgett 2018). Se trataba de grupos “acomodados ya a un *status* de vida, por lo que preferían mantener esta situación y no exponerse a las novedades que implicaba la conformación de un nuevo Estado” (González Díaz 2013, p. 348). En los debates ideológico-lingüísticos, esta línea era defendida por muchos intelectuales locales y su objetivo era la uniformidad del idioma en el mundo hispánico, según la norma culta peninsular (DelValle y Gabriel-Stheeman 2002). Esta perspectiva se vio favorecida por la unificación del sistema educativo a partir de la Ley Nacional de Educación y por la inmigración de docentes y funcionarios educativos españoles (Biagini 1995) que rápidamente alcanzaron importantes puestos. Desde allí, impusieron, con el apoyo de los dirigentes alineados al hispanismo, un modelo de enseñanza del idioma centrado en la estandarización de la gramática según la norma culta peninsular (Fontanella de Weinberg 1987).

En este contexto, según Lidgett (2018), el español Ricardo Monner Sans⁵³ sobresale por varios motivos: su gramática logra un alto grado de popularidad en las escuelas, colabora en la elaboración de planes de estudio y, sobre todo, porque participa intensamente en “la querrela de la lengua en la Argentina” (Alfón

53 Nace Barcelona en 1853, y llega a la Argentina en 1889, después de realizar una larga y temprana carrera como diplomático en España. Ya en Buenos Aires, trabaja como docente en el colegio Lacordaire y simultáneamente realiza labores como publicista en el diario La Nación. Entre 1892 y 1893, cuando se publica la primera edición de su gramática, dicta clases de castellano en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Allí estará hasta marzo de 1922, cuando deje definitivamente las tareas como profesor. Además de su carrera docente, Monner Sans trabajó activamente como orador, periodista y escritor: entre 1889 y 1927 publica más de cien títulos teniendo en cuenta libros y folletos, entre los cuales hay que considerar, además de su Gramática, un conjunto de trabajos en los que discute sobre el problema de la lengua nacional (Lidgett 2019).

2011). En esta disputa Monner Sans representa el “nacionalismo de vertiente hispanizante y conservadora que caracterizó a una porción de la generación del 80” (Lidgett 2018, p. 54).

En *Notas al castellano en la Argentina* (NCA) de 1903 Monner Sans reacciona a *El idioma nacional de los argentinos*⁵⁴ de Abeille (1900), ya en sus prólogos⁵⁵, se alude a un contexto social y cultural en el que el idioma estaría bajo amenaza de fragmentación debido a las incorrecciones en el uso.

Al igual que Bello, Monner Sans considera que la amenaza fundamental para la lengua castellana en la Argentina es la de los barbarismos y neologismos que han tenido cabida en libros y periódicos. De este modo, la obra de Abeille fue uno de los móviles que llevaron a Monner Sans a ubicarse como “flagelador de nuestros vicios lingüísticos” (Lidgett 2018, p. 60), ante la falta de una institución reguladora local. Para el autor catalán, quienes defienden un idioma nacional distinto del de la península buscan romper la unidad hispanoamericana por la que él había luchado.

Sin embargo, el autor también menciona un problema mayor: la corrupción del lenguaje ha llegado a todos los ámbitos sociales. En la Argentina, detecta este intelectual, “se barbariza más que en cualquier parte de América a causa de: la inmigración; la incesante lectura de obras francesas; los malos traductores; y una mal entendida independencia de la autoridad académica” (Monner Sans 1924, p. 52). De esta manera, para Monner Sans la principal amenaza a la unidad lingüística y cultural es el extranjero. Así, el concepto de “comunidad lingüística homogénea y monoglosica que el autor propugna en tanto, manifestación de una “unidad panhispanica”, implica necesariamente la estigmatización del inmigrante, que aparece como causa de disolución” (Lidgett 2018, p. 61).

Frente al avance del neologismo Monner Sans busca establecer criterios para su incorporación ya que la Real Academia Española no mostraba una postura clara. Por ello, retoma a Bello y contempla como criterio de corrección el uso de la “gente educada” y atribuye a “los hombres doctos la capacidad de decidir si una palabra o expresión nueva surge para satisfacer una nueva necesidad del lenguaje o si, por el contrario, es un barbarismo producto de ignorar la lengua nativa” (Monner Sans 1906, pp. 11-12).

Dicho de otro modo, este “buen uso” o uso de los doctos es el que lo otorga legalidad a una palabra en la lengua. Así como la clase dirigente veía necesaria una legislación capaz de diferenciar la calidad de inmigración que llegaba a la Argentina⁵⁶, la raíz de los conflictos sociales (Constanzo 2009). Monner Sans considera que en lo lingüístico no todas las voces deben ser incorporadas y propone como autoridad capacitada para tomar esta decisión al filólogo. Por ello, luchará por la creación de una filial argentina de la Academia, que integre a los que gracias a sus conocimientos filológicos tienen el derecho de legislar en materia lingüística.

El papel de la enseñanza de la lengua en el contexto argentino a fines del siglo XIX principios del XX

La idea de que el idioma se encuentra bajo amenaza de “corrupción” y “disgregación” por la inmigración, ya aparece en documentos a mediados de la década de 1880. Un caso paradigmático en educación es la “Circular” que el ministro de Instrucción Juan Carballido (1891a y 1891b) publica en el diario *La Nación* para comunicar las bases de la reforma educativa que postulaba. Esto evidencia que el ministro buscaba que su accionar traspasara las fronteras de lo educativo, y su contenido da cuenta de que

54 Esta obra implica una ruptura tan importante que es necesario entenderla como el comienzo de un nuevo período (Alfón 2011). Abeille concluye en la tesis de que “en la Argentina se está forjando una nueva raza, de vida intelectual y moral propia, cuyo cariz distintivo es la claridad del pensamiento y la adopción de un idioma nacional que armoniza con él” (Alfón 2011). De este modo sostiene que, aunque esta nueva raza apelara a la lengua castellana heredada, esta sería insuficiente para expresar claramente su pensamiento y por ende no se desarrollaría completamente, porque que su alma y su modo de expresión se encontrarían en contradicción. Por lo tanto, dicho idioma se encuentra aún en gestación: “el idioma nacional de los argentinos es presentemente el principio, el primer período de una transformación, cuya última evolución será el idioma argentino” (Abeille 1900).

55 Uno más extenso escrito por Estanislao Zeballos y otro escrito por el autor.

56 Se trata de la Ley de Residencia que se sanciona en 1902.

para las autoridades ministeriales el problema de la lengua –y su enseñanza– era un asunto relevante:

Más que la raza y las instituciones análogas, constituye el vínculo de fraternidad el tesoro inapreciable de la lengua común [...]. Pero, tiende a adulterarse rápidamente la lengua patria, a transformarse en cada región con el fermento dialectal. Nadie más que nosotros está expuesto a este peligro. Y si puede ser una exageración prever un día en que nos fuera difícil de entendernos entre hispano-americanos, no lo sería asegurar que habríamos perdido, a no reaccionar, el hábito de la lengua tradicional, la apreciación exacta de las mismas bellezas literarias y que, después de la diferencia del acento, la variedad del gusto y del estilo acontecería más y más la separación. La reacción y el remedio están en el estudio de nuestra lengua. Renunciamos a vanagloriarnos con nuestras incorrecciones: como lo repite extensamente el nuevo plan de estudios, no hay más idioma nacional que el castellano. (Carballido 1891^a, p. 3)

Para evitar la fragmentación dialectal, el ministro defiende la noción de una lengua común que funcione como vínculo de confraternidad con el mundo hispánico, y la presenta como meta de la enseñanza de la lengua. En la Argentina la posibilidad de que surjan varios dialectos es mayor, ya que en esta zona “están sufriendo una alteración profunda todos los elementos nacionales: lenguas, instituciones, prácticas, gustos e ideas tradicionales”, producto de la “violenta avenida inmigratoria” (Carballido 1891b, p. 4).

Corpus

El corpus seleccionado abarca aproximadamente un siglo desde el artículo de De Mora en 1829 hasta la publicación del Diccionario de Provincialismos y barbarismos centro americanos y ejercicios de ortología en 1910. En cuanto los espacios, se trata de textos publicados en distintos países de Latinoamérica como Chile, Argentina, Colombia y El Salvador.

- “Cuestión sobre el verbo haber en sentido impersonal” (1829 – José Joaquín de Mora⁵⁷– Chile): es artículo publicado en el periódico “El Mercurio Chileno”.
- “Advertencias sobre el uso de la lengua castellana a los padres de familia, profesores de los colegios y maestros de escuela” (1843 – Andrés Bello⁵⁸– Chile): esta obra busca corregir “el mal uso de la lengua entre los chilenos que para él era escandalosa” (Wagner 2006, p. 7). Allí, condena algunos rasgos del español americano como el seseo⁵⁹, el voseo y la ausencia del pronombre vosotros.
- “Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos” (1847 – Andrés Bello): Según Amado Alonso (1995, p. 9) se trata de “la mejor gramática que tenemos en lengua española ya que ninguna puede sustituirla “en doble oficio de repertorio de modos de hablar y de cuerpo de doctrina”. Su objetivo era “depurar la lengua nacional” y conservar la unidad lingüística de las nuevas naciones americanas porque constituía para él la única posibilidad de progreso (Alonso 1995).
- “Apuntaciones críticas sobre el lenguaje Bogotano– con frecuente referencia al de los países

⁵⁷ Don José Joaquín de Mora vivió entre 1783 y 1864. Nació en Cádiz y estudió leyes en la Universidad de Granada. Luchó en una guerra, cayó prisionero, se casó con una intelectual, se exilió, fue amigo de un par de dirigentes, redactó una Constitución (Chile 1928), fundó y dirigió varios periódicos, fue miembro de la Academia y catedrático en Bolivia, cónsul en Londres y Madrid, entre otras actividades. (Zazo 2016)

⁵⁸ Considerado como el primer humanista de América, el ilustre escritor venezolano Andrés Bello (1781– 1865) representa la figura intelectual de referencia y de mayor relieve en la cultura hispanoamericana del siglo XIX. Fue historiador, jurista, legislador, filólogo, naturalista, diplomático, poeta, filósofo, político, educador. Hijo del siglo de la Enciclopedia, quiso cultivar todos los conocimientos humanos. Se centró en el estudio del lenguaje ya que influencia por el racionalismo veía en él un paralelo con el pensar. (Alonso 1995)

⁵⁹ En oposición a Bello, Sarmiento defiende la implementación de una reforma ortográfica para que no se usen en lo escrito la letra z, o las sílabas ce ci debido a que en América se ha perdido el sonido representado por la z. Argumenta que “nunca se las usará bien sin un gran estudio” y considera “ridículo” estar usando la ortografía de un país que pronuncia las palabras de diferente a los americanos y esto sucede específicamente “en las letras cuyo uso es más difícil y no llenan de embarazos” (Sarmiento 1843, p. 5).

hispano-americanos”. (1907- Rufino Cuervo⁶⁰-Colombia). En esta obra se estudian temas de pronunciación, gramática, lexicografía y semántica referidas en primer término a Bogotá y luego al español de toda América y España, así como a la lengua clásica y preclásica. Con ella, se inició el estudio de la dialectología hispánica.

- “Notas al castellano en Argentina” (1903 -Ricardo Monner Sans- Argentina) Consiste en una lista con algunas voces nuevas y otras “mal usadas” que Monner Sans busca diferencia para que las primeras sean incorporadas en el Diccionario de la Academia y las segundas censuradas (Lidgett, 2018, p. 60).
- Diccionario de Provincialismos y barbarismos centro-americanos y ejercicios de ortología (1910) (Salomón Salazar García- Salvador): una obra prescriptiva, que alcanza cierto reconocimiento a nivel lexicográfico dentro de Centroamérica (Quintanilla, 2009, p. 40). Su objetivo era señalar las “incorrecciones” en el habla de los centroamericanos.

Como indican los títulos las obras están destinadas a determinadas zonas o países latinoamericanos o a toda la región, lo que indica que quienes debían “corregir” su uso de la lengua eran los habitantes de esta región y no los de la península.

ANÁLISIS

“Cuestión sobre el verbo haber en sentido impersonal”- José Joaquín de Mora (Chile)

El autor parte del siguiente interrogante: “El verbo haber en sentido impersonal, ¿puede usarse en plural? ¿Será lícito decir: *hubieron naciones, podrán haber casos?*”. Agrega que la respuesta ya está dada por el hecho de los buenos escritores españoles no colocan el verbo en plural. A continuación señala que en América del Sur, sin embargo, se establece la concordancia ya que se interpreta el sintagma que acompaña al verbo como un sujeto. Por ello decide realizar algunas observaciones y referirse al origen de la construcción. Sostiene que *haber* impersonal es utilizado en castellano “para denotar algo más que la simple existencia. Indica que algo existe en cierto punto, en un lugar, aquí o allí” (De Mora 1928, p. 868). En latín, en cambio, se utilizaba el verbo *ser* para expresar existencia. En este caso el sustantivo que lo acompaña concuerda con él, funcionando como su sujeto. Para expresar este significado, las lenguas modernas se han dividido en dos grupos: unas han conservado el verbo *ser* (inglés e italiano), las otras han elegido *haber* (castellano y francés). No obstante todas han visto la necesidad de limitar el sentido a través de una partícula locativa. En italiano *ci*, en inglés *there*, en español *i* en francés *hi*, *y*. En el caso del español esta no cumple la función de sujeto sino la de atributo y, por lo tanto, el verbo debe quedar inalterable. Esto sucede con los verbos impersonales, que por regla general, deben usarse siempre en singular: nieva, graniza, hiela.

Sostiene que es innegable que en los verbos impersonales haya un sujeto suprimido, que hace como el nominativo oculto de la frase. Cuando decimos truena, se da a entender que es el cielo o la nube quien truena. En el caso de *haber* el sujeto es un adverbio de lugar, quizá *illic* o *hic*, que los franceses convirtieron en *y*, y los españoles en *hi*.

Finalmente, condena el uso concordante de *haber* y lo califica de barbarismo: “Cuando se dice *habrán lluvias, podrán haber noticias*, se comete un barbarismo tan opuesto al sentido lógico, como al uso constante de todos los buenos escritores españoles” (De Mora, 1928, p. 871).

⁶⁰ Rufino José Cuervo (1844-1911) fue hijo del Doctor Rufino Cuervo, uno de los personajes más importantes de la Colombia de su tiempo. Todos sus estudios estuvieron dirigidos a especializarse en el campo de la lingüística dando la mayor relevancia a la Gramática, en especial de la Lengua Latina. Estuvo a cargo de una Cátedra de Latín entre 1867 y 1870. Desde esta fecha se dedicó a lecturas científicas, siguiendo todo el movimiento científico y bibliográfico del siglo XIX, en el campo de la Filología, estudiando igualmente distintas lenguas, que le permitieron trabajar en el área de la Lingüística comparada (Del Pino Díaz).

Advertencias sobre el uso de la lengua castellana a los padres de familia, profesores de los colegios y maestros de escuela. Andrés Bello (Chile)

En esta obra que tiene como objetivo combatir el mal uso de la lengua que, según Bello, hacen los chilenos. Él detecta el fenómeno de la concordancia en haber con valor existencial y para corregirlo sostiene con firmeza el uso impersonal de *haber*:

Cuando nos valemos del verbo *haber* para significar la existencia, se le debe poner siempre en la tercera persona de singular, aunque se hable de muchas personas o cosas; y así se dice *hubo fiestas, habrá diversiones*, y no *hubieron* ni *habrán* (Bello 1956, p. 152).

Los ejemplos evidencian que el uso concordante ya es frecuente en varios tiempos verbales en esta época.

Andrés Bello acepta que el uso de la forma impersonal es en un primer momento extraño. Sin embargo aclara que el sustantivo que acompaña al verbo y refiere a lo que existe no es el nominativo (sujeto) del verbo, sino un acusativo ya que puede reemplazarse por un pronombre en dicho caso:

Este uso parece a primera vista anómala, y contrario a lo que dicta el sentido común; pero conviene observar que el nombre que se junta con el verbo *haber* y que significa la cosa existente, no es el sujeto o nominativo del verbo, sino un verdadero acusativo; y de aquí es que, si representamos esta cosa existente por medio del pronombre él, ella, es necesario ponerle en la terminación del acusativo; diciendo, verbigracia, “se preparaban fiestas, pero no *las hubo*”; “no se le dio dinero porque no le *había*”, o “no lo *había*”. Por eso se dice que el verbo *haber* en este modo de usarle es impersonal, es decir que carece de un nominativo que signifique el sujeto (Bello 1956, p. 152).

Desde el punto de vista semántico, Bello no contempla el significado existencial de haber sino el valor posesivo originario que tenía en latín. Postula que el sujeto se omite porque constituye una idea imprecisa del mundo y cada uno puede definirla según su parecer:

el verbo *haber* no significa *existir*; sino *tener*; y se calla entonces el sujeto, porque hace veces de tal una idea vaga de la naturaleza, del universo, del orden de cosas en que vivimos, idea que no es necesario expresar, porque es siempre una misma, y porque cada cual puede determinarla como quiera. Así cuando decimos que *hay montes muy elevados en América*, queremos decir que el mundo o la naturaleza *tiene montes muy elevados* en esta parte del mundo (Bello 1956 p. 153).

El hecho de que Bello no reconozca el valor existencial de haber sino su significado posesivo originario constituye una extrañeza, ya que el *Diccionario de la Real Academia de 1734* coloca que este verbo “significa también existir”.

Otra causa por la que Bello sostiene el uso impersonal de haber, es que así lo emplean las personas que hablan bien:

El verbo haber, en las construcciones que hablamos, no concierne con el nombre de la cosa cuya existencia se afirma; y siempre se pone en singular. El uso de todos los autores y de todas las personas que hablan bien, es en esta parte uniforme (Bello 1956, p. 153).

A partir de esta cita se puede interpretar que en la época de Bello el uso concordante de haber era más frecuente entre las personas con menos estudios, porque, según sus palabras, el uso impersonal estaba extendido entre la gente que había alcanzado un alto nivel de educación (escritores y los “que hablan bien”).

“Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos” - Andrés Bello (Chile)

Bello ubica al verbo con valor existencial en el grupo de las proposiciones irregulares o anómalas, porque en ellas “no se expresa ni se subentiende sujeto” (Bello [1847] 1995, p. 223).

Expone que el verbo *haber* es el más usado entre los impersonales para “significar indirectamente la existencia de una cosa, que se pone en acusativo: «Hubo fiestas»; «Hay animales de maravillosos instintos»”; y agrega que “estas frases no se refieren jamás a un sujeto expreso”. Presenta como principal argumento el reemplazo por los pronombres clíticos en caso objetivo (Bello [1847] 1995, p. 225).

Considera que el verbo significa indirectamente existencia sosteniendo que conserva aún su valor posesivo propio del latín y si se indica la existencia del objeto en acusativo es porque constituye una posesión o se ubica en la esfera de un sujeto poco claro aunque sin implicancias gramaticales:

Decimos que por este medio se significa indirectamente la existencia, porque *haber* conserva su significado natural de *tener*; y si sugiere la existencia del objeto que se pone en acusativo, es porque nos lo figuramos contenido en un sujeto vago, indeterminado, cuya idea se ofrece de un modo oscuro y fugaz al entendimiento, pero no tanto que no produzca efectos gramaticales, concordando con el verbo en tercera persona de singular, y rigiendo acusativo; como si se dijese *la ciudad tuvo fiestas; el mundo, la naturaleza, tiene animales*, etc. (Bello [1847] 1995, p. 225)

Resulta destacable que Bello recupera el valor posesivo y transitivo de haber, a pesar de que en esa época ya indicaba claramente existencia, para justificar la presencia del acusativo. Esto se debe a que si su significado fuera el de existencia, esto sería una anomalía ya que en el caso los otros verbos con valor existencial como *existir, ser, estar*, la entidad cumple la función sujeto y concuerda con ellos. (Bello [1847] 1995, p. 225).

En esta oportunidad la pluralización de *haber* es rechazada nuevamente por el autor. Lo interesante es que esta vez ejemplifica con perífrasis en las que la pluralización no cae directamente sobre *haber*: *debió de haber graves causas para tan severas providencias* e insiste en que no debe emplearse la forma *debieron*. Este caso es importante porque se observa que en tiempos del autor venezolano los hablantes ya establecían la concordancia en este tipo de estructuras.

Bello coloca a los chilenos como sus principales destinatarios, lo cual evidencia la extensión de este fenómeno en este país. Bello llama a la pluralización “vicio” y agrega que ésta es “casi universal en Chile” (Bello 1853, p. 147). El académico también registra ejemplos de concordancia en número y persona: *habíamos allí cuarenta personas*.

En conclusión se puede sostener, entonces, que a principios del siglo XIX la pluralización de haber ya sucede en tercera y primera persona, además de aparecer en oraciones simples o perifrásticas.

Finalmente, resulta interesante destacar los comentarios de Rufino Cuervo a esta obra. Si bien en la introducción plantea la relación entre gramática y psicología y expone que esta última permite explicar varios fenómenos, a continuación se aclara que no hay una correlación exacta entre ellas y ejemplifica con el uso impersonal de haber.

Las categorías gramaticales tienen por fundamento las categorías psicológicas, pero no siempre se corresponden exactamente; así en las frases *hubo fiestas, hizo grandes calores*, el sujeto psicológico, el concepto que domina en el entendimiento del que habla, lo representan los sustantivos *fiestas, calores*, y el atributo *hubo, hizo*; conforme a la gramática esos sustantivos son acusativos (Cuervo 199, p. 389).

Aunque reconoce la motivación psicológica del uso concordante entiende que constituye una transgresión a la gramática:

En las locuciones explicadas es visible cómo ha ido oscureciéndose el sujeto y predominando el acusativo hasta venir a ser el objeto principal del concepto, o sea el sujeto psicológico; de ahí que por la tendencia natural a restablecer la armonía entre la fórmula psicológica y la expresión gramatical, se diga *dieron las cuatro, hicieron grandes calores, hacen ocho días*, y entre el vulgo y aun entre la gente culta de algunas comarcas, *hubieron fiestas, habían cuatro días*.

A cada paso se advierte esta tendencia [...] si bien la gramática reclama sus fueros y no siempre admite la reacción (Cuervo 1995, p. 471).

Apuntaciones críticas sobre el lenguaje Bogotano- con frecuente referencia al de los países hispano-americanos - Rufino Cuervo (Colombia).

En esta obra, también se juzga negativamente el uso de la pluralización:

Cuando oímos decir a algún paisano: ‘*habían* temores de guerra,’ ‘*hubieron* muchos heridos,’ nos consolamos algo con el pensamiento de que estas absurdas frases son casi generalmente usadas en otros puntos de la República, y cuentan entre sus patrones a sujetos muy encopetados. Este verbo *haber* no puede usarse sino en singular cuando se emplea para significar la existencia: “*hay, hubo, habrá, había, habría* temblores;” “dudo que *haga, hubiera* o *hubiese* temblores;” “*ha habido, había habido* fiestas,” (Cuervo 1907, p. 256).

Cuervo (1907) refiere al uso concordante en perífrasis y en primera persona y menciona como principal argumento del uso impersonal de haber, el reemplazo por los pronombres clíticos en caso objetivo. Además, aclara que este fenómeno “absurdo”, no se daba únicamente en Chile, sino además en otros países sudamericanos. Como Bello, detecta este uso en la lengua oral de la clase baja (“cuando oímos decir a algún paisano”). Esto implica para él cierto alivio porque estas personas tienen como modelo de habla integrantes de la clase alta ya que “cuentan entre sus patrones a sujetos muy encopetados”⁶¹.

Diccionario de provincialismos y barbarismos centro-americanos, y ejercicios de ortología clásica - Salomón Salazar García (El Salvador)

Esta obra está organizada en dos columnas: en la primera coloca los vicios y en la segunda las correcciones. En cuanto al fenómeno en cuestión se ofrecen los siguientes ejemplos: *habemos muchos aquí*, el cual corrige con *somos – o estamos – muchos aquí*; *habían inconvenientes*, corregido con *había inconvenientes*; *habrán quienes digan tal*, corregido con *habrá quienes digan tal*; y *hubieron pocas recitaciones*, corregido con *hubo pocas recitaciones* (Salazar García 1910, p. 148).

El autor salvadoreño, además de los casos típicos, presenta un ejemplo en el que el verbo está acompañado por una frase relativa (quienes). Esto evidencia no sólo la extensión del fenómeno en El Salvador a comienzos del siglo XX sino también que se utilizaba con cláusulas relativas (Quintanilla- Aguilar 2009).

A partir del texto prescriptivo de Salazar, escrito en El Salvador y 77 años después de las advertencias de Andrés Bello, Quintanilla Aguilar afirma que “se pone de manifiesto que el fenómeno no es nuevo ni exclusivo de una región geográfica” (2009, p. 41). Además considera una obviedad que la pluralización, desde esos tiempos, no era exclusiva de ciertos tiempos verbales ni determinadas clases sociales, e incluso tampoco aparecía solo en tercera persona ya que también se registraban casos en primera.

61 El Diccionario de la RAE brinda la siguiente definición de encopetado, da: Del part. de encopetar. 1. adj. Que presume demasiado de sí.

2. adj. De alto copete, linajudo.

3. m. Arq. Cateto vertical de cualquiera de los cartabones de las armaduras de un tejado.

Se acuerda con Quintanilla (2009) en el hecho de que para que estos académicos juzguen como “vicios” determinados fenómenos y busquen corregirlos, estos debieron ser muy populares en la época. Por lo tanto, estos instrumentos lingüísticos prescriptivos nos permiten pensar no solo que la pluralización de haber ya sucedía hace doscientos años, sino que su uso debe haber empezado mucho tiempo atrás.

Notas al castellano en Argentina - Monner Sans (Argentina)

Esta obra está organizada como un diccionario. Las palabras o expresiones que el autor considera vicios o equivocaciones están colocadas en entradas ordenadas alfabéticamente. En ellas, se aclara cuál es el error que se comete y cómo debe emplearse. En el caso del verbo *haber* menciona lo siguiente:

«**Hubieron** muchos heridos en aquel combate, etc.»; «Hacen quince días, etc.» Se evitarán estas incorrecciones recordando que este verbo haber no puede usarse sino en singular cuando se emplea para significar existencia. Debió escribirse: “hubo muchos heridos, etc.”; «hace quince días, etc.» (Monner Sans 1924, p. 213)

A continuación el autor presenta las razones por las que considera la pluralización de haber como error. En primer lugar defiende el uso impersonal del verbo y su principal argumento es de carácter etimológico. En línea con la postura de De Mora (1829), sostiene que el locativo presente en el morfema “y” (aquí) de la forma hay constituiría el sujeto. Este adverbio al ser invariable, se convierte en nombre, pero sin plural, por lo que el verbo debe concordar con él sólo en singular (Monner Sans 1924).

El autor califica de “verdad absoluta”, defendida por todos los que escribieron sobre este verbo, el hecho de que el haber “en su significación de acaecer, ocurrir, sobrevenir, etc., debe usarse siempre en singular” (Monner Sans 1924, p. 214).

CONCLUSIONES

El análisis, desde una perspectiva glotopolítica, del abordaje del uso concordante del verbo haber impersonal en un corpus de instrumentos lingüísticos latinoamericanos pertenecientes al siglo XIX y principios del XX pone en evidencia cómo estas “intervenciones en el espacio del lenguaje” son producto y simultáneamente influyen en los procesos sociales. En el periodo seleccionado, aunque casi todos los países hispanoamericanos habían logrado la independencia política de España a principios del siglo XIX, a nivel cultural e intelectual pueden observarse fuertes lazos con la península todavía a fines de ese siglo e incluso a comienzos del XX. En cuanto la lengua, una gran parte de los intelectuales estaba preocupada por los neologismos y por el peligro de una fragmentación dialectal que imposibilitara la comunicación entre los pueblos americanos ante el aluvión inmigratorio. Frente a esta situación, la unidad lingüística que proponían era, en realidad, la estandarización de la norma peninsular considerada prestigiosa. El modelo a seguir eran los “hombres educados” y los escritores del Siglo de Oro español. Por ello, no es azaroso que en este momento histórico hayan surgido tantos instrumentos prescriptivos y normativos que censuraban los llamados “barbarismos” o “vicios”. Esta descalificación de los usos que no obedecían a la norma opera como modo de apartar el elemento social y lingüístico disgregador. El objetivo no era la transformación social no de reproducir y continuar un determinado orden social.

Precisamente, uno de esos “vicios” era el uso concordante haber con valor existencial. Esto debe a que la mayoría de los teóricos de la época; consideraba al verbo como impersonal y al nominal que lo acompaña como objeto directo, por lo tanto, generar la concordancia entre el verbo y un sustantivo plural implicaría una falta a la norma fuertemente desaprobada pero frecuente en el uso. Desde una mirada glotopolítica entendemos que se trata de una tensión entre tradición (hegemonía) e innovación, donde juegan un rol fundamental, por un lado, los usos genuinos de hablantes reales –seres creativos e inteligentes con necesidades comunicativas– y, por otro, las instituciones que legitiman dichas creaciones lingüísticas emergentes del empleo del lengua, tales como las Academias e instituciones educativas nacionales y provinciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abeille, L. (1900). *Idioma nacional de los argentinos*. Argentina. Colihue.
- Alfón, F. (2011). *La querrela de la lengua en Argentina (1828-1928)*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional de La Plata.
- Carballido, J. (1891a). Circular: Plan de estudios y programas. En *La Nación*, Buenos Aires, 19 de abril.
- Carballido, J. (1891b). Circular: Plan de estudios y programas. En *La Nación*, Buenos Aires, 21 de abril.
- Constanzo, G. (2009). Lo inadmisibile hecho historia La Ley de Residencia de 1902 y la Ley de Defensa Social de 1910. <http://www.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/15.-Lo-inadmisibile-hecho-historia-N%C2%B026.pdf>
- Biagini, H. (1995). *Intelectuales y políticos españoles a comienzos de la inmigración masiva*. Argentina. Centro Editor de América Latina.
- DelValle, J. y Stheeman, L. (2002). *The Battle over Spanish between 1800 and 2000. Language ideologies and Hispanic intellectuals*. Routledge.
- Lidgett, E. (2019). En defensa de la gramática: el modelo de enseñanza de la lengua de Ricardo Monner Sans. *Olivar*, 19 (22). doi: 10.24215/18524478e050
- Lidgett, E. (2018). La propiedad de la lengua: norma y uso en la obra de Ricardo Monner Sans. *Anclajes* 22, (1). doi: 10.19137
- Monner Sans, R. (1910). "El Idioma y la Patria". *De gramática y de lenguaje*. Madrid, s/d.
- Monner Sans, R. (1894). El lenguaje gauchesco. *Con motivo del verbo desvestirse*. Félix Lajouane.
- Monner Sans, R. (1906). El neologismo, Conversación gramatical. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, n° VI.
- Monner Sans, R. (1904). Plan para la enseñanza del idioma castellano. *Revista de Derecho, Historia y Letras*, VI(17). 499-506.
- Narvaja de Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 23(38). 18-42.
- Sarmiento, D. (1843). Memoria sobre ortografía americana. Leída a la Facultad de Humanidades. Santiago.
- Quintanilla-Aguilar, J. (2009). La (des)pluralización del verbo haber existencial en el español salvadoreño: ¿Un cambio en progreso? Diss. University of Florida.
- Wagner, C. (2006). Andrés Bello y la Gramática Castellana latinoamericana en *Documentos Lingüísticos y Literarios UACH* N° 29.

Corpus

- Bello, A. (1956). *Advertencias sobre el uso de la lengua castellana a los padres de familia, profesores de los colegios y maestros de escuela*. Ministerio de Educación de la Provincia de Bs. As.
- Bello, A. ([1947] 1995). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Edición digital a

partir de *Obras completas. Tomo Cuarto*, 3ªed. La Casa de Bello.

Cuervo, R. (1907). *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje Bogotano- con frecuente referencia al de los países hispano-americanos*, 5º ed. A. & R. Roger y F. Chernoviz, editores.

De Mora, J. (1829). Cuestión sobre el verbo haber en sentido impersonal en *El Mercurio Chileno*.

Monner Sans, R. (1924). *Notas al castellano en Argentina*, 2º ed. Agencia General de Librerías y Publicaciones.

Salazar García, S. (1910). *Diccionario de Provincialismos y barbarismos centro americanos y ejercicios de ortología (Vicios y correcciones de idioma español, etc., etc.)*, 2º ed. Tipografía “La Unión”.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**“UN PEDACITO DE BOLIVIA EN LA CIUDAD DE LA PLATA”:
ESTUDIO DE CASO EN TORNO A LA FESTIVIDAD
DE LA VIRGEN DE COPACABANA**

Ivana MESTRINER

**“UN PEDACITO DE BOLIVIA EN LA CIUDAD DE LA PLATA”:
ESTUDIO DE CASO EN TORNO A LA FESTIVIDAD
DE LA VIRGEN DE COPACABANA^{62 63}**

Ivana Mestriner
FaHCE-UNLP
ivanamestriner@hotmail.com

RESUMEN

La migración humana no es un fenómeno reciente, pero sí uno en crecimiento intenso en el mundo por razones de diversa índole: laborales, estudiantiles, académicas, turísticas, crisis sanitarias, crisis político-sociales, guerras, hambre, etc. Argentina no es la excepción; de hecho, se sitúa como el primer país de Latinoamérica en recibir más cantidad de inmigrantes. Dentro del AMBA, La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires) es una de las ciudades más elegidas para establecer residencia por parte de personas procedentes de países fronterizos. La comunidad boliviana se constituye en esta localidad como el segundo grupo de nacidos en el extranjero en términos cuantitativos (el primero es el grupo de migrantes paraguayos). La creación del santuario de la Virgen de Copacabana y su fiesta por parte de este grupo resultó en que por primera vez se lo asocie a un barrio de la ciudad (el barrio de Tolosa).

En esta presentación nos proponemos describir un evento comunicativo en relación a dos unidades socioculturales –el reconocimiento por parte de la sociedad receptora y el tópico del pasado compartido– y a una unidad de análisis lingüística –el fenómeno de (no)concordancia de número entre el sujeto y el verbo, partiendo de bases teórico-metodológicas aportadas, principalmente, por la disciplina Etnopragmática, la Escuela Lingüística de Columbia y la Etnografía del Habla. El estudio se basa en una entrevista efectuada durante la festividad patronal de la Virgen de Copacabana de La Plata en el año 2016 a un miembro de la comunidad boliviana, quien se desempeña como bailarín de una fraternidad de danza tradicional tinku.

Entendemos que la mencionada celebración funciona como un espacio simbólico donde la comunidad boliviana re-crea un aspecto de la vida en la tierra natal no solo con el fin de conservar los lazos culturales, sociales, identitarios, afectivos con Bolivia y hacia dentro de la misma comunidad sino también con el fin de construir o tejer nuevas relaciones con la sociedad receptora. Con tal propósito, la comunidad activa distintos dispositivos culturales, entre los que se encuentran los trajes de las fraternidades de danzas tradicionales bolivianas.

Los objetivos de la actual comunicación son:

- Proponer un marco teórico-metodológico de análisis de caso para las investigaciones lingüísticas iniciales en torno a corpus genuino.
- Dar cuenta de la importancia del trabajo de campo y de la creación de corpus genuino para los estudios culturales y para la investigación lingüística.
- Visibilizar una de las expresiones culturales de la comunidad boliviana en La Plata en tanto modos de interpretar y actuar sobre el mundo que ponen en evidencia las personas con experiencia de migración ante la sociedad receptora.

Palabras clave: estudio de caso, migración boliviana, Virgen de Copacabana, tinku, concordancia de número.

⁶² Esta presentación está basada en la tesis para la obtención del grado de Licenciada en Letras. Mestriner, I. (2022). “Un pedacito de Bolivia en la ciudad de La Plata”: La festividad de la Virgen de Copacabana. Una aproximación lingüística y socio-cultural en torno a un dispositivo presente en la celebración (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2219/te.2219.pdf>

⁶³ Este trabajo formó parte de la mesa temática “Proyecto 11 de la ALFAL: Lenguas en contacto: español/portugués/lenguas amerindias” coordinada por Azucena Palacios Alcaine, María Sánchez Paraíso y Nadezda Torres el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

La migración humana no es un fenómeno reciente, pero sí uno en crecimiento intenso en el mundo por razones de diversa índole: laborales, estudiantiles, académicas, turísticas, crisis sanitarias, crisis político-sociales, guerras, hambre, etc. La Argentina no es la excepción; de hecho, se sitúa como el primer país de Latinoamérica en recibir más cantidad de inmigrantes (Sassone 2021, p. 42). Dentro del Área Metropolitana de Buenos Aires, La Plata se presenta como una de las ciudades más elegidas para establecer residencia por parte de personas procedentes de países fronterizos, entre ellos, Bolivia. De acuerdo con los datos publicados por el INDEC, hacia 2010 el 6,6% de la población total del partido había nacido en países extranjeros, representando los nacidos en Bolivia el 25% de estos (o sea, 1,6% de la población total de La Plata) y el segundo grupo en términos cuantitativos.

Su asentamiento en distintas zonas de la ciudad implicó la construcción de espacios de sociabilización entre los propios compatriotas migrantes a partir de prácticas y expresiones culturales de tradición boliviana. De hecho, la creación del santuario de la Virgen de Copacabana y su fiesta resultó en que se asoció al grupo a un barrio de la ciudad, el barrio de Tolosa. Actualmente, “la fiesta sigue siendo el evento que mayor concurrencia convoca y logra la confluencia de grupos de baile y danza ligados a números colectivos de migrantes.” (Rodrigo 2017, pp. 175 - 176).

La importancia que adquiere para la comunidad boliviana dicha celebración en el lugar de destino es puesta en evidencia por el maestro de ceremonia durante el evento realizado en el año 2016:

- 1.
- 16 MC. la pLAta dos mil dieciséis (.) está de FIEStA; (-)
- 17 con mucha FE- (-)
- 18 <<all> cultUra devoción> tradiCIÓN, (0.7)
- 19 dentro de lo que es la colectividad boliVIAna.=
- 20 =invitar también a todos nuestros herMANos de la patria grande.=
- 21 =por supuesto también (.) <<len> el agradeciMIENto-> (-)
- 22 a: °h a la gEnte loCAL, (.)
- 23 nuestros anfitriONES que son (-) nuestros hermANos argenTInos; (0.7) 24 desde ya (-) los agradecimientos (.) correspondientes (.) de toda la comiSIÓN, (-) 25 a toda esa gEnte pues que está también °h particIPANdo;=
- 26 =FUERtamente, (.)
- 27 en lo que es esta fe y tradiCIÓN; (-)
- 28 de: (.) nuestras cosTUMbres bolivianas. (.)
- 29 seÑOres;=
- 30 =esto es un (.) <<gutural> peda!CI!to> de bolivia; (-)
- 31 aCÁ-=en la plata dos mil dieciSÉIS; (-)

(VdC_2016_maestros de ceremonia_1)⁶⁴

Intervenir culturalmente el espacio –mediante tradiciones, costumbres, dispositivos varios (i.e. música, comidas, danzas)– hasta transformarlo en “un pedacito de Bolivia” en La Plata y lograr la ‘fuerte’ participación de los “anfitriones” –esto es, “la gente local”, los “hermanos argentinos”– y el reconocimiento de los “hermanos de la patria grande”, se presentan como dos cuestiones relevantes para la comunidad boliviana. En vista de esto, nos proponemos analizar cómo se interviene culturalmente a través de un dispositivo de danza presente en la fiesta.

Nuestros objetivos generales son:

- Proponer un marco teórico-metodológico de análisis de caso para las investigaciones lingüísticas iniciales.
- Dar cuenta de la importancia del trabajo de campo y de la obtención de datos genuinos para los estudios culturales y para la investigación lingüística.
- Visibilizar una de las expresiones culturales de la comunidad boliviana en La Plata en tanto modos

64 Corpus Virgen de Copacabana 2016.

de interpretar y actuar sobre el mundo que ponen en evidencia las personas con experiencia de migración ante la sociedad receptora.

Planteamiento del problema

La fiesta patronal de la Virgen de Copacabana en La Plata se presenta como un espacio simbólico donde la comunidad boliviana re-crea un aspecto de la vida en la tierra natal con el fin de actualizar y conservar los lazos culturales, sociales, identitarios con Bolivia y hacia dentro de la propia comunidad y de construir nuevas relaciones con la sociedad receptora. Con estos propósitos, la comunidad activa distintos dispositivos culturales, entre los que se encuentran los trajes de las fraternidades de danzas tradicionales bolivianas. A través de un primer acercamiento, nuestro trabajo pretende indagar en cómo se interviene culturalmente en el nuevo lugar de residencia mediante un dispositivo como el traje de danza *tinku*. Con este fin, nos proponemos describir un evento comunicativo en relación a dos unidades socioculturales, a saber, el reconocimiento por parte de la sociedad receptora y el tópico del pasado compartido, y a una unidad de análisis lingüística, el recurso de (no)concordancia de número entre el sujeto y el verbo, aspectos que emergen de una entrevista realizada a un participante activo de una fraternidad de danza *tinku* durante la celebración de la festividad en el año 2016.

Marco teórico y Metodología

Marco teórico

Para el estudio de caso, nos hemos valido de los aportes teórico-metodológicos, principalmente, de la Etnopragmática (García 1988, 1995; Martínez 2009; Martínez y Speranza 2012), la Escuela Lingüística de Columbia (Diver 1995; Huffman 2001) y la Etnografía del Habla (Hymes 1986; Duranti 1992).

La primera nos interesa por su búsqueda descriptiva y explicativa del funcionamiento de la lengua (o una variedad) a partir de las elecciones de las formas -disponibles en el sistema- que realizan sus hablantes, las cuales se encuentran motivadas por necesidades comunicativas de carácter pragmático, étnico, social, cultural; también, por la relevancia que otorga al trabajo con datos genuinos provenientes del “discurso real, es decir, la producción lingüística que los seres humanos utilizan para comunicarse.” (Martínez 2009, p. 261).

La Etnopragmática encuentra filiación en los estudios de la Escuela de Columbia, la cual basa sus investigaciones en el análisis empírico y en la comprensión de la teoría como un constructo (no apriorística) donde los datos genuinos aportan a la construcción de la teoría, lo que se transforma en nueva información teórica al servicio del análisis de nuevos datos. Entre sus presunciones teóricas, destacamos las siguientes tres:

- ▶ Cada forma de la lengua tiene un significado básico, único e invariable, que contribuye al mensaje que se quiere transmitir.
- ▶ El uso alternante de las formas lingüísticas implica ‘decir diferentes cosas acerca del mismo referente’ (Martínez 2009, p. 267).
- ▶ La preferencia de una forma sobre otra en determinado contexto es el resultado de que su significado básico se ajuste mejor a ese contexto por congruencia comunicativa.

Así, semántica, referencia y contexto se presentan como tres conceptos interrelacionados que resultan relevantes para nuestra investigación en tanto permiten vislumbrar la motivación comunicativa que subyace a la selección de las formas lingüísticas.

Ahora bien, para conocer las motivaciones de las elecciones lingüísticas se hace necesario conocer las características del evento comunicativo en el cual ocurren. En este sentido, la Etnografía del Habla hace

un valioso aporte al estudio del lenguaje en uso dentro de comunidades lingüísticas concretas, considerando que es en sus discursos “donde tienen lugar la (re)creación y transmisión de patrones culturales del conocimiento y de la acción social” (Duranti 1992, p. 253). Por esto, desde esta disciplina es de suma importancia conocer “el contexto sociocultural en el que se enmarca el uso del lenguaje” (p. 256), el cual se encuentra relacionado a la noción de comunidad de habla y evento comunicativo. La primera se define como “una comunidad que comparte reglas para el manejo y la interpretación del habla y reglas para la interpretación de por lo menos una variedad lingüística” (Hymes 1986, p. 64), pero que no es homogénea sino heterogénea en sentido lingüístico (Duranti 1992, p. 260). La segunda noción proporciona información útil sobre la actividad social en la cual se produce el habla. Cada intercambio comunicativo es único en tanto acontece en el marco de una situación particular, con ciertas normas genéricas y de interacción social, con determinados participantes, con propósitos específicos, entre otros rasgos.

De nuestras bases teóricas, surge la necesidad de contar con datos genuinos para la observación y el estudio del lenguaje tal como lo usan sus hablantes. En nuestro caso, recurrimos a datos que provienen del discurso oral.

Metodología

El método implementado para la recolección y selección y análisis de los datos podemos dividirlo en tres etapas:

1) Recolección de datos. Nos valimos del método etnográfico para el trabajo de campo previo y durante la fiesta de la Virgen de Copacabana del año 2016 en La Plata⁶⁵. Los dos instrumentos utilizados fueron la observación participante y la entrevista semi-espontánea. La primera nos permitió el abordaje del trabajo de campo desde una doble perspectiva: la mirada observadora del investigador y la mirada de un asistente más de la fiesta.

En cuanto a la entrevista semi-espontánea, resultó ser una herramienta eficaz para el intercambio comunicativo dentro del marco festivo, porque facilitó la reducción del peso de las formalidades de la entrevista y la adaptación a los temas de interés que emergían del contexto, lo cual redundó, en general, en intercambios extensos. Además de entrevistas, obtuvimos fragmentos de discursos públicos para el posterior acceso a información útil de carácter sociocultural con fines analíticos. Los datos son de carácter oral, visual y audiovisual.

Los dispositivos tecnológicos utilizados fueron videograbadora, grabadora de voz, cámara digital y smartphone.

2) Tratamiento de los datos y conformación de corpus. Para la transcripción de los datos orales se aplicaron las convenciones básicas del sistema GAT2 (Ehmer, Satti, Martínez y Pfänder 2019).

La herramienta de transcripción utilizada fue el programa informático Praat. Se conformó el Corpus Virgen de Copacabana 2016 (VdC_2016)

3) Análisis de los datos. Primero, en base a nuestro problema de investigación, se seleccionó del corpus el caso a estudiar. Los datos pertenecen a una entrevista efectuada a un bailarín de la danza tradicional del *tinku*, migrante de la zona andina de Bolivia.

Determinadas las unidades socioculturales y lingüísticas de nuestro interés, los datos fueron analizados en términos cualitativos aplicando para la descripción del evento comunicativo el modelo etnográfico del habla, conocido por el acrónimo SPEAKING (Hymes 1986), y tomando como base las investigaciones

desarrolladas por Martínez (2012, 2017, 2018) y Reid (2011) en torno a la (no) concordancia de número entre el sujeto y el verbo.

Martínez analiza el uso discordante de número entre sujeto compuesto y verbo en singular del español andino en producciones de migrantes provenientes de Bolivia, varios de ellos residentes de La

65 El trabajo de campo fue realizado en equipo con Gabriela Bravo de Laguna

Plata (Corpus CORdEMIA⁶⁶). Reid trabaja con el número del verbo del inglés despegándose de la concepción tradicional de su dependencia del número del sujeto. El autor postula que, en realidad, se trata de dos oportunidades diferentes para caracterizar la entidad en foco: una, a través de su expresión léxica (número del sujeto); otra, mediante el evento (número del verbo). Esta segunda oportunidad, en lugar de ser un eco de la expresión léxica que describe a la entidad en foco, la refina conceptualmente. Esta novedosa noción será retomada en el análisis de los ejemplos que veremos a continuación.

Análisis cualitativo de los datos.

Como ya hemos mencionado, describiremos un evento comunicativo enmarcado en la festividad de la virgen de Copacabana en La Plata del año 2016, del cual emerge el tópico del pasado compartido, ligado a la referencia histórica de la llegada de los españoles, y del reconocimiento de la sociedad receptora como aspectos socioculturales relevantes para la comunidad boliviana. En relación con estos, centraremos la atención en el uso (no) concordante del número verbal respecto al sujeto a partir de algunos ejemplos de la entrevista realizada a un bailarín de danza tradicional *tinku*⁶⁷.

Un evento comunicativo

El evento comunicativo tiene lugar a horas del mediodía del domingo 7 de agosto de 2016, durante la festividad de la Virgen de Copacabana, en las inmediaciones de la Capilla y del escenario ubicado en la plaza pública, espacio donde se inicia y culmina la procesión de la virgen y el desfile de las fraternidades de danzas tradicionales bolivianas.

En cuanto a los participantes de la entrevista, encontramos dos tipos: directos e indirectos. Al primer grupo pertenecen el entrevistado y la entrevistadora. El segundo grupo se compone de estudiantes escolares y universitarios, los cuales tendrían acceso a los datos grabados.

El informante es un bailarín de la danza tradicional del *tinku*, hombre de treinta años de edad, proveniente de la región andina de Bolivia, cuya migración a la ciudad de La Plata se produjo en el año 1997 por cuestiones laborales y económicas. Al cabo de un año, comenzó a participar de forma ininterrumpida en los grupos de danzas identificadas con la cultura boliviana, específicamente, en un grupo de danza *tinku* llamado “Tinkus La Plata”. Debido a su migración a temprana edad, en su tierra natal no pudo participar en los grupos de danzas tradicionales. Al momento de la entrevista se encontraba aguardando el desfile de su fraternidad. En cuanto a la entrevistadora, se trata de una mujer, de treinta y cinco años de edad; segunda generación de migrantes italianos; nacida y residente de la ciudad de La Plata; desconoce la danza tradicional del *tinku*.

Previo al inicio de la grabación, la entrevistadora comunica el interés de conocer la danza y el traje que porta el entrevistado y de compartirlo con estudiantes. Inmediatamente, el entrevistado asume un rol de representante-comunicador-pedagogo de su fraternidad⁶⁸ y de las danzas tradicionales, iniciando él mismo la entrevista con una serie de datos organizados como un relato en torno al traje del *tinku* y a la relevancia de las prácticas culturales de tradición boliviana en la ciudad. Los actos de habla predominantes que lleva a cabo son los de informar y enseñar (en sentido pedagógico) a los destinatarios, para lo cual se vale del método expositivo y de los canales oral y visual, reforzando el canal oral cuando se dirige a los destinatarios indirectos, quienes no pueden acceder al dato visual por tratarse de una entrevista grabada solo en audio. En las zonas fuertemente expositivas del relato, los turnos de habla del entrevistado son más extensos y las intervenciones de la entrevistadora son mínimas.

66 Colección CORdEMIA (ARCAS; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). Disponible en: <http://arcas.fahce.unlp.edu.ar/arcas/portada/colecciones/cordmia>

67 Entrevista completa disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2219/te.2219.pdf>

68 Su posicionamiento es legitimado por los participantes por el reconocimiento de su condición de miembro de la comunidad boliviana y de una fraternidad formada en la ciudad de La Plata y por su experiencia en la demostración de una expresión estética de la cultura boliviana como lo es la danza *tinku*

Del evento comunicativo, se desprenden las unidades socioculturales –el tópico del pasado compartido y el reconocimiento social por parte de la sociedad receptora– y lingüísticas –la (no)concordancia de número S-V– de interés para la presente comunicación.

El traje del tinku: La (no) concordancia de número S-V en relación al pasado compartido

A lo largo de la entrevista, el consultante recurre a referencias históricas, sociales, geográficas, entre otras, a fin de dar cuenta de los lazos identitarios que unen a su fraternidad, el resto de las fraternidades de danzas de tradición boliviana fundadas en la región y la cultura natal. Estas referencias surgen, principalmente, en torno al traje del tinku. La construcción es realizada desde el comienzo de la entrevista a partir de la visión de un pasado compartido. Luego de realizar una introducción donde presenta su fraternidad, el significado de la palabra *tinku* y el origen de la práctica, realiza una descripción pormenorizada del traje. Describe cada pieza en base a referencias ligadas a la historia, al clima, a la topografía, al trabajo y a la situación económica de los pueblos andinos de Bolivia. Uno de los principales acontecimientos de referencia histórica será la llegada de los españoles.

2.
 29 Inf. y: (-) la vestimenta están (.) están compuestos de (.)
 30 tenemos una **montEra** (.) que es de cuero de: (.) cuero de (.) VAca? (0.8) 31 que: si bien (-)
 <<len> este> acá está visualizando que tiene una FORma? (0.6)
 32 o sea (1.3) está: (.) s/ (.) asimiliada al cAsco de los (-) eh (.) conquistadOres que eran los espaÑoles;
 33 (0.9)
 34 enTONces=si vos te (.) te (das) la figUra (-) la diferencia es que los (.) los (.) cuando vinieron
 los espaÑoles (.) ellos tenían de meTAL;
 35 (0.7)
 36 entONces=ya ellos (.) al verlos que los estaban coj/ (.) conquistando a los bo/_los_bo/ (.) en
 este caso los °h como inDÍgenas=
 37 =eran (bol/_bueno) los TINKus;=
 38 =o sea °h (.) se hicieron en forma de protEsta: (-) uno similar pero de (.) CUero=-
 39 =o sea (.) cuero de vaca (.) (por) (.) que ellos tienen a_e/ (.) tienen a MAño;
 40 (-)
 41 Entr.2 en forma de proTESta
 42 (.)
 43 Inf. en forma de protEsta como decir (.) bueno (.) ustedes tienen Eso <<dim, acc> bueno (.)
 nosotros también podemos teNER;>=
 44 =pero en este caso es del (.) del animal mismo que ellos mismos lo (°h) lo lo laBRARon (.) lo
 hiCIERon.
 45 (0.5)
 46 (todo/por) eso luego (.) luego vienen las vestiMENtas;=bueno (.) las vestimentas son (0.5)
 <<cresc> son asI colorIdas->=
 47 =buEno=porque es el lugar de ellos que TIEnen, (0.6)

(VdC_2016_Tinku)

El relato continúa con la descripción ordenada de arriba hacia abajo del resto de la vestimenta.

En el ejemplo, la entidad en foco es descrita por el sujeto como UNA: la vestimenta. No obstante, el verbo recharacteriza la entidad como más de una anticipándose a la información que vendrá después: la descripción de cada pieza del traje, la cual se extiende hasta el intervalo 161. La semántica del sustantivo “vestimenta”, como un colectivo, un conjunto de piezas, y el significado “unión de elementos” de la perífrasis verbal “están compuestos” hacen su aporte para que, en la segunda oportunidad de caracterización de la entidad, el verbo seleccione un número que señale lo que vendrá a continuación, esto es, la descripción pormenorizada de cada pieza del traje *tinku*, con las asociaciones históricas –como la de la invasión español–, geográficas, sociales, culturales, identitarias que irá realizando el entrevistado, resignificando no solo cada parte sino la totalidad del traje. Así, la relevancia que tendrá cada pieza en la

descripción es prefigurada por el número del verbo, que las cuenta individualmente.

Este procedimiento de identificar un dispositivo cultural con uno de los acontecimientos más trascendentales en la historia de América reaparece más adelante en el relato del entrevistado respecto al origen del resto de las fraternidades:

3.
 330 Inf. =aquí que: (-) que tenemos nuestra asociación que es afuVIC,
 331 (-)
 332 Ent.2 <<f> AH,>
 333 Inf. está (.) organizAda todo(s)_lo:_l:os (.) grupos fraTERnos,=
 334 =que acá en la plata somos (.) veintiOcho fraterniDAdes, (-)
 335 entre (-) caporÁles (.) diabladas (.) morenadas (.) kullaGUAdas, (0.6) 336 eh:_y::_y aSI.=
 337 =<<len> este>=
 338 =negrItos <<len> afroTOco,>=
 339 =que son (.) son distIntas varieDAdes; (.)
 340 que **cada** ley/_ (ley/) **leyenda son** siempre (°h) **a base de:** (-) <<cresc> **a base de los que**
 (.) **nos vinieron a conquisTAR;**>
 341 (.)
 342 <<rit> siempre (.) a base en proTEStA;>

(VdC_2016_Tinku)

Si bien el número del sujeto de la línea 340 es singular -cuenta UNO-, la semántica del determinante “cada” permite conceptualizar la entidad en foco como MÁS DE UNA. Por su parte, el verbo copulativo “ser” participa en su caracterización contándola como más de una: “son”. La relevancia cognitiva del referente favorece la individualización. En palabras del consultante, las leyendas que dan origen a las danzas tradicionales bolivianas-y, por ende, a las fraternidades - parten de una misma base, “de los que nos vinieron a conquistar / siempre a base en protesta”.

A lo largo de la entrevista, el acontecimiento de la invasión española se constituye en uno de los puntos de referencia más destacados en la descripción de la vestimenta del *tinku* por parte de nuestro entrevistado, como así también en el discurso público de los maestros de ceremonia durante el desfile de las fraternidades de danzas bolivianas, como se observa en el siguiente fragmento:

4.
 79 MC.1 así que pues seÑOres; (-)
 80 mientras <<f> aprovechAmos un poQUIto> (0.5)
 81 de este paRAte musicAl.=
 82 =y desfile de GRUpos danzantes; (.)
 83 °h en sus diferentes especialiDAdes- (-)
 84 VAmos a hablAr; (.)
 85 sobre: lo que es <<acc> la indepenDENcia de bolIvia;>=
 86 =y algunos eh:_mm (.) TEMas en sí; (.)
 87 que: (-)
 88 que bueno pues han sido: (.) PARte.=
 89 =y han formado PARte de la histOria;
 90 a nivel: (.) eh:_mm (.) digamos histoRIAL; (-)
 91 <<len> en todo (.) ese mo!MEN!to.> (-)
 92 de: la colonización espaÑola; (-)
 93 delYUgo español. (-)
 94 donde nosotros viVimos;=
 95 =no solamEnte bolIvia;=
 96 =sino argenTIna. (-)

(VdC_2016_maestros de ceremonia_3)

La “colonización española”, ligada a un pasado compartido por Bolivia y Argentina, se constituye en uno de los principales ejes temáticos de la fiesta de la virgen de Copacabana en La Plata. Así, la fiesta patronal resulta ser un espacio donde el sentido de identificación se construye y se refuerza mediante

discursos y prácticas culturales que ponen en relación diferentes tiempos, espacios físicos y personas vinculadas a un pasado compartido que trasciende la figura de la virgen y que permite establecer un punto de comunión con la sociedad receptora. Este pasado común, que en el discurso del bailarín *tinku* entrevistado servía de nexo entre las tradiciones de Bolivia y las fraternidades surgidas en la ciudad de La Plata –en tanto representantes de la cultura boliviana–, en el discurso público abarca una extensión mayor que incorpora al país receptor, Argentina.

El traje del tinku: La (no) concordancia de número S-V en relación al reconocimiento social

La vestimenta del *tinku* no solo funciona como dispositivo portador de significados asociados a una historia compartida sino también como dispositivo de reconocimiento por parte de la sociedad platense. En el siguiente ejemplo, el entrevistado responde a la indagación de la entrevistadora sobre sus sentimientos o emociones frente a la participación de personas no bolivianas en la celebración de la Virgen de Copacabana:

5.
 258 =la verdad_una (.) una gratitUd (.) treMENda;=
 259 =(de habert/)_de ver_a (.) tu (.) comuniDAD=-
 260 Inf. =y luego a **la comunidad he:rmAna** <<acc> **argentina** de aQUÍ;>= 261 =que nos (.)
nos VE-=
 262 =**nos saca FOTOS**.
 263 (-)
 264 **nos preGU:Ntan**;=qué hermoso TRAje.=
 [...]
 277 Inf. (0.5) <<all> sí_SI.>=año (trás) año esto (.) <<rit> fue creciEndo (.) fue creCIENdo,>
 278 (.)
 279 este:: (.)
 280 sIgue concurrendo más GENte, (.)
 281 y: BUEno- (.)
 282 <<p> y (medio)> como que la gEnte: (-) del lugAr ya es como que °h lo lo ve como una
cosTUMbre que ya;=
 283 =y nos apoya en TOdo para; (.)
 284 Ent.2 sentís que se hizo parte de:: (.) de la ciuDAD?
 285 Inf. (-) es PARte [ya de la] ciudA[d.]
 286 Ent.2 [(BUEno-)]
 287 [BI]EN <<dim> b[ien.>]
 288 Inf. [es p]Arte de la ciudad porque ya fuimos a bailar en (.) <<cresc> en un evento en plAza
moREno->= 289 =y: (.) **la gEnte** encanTAda.
 290 (-)
 291 <<len> encanTAda;:>
 292 (.)
 293 **MIRA**;=
 294 =**se parAba los AUTos**,=
 295 =**aplauDÍan**;=
 296 =**sacaban FOTOS**;=

(VdC_2016_Tinku)

En este ejemplo, el sujeto de la predicación en 260 describe una entidad colectiva: la comunidad, que tiene como caracterizadores a los adjetivos “hermana” y “argentina” y el complemento “de aquí”. Mientras los verbos “ver” y “sacar” cuentan la entidad como UNA (“ve”, “saca fotos”), la semántica del verbo “preguntar” favorece la redefinición de la entidad como MÁS DE UNA en un contexto donde no es un colectivo el que realiza preguntas sino son los asistentes o espectadores que individualmente se acercan a los danzantes para elogiar sus trajes y hacerles preguntas.

En la línea 289, nuevamente se presenta un sujeto cuyo sustantivo denota un colectivo: “gente”. El

verbo “mirar” cuenta a la entidad como UNA (“mira”). Seguidamente, se produce la frase “se paraba los autos”, donde el conteo lo realiza primero el verbo, el cual cuenta UNA entidad (“se paraba”), y luego el sujeto, que recuenta la entidad describiéndola como MÁS DE UNA: “los autos”. La entidad en foco ya no es un agregado, “gente”, donde la individualidad conceptual no tiene tanta importancia. Más bien, ahora el hablante necesita redesccribir la entidad como MÁS DE UNA: “los autos”. La prominencia del referente produce la recaracterización del número de la entidad por parte de los verbos: “aplaudían” y “sacaban fotos”. ¿Qué pudo producir este cambio? La respuesta emerge del cotexto. El entrevistado está comentando acerca de un evento en la plaza Moreno, uno de los sitios públicos principales de la ciudad y uno de los puntos más transitados, tanto por peatones como por automovilistas. Y si se suma a esto que “(l) a Plaza Moreno pareciera representar la posibilidad de ingreso en un campo de visibilidad público diferente, que convertiría a los/as bolivianos/as en habitantes con pleno derecho, legítimos integrantes de la vida de la ciudad” (Rodrigo, 2015, pp. 4 y 5), la detención de los automóviles, los aplausos y la toma de fotografías en ese punto de la ciudad representaría un acto de reconocimiento social, que es interpretado como signo de integración a la sociedad receptora: ‘la gente del lugar ya es como que lo ve como una costumbre’ (línea 282), “es parte ya de la ciudad” (línea 285).

A través los ejemplos propuestos, se ha intentado demostrar cómo la lengua participa activamente en la creación y comunicación de formas de ver y actuar en el mundo, en las cuales la idea de un pasado común, compartido, y la percepción de reconocimiento social juegan un rol importante en el desarrollo de las prácticas socioculturales de una comunidad conformada a partir de la migración.

CONCLUSIONES

La relevancia de la celebración en torno a la Virgen de Copacabana para la comunidad boliviana en un lugar de residencia otro pudimos evidenciarla a través de uno de sus dispositivos: el traje de danza *tinku*. Las características del evento comunicativo descrito han facilitado el posicionamiento de nuestro entrevistado como comunicador cuasi pedagogo. Desde esta posición, la vestimenta del *tinku* funciona como un disparador de la construcción de un relato que, por un lado, brinda información a un destinatario platense y, por otro, actualiza y revalida los lazos hacia el interior de su propia comunidad y hacia el grupo receptor, mediante la apelación a una historia común, compartida, y a un reconocimiento social que tienen su correlato en los discursos públicos durante la fiesta. La lengua hace su aporte en dicha construcción describiendo y redescibiendo la entidad en foco mediante el morfema de número del sujeto y del verbo tanto en lo que respecta al traje como a su recepción por parte de miembros de la comunidad platense

Ahora bien, nuestro estudio en torno al fenómeno de (no) concordancia de número S-V requiere ser profundizado, al menos, en dos sentidos: 1) ampliando el corpus, a fin de obtener una muestra representativa y 2) constatando la influencia del contacto del español con lenguas indígenas, cuestión abordada por diversos investigadores (Godenzzi 2005; Pfänder 2009; Martínez 2012, 2017, 2018; entre otros trabajos). Esperamos lograr este objetivo en futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diver, W. (1995). Theory. En: E. Contini–Morava y B. Goldberg (Eds.), *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*. Mouton de Gruyter. 43-114.
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En: F. Newmeyer (Comp.), *Panorama de la lingüística moderna. Tomo IV El lenguaje: contexto socio-cultural*. Ed. Visor. 253-274.
- Ehmer, O., Satti I., Martínez, A., y Pfänder, S. (2019). Un sistema para transcribir el habla en la interacción: GAT 2. *Gesprächsforschung -Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 20. 64-114. www.gespraechsforschung-ozs.de.
- García, É. (1988). Lingüística Cartesiana o el Método del Discurso. *Lenguaje en Contexto*, 1. 5-36.

- García, É. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En K. Zimmermann (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica Iberoamericana/Vervuert*. 51-72.
- Godenzzi, J. (2005). Discordancias de ayer y de hoy: el castellano de escribientes quechuas y aimaras. En *Las redes del lenguaje. Cognición, discurso y sociedad en los Andes*. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico: Colegio de las Américas: Organización Universitaria Interamericana. 147-156.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/etnografi-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf>
- Huffman, A. (2001). The linguistics of William Diver and the Columbia school. *Word*, 52(1), 29-68. <https://doi.org/10.1080/00437956.2001.11432507>
- Hymes, D. (1986). Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social. En L. Golluscio (Comp.), *Etnografía del habla*. Eudeba. 55-85.
- Martínez, A. (2009). Seminario de tesis. Metodología de la investigación lingüística: El enfoque etnopragmático. En: E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos. 259-286.
- Martínez, A. (2012). El español de los Andes en la Argentina. Concordancias canónicas y concordancias alternativas de número. *Neue Romania*, 41. 141-164.
- Martínez, A. (2017). Un antes y un después en la teoría del número verbal. El aporte del español de los Andes. En: A. Palacios (Coord.), *Variación y cambio lingüístico en situaciones de contacto*. Vervuert/Iberoamericana. 97-112.
- Martínez, A. (2018). Variación sintáctica en español. ¿Un reto a la teoría del número verbal? En: R. Bein, J. E. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauria y M. C. Pereira (Coord.), *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo IV: lectura y escritura*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. 17-32. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Homenaje%20a%20Elvira%20Arnoux%20Tomo%20IV_interactivo_0.pdf
- Martínez, A., y Speranza, A. (2012). Presentación. *Cuadernos de la ALFAL*, 4, 4-9. http://www.mundoalfal.org/es/content/cuadernos-de-la-alfal_n%C2%BA4
- Pfänder, S. (2009). Presencia del quechua en el castellano boliviano. Vol II. Gramática Mestiza. Con referencia al Castellano de Cochabamba. Instituto Boliviano de Lexicografía y otros Estudios Lingüísticos. http://www.romanistik.uni_freiburg.de/pfaender/assets/files/documentos/buecher/gramatica-mestiza.pdf
- Reid, W. (2011). The communicative function of English verb number. *Natural language & linguistic theory*, 29. 1087-1146.
- Rodrigo, F. (2015). Mostrarse, bailar, pasear o luchar. Usos de la Plaza Moreno en la ciudad de La Plata. *Prácticas de Oficio*, 16. 1-15. <https://static.ides.org.ar/archivo/www/2016/02/Federico-Rodrigo-Mostrarse-bailar-pasear-o-luchar.pdf>
- Rodrigo, F. (2017). *La producción transnacional del Estado y la nación. La política consular boliviana y los procesos de constitución de la "colectividad" en la ciudad de La Plata* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de General Sarmiento. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/83267/CONICET_Digital_Nro.37a1105d-fa4c-4f01-b068-f8ed2e3dc45d_s.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Sassone, S. M. (2021). *Migraciones internacionales en la Argentina: panorama socioterritorial en tiempos del Bicentenario*. IMHICIHU - Instituto Multidisciplinario de Historia y Ciencias Humanas.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**VARIACIÓN LINGÜÍSTICA:
UNA APROXIMACIÓN A LAS ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN
DE LA NOTICIA EN LA PRENSA PARAGUAYA**

Laura C. MOREL

VARIACIÓN LINGÜÍSTICA: UNA APROXIMACIÓN A LAS ESTRATEGIAS DE CONSTRUCCIÓN DE LA NOTICIA EN LA PRENSA PARAGUAYA⁶⁹

Laura Carolina Morel
Universidad Nacional de Moreno
lcaromorel@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo principal analizar las estrategias utilizadas por dos de los diarios con más tirada de Paraguay, a la hora de introducir el discurso referido a partir de los verbos *he'i/dijo* y *omombe'u/contó*, durante el periodo 2015 - 2017. El interés de este análisis radica en intentar comprender cuáles son las motivaciones detrás del uso alternante de las formas y en qué medida responden a la noción de evidencialidad, concepto que ayuda a definir la evaluación y compromiso que cada periódico establece con la fuente y el contenido referencial del enunciado.

A partir de la postura que adopta la etnopragmática en torno a la noción de equivalencia referencial entendemos que la variación en uso por parte de los hablantes de lenguas en contacto no es azarosa, sino que representa diferentes formas para referirse a una misma escena.

Apoyándonos en la noción de equivalencia referencial intentamos explicar la relación entre la selección de las formas y los contextos de aparición.

Palabras clave: contacto de lenguas, Etnopragmática, variación lingüística, evidencialidad

⁶⁹ Este trabajo formó parte de la Mesa “Redes sociales y medios masivos de comunicación: argumentación, lengua, ideologías” coordinada por Juan Javier Nahabedian y Paola Pereira el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

Este estudio exploratorio se propone analizar de qué manera el uso alternante de las formas por parte de la prensa paraguaya resulta una estrategia *evidencial* y en qué contextos se privilegia una forma sobre otra.

La noción de *evidencialidad*, entendida como la forma en que el hablante adquiere, introduce, transmite y evalúa una fuente de información, nos permite indagar acerca de las estrategias empleadas en los distintos discursos periodísticos que circulan en el ámbito social.

Para comprender esto, hemos decidido focalizar en las distintas formas de discurso referido introducidos por los verbos *he'i* y *omombe'u* en guaraní y sus equivalentes referenciales *dijo* y *contó* en castellano.

Realizamos una selección de dos de los periódicos con mayor tirada, de publicación y distribución en Paraguay. Estos son *Diario Popular* y *Diario Crónica*. Dos de estos ejemplares se publicaron en marzo del año 2015, dos en agosto del año 2017.

Para la Etnopragmática, la variación en el uso alternante de las formas no implica decir lo mismo de distintas maneras, sino que, “el uso alternante de las formas lingüísticas se sustenta en la noción de *equivalencia referencial* que supone ‘dos maneras distintas de remitir al mismo referente’” (García 1995). De esto se desprende que la variación en el uso por parte de los hablantes no es azarosa, sino que representa diferentes formas de representar una misma situación.

En síntesis, nuestro objetivo es entender qué intenciones o valoraciones subyacen en la introducción de los verbos en guaraní o castellano a la hora de citar una fuente de información dentro de un artículo periodístico.

EL PROBLEMA

En la construcción de la noticia periodística, el discurso referido constituye uno de los modos por los cuales se introducen voces externas que conforman fuentes de información. La noción de *evidencialidad* señala que la incorporación de un discurso dentro de otro involucra una toma de posición frente a la fuente y a los hechos citados.

A partir del relevamiento realizado, encontramos que la utilización de los verbos *he'i* y *omombe'u*, en contraposición a sus equivalentes referenciales *dijo* y *contó* representan un mayor distanciamiento del enunciador respecto de su fuente de información. En todos los casos, el enunciador que se encarna en quien redacta la noticia, a través de la elección de la variante en guaraní, esboza un punto de vista respecto de la palabra ajena (Voloshinov 1976; Speranza 2014).

En el guaraní existen algunos elementos que funcionan como validadores gramaticales, de la misma forma en que también existen una serie de marcas modales que expresan, entre otras cosas, una escala de certidumbre y niveles de plausibilidad que establecen distintos grados de compromiso con la fuente de información (Granda 1994; Speranza 2014)

Asimismo, los subjetivemas son términos a través de los cuales el enunciador deja su huella implícita o explícitamente y esboza un juicio de valor acerca de un determinado discurso (Kerbrat-Orecchioni 1986).

Rastrear estos elementos en la construcción del discurso referido nos ayudará a elaborar una hipótesis acerca de las motivaciones detrás de la elección de las variables analizadas dado que hemos detectado que los contextos en que se presentan los verbos tanto en guaraní como en castellano están íntimamente relacionados.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del relevamiento realizado, encontramos que la utilización de los verbos *he'i* y *omombe'u*, en contraposición a sus equivalentes referenciales *dijo* y *contó*, representan un mayor distanciamiento del enunciador respecto de la fuente de información.

De igual forma, encontramos una mayor aparición del verbo *he'i* por sobre *dijo*. Y con respecto a las variables *omombe'u* y *contó* hallamos que son de uso menos frecuente, pero no por eso carecen de relevancia.

Cuadro 1
Distribución de las variables *he'i* / *dijo* en relación con la cantidad de emisiones

Variable	Cantidad de emisiones	Porcentaje
He'i	54	59,3 %
Dijo	37	40,7 %
Total	91	100%

Cuadro 2
Distribución de las variables *omombe'u* / *contó* en relación con la cantidad de emisiones

Variable	Cantidad de emisiones	Porcentaje
Omombe'u	7	50%
Contó	7	50%
Total	14	100%

Hemos identificado que las variantes en guaraní que introducen el discurso referido en los casos analizados pueden categorizarse de dos maneras:

- (a) *Hechos futuros/pasados*: Tiene que ver con la falta de certidumbre del enunciador sobre hechos futuros o pasados a los que refiere su informante.
- (b) *Apreciaciones personales*: La incorporación de los verbos *he'i/omombe'u* se observa cuando el discurso ajeno hace referencia a sentimientos, deseos, percepciones y expresiones de voluntad propias de la fuente.

Estos son algunos de los casos que ejemplifican cada categoría:

(a) Hechos futuros/pasados:

(1) COMBUSTIBLE NO AFECTARÁ

Según el presidente de la Essap, Ludovico Sarubbi, el derrame de combustible que se dio en el río Paraguay no va a contaminar el agua que llega a los consumidores. “Es difícil que afecte la planta de tratamiento en sí porque la toma de agua la hacemos a una profundidad de casi tres metros de agua”, **dijo**. (Crónica 2015, p. 4)

(2) PRESUPUESTO MENOS GORDITO PARA EL 2016

El ministro de Hacienda, Santiago Peña entregó al congreso ayer un Presupuesto General de Gastos de la Nación – 2016 más desinflado al congreso nacional- La suma de toda la planificación de gastos asciende a unos G. 66,2 billones, un 0,9% menos que del presente año.

El presupuesto se enfoca principalmente en inversiones e incrementos para proyectos sociales y de infraestructura, a pedido del presidente Horacio Cartes.

Contó que en materia de seguridad social **tiene previsto** un crecimiento de 1.5% para educación, salud y seguridad. (*Crónica* 2015, p. 9).

(3) ¿MUJER DIO A LUZ GEMELO EN UN BAÑO DE HOMBRES?

Aparentemente la madre no estaba enterada de que esperaba dos hermosas criaturas

(...) **La doctora Pavón dijo** que no fue tan así. Comentó que en el baño solo rompió bolsa y los funcionarios del hospital la llevaron de urgencia a la sala de parto para que pariera en ese lugar a los gemelos. Al parecer la joven madre no sabía que estaba esperando a dos bebés.

(...) Hay medicamentos que no puede tomar una madre y hay estudios que se deben realizar”, **he’i la doctora Pavón**. (*Crónica* 2015, p. 6)

A continuación, se puede observar la frecuencia de aparición de las variables según el contexto y el tipo de valoración que se le da a la fuente informante.

Cuadro 1
Distribución de las formas he’i / dijo en relación con el contexto de aparición

	He’i	Dijo	Porcentaje
- Hechos pasados/futuros	15	2	68%
+ Hechos pasados/futuros	0	8	32%

Cuadro 2
Distribución de las formas omombe’u / contó en relación con el contexto de aparición

	Omombe’u	Contó	Porcentaje
- Hechos pasados/futuros	5	1	55%
+ Hechos pasados/futuros	-	5	45%

En el caso (1) vemos como se usa la variante *dijo*, en un contexto en donde quien representa la fuente de información es el “presidente de la Essap”, una figura de autoridad cuyo cargo aporta una suerte de garantía en cuanto a lo que enuncia a pesar de que realiza una predicción de lo que podría ocurrir en el futuro, un hecho que sin duda es incierto pero que el periódico elige exponer como una afirmación contundente a través de la expresión “no va a contaminar el agua que llega a los consumidores”. Inferimos que esto se da justamente por el cargo que ocupa el enunciador, pues en contraposición con otros ejemplos en donde no se puede comprobar un hecho, la variable utilizada suele ser *he’i*.

De la misma forma se da un caso similar en (2). La figura de autoridad es el ministro de Hacienda, Santiago Peña, solo que esta vez la variable utilizada es *contó* para describir una predicción de corto/mediano plazo de la cual el periódico no puede dar certeza. Asimismo, en ningún momento hay indicios de crítica al recorte de presupuesto realizado por el ministro, sino que es referido de manera “amigable” como “presupuesto menos gordito” por lo que inferimos hay un grado de compromiso y evaluación positiva con respecto a la fuente de información.

Y en el caso (3), nuevamente se evoca a la profesión como manto de autoridad que desacredita que la paciente haya sido desatendida, caso contrario, expresa que, si bien hubo un incidente en el baño, el hospital respondió de manera adecuada frente a dada situación, todo esto introducido por el verbo *dijo*. Pero en la siguiente parte de la noticia, hay una cita que culmina con “*he’i la doctora Pavón*”. En esta sección la doctora está brindando su opinión acerca de lo que deberían hacer las embarazadas, quizás insinuando que la paciente en cuestión habría sido irresponsable al no realizarse los estudios de rutina o que habría consumido algún medicamento que estaría contraindicado en la situación de la mujer.

(b) Apreciaciones personales:**(4) ¿LO TRATÓ DE TAVY PIKO?**

He'i que le falta mucha "educación civil"

Luego de que se decreta el "día de la Biblia" en los municipios de Salto del Guairá (Canindeyú) y Coronel Bogado (Itapúa), fijando su festejo para hoy, salió al cruce el senador Adolfo Ferreiro, quien dijo que esta postura refleja falta de cabeza en relación a lo que es un Estado laico (...) (*Crónica* 2015, p. 2)

(5) UN GUARDIA INFIEL

(...) El mbaè vai sucedió ayer, a las 10.30, sobre Ruta Mcal. Estigarribia. Fue identificado como Javier Villalba Vergara (24), quien dijo que ndaje recibió órdenes de una empleada, Hilaria Beatriz Riveros. (*Popular* 2017, p. 8)

(6) VINO DE ALEMANIA Y SE ENAMORÓ DEL PARAGUAY

(...) He'i avei que no conocía nada de nuestro país, pero ahora que ya vive y trabaja por acá, le encanta como es el trato con nuestra gente. "A mí me gustó mucho porque los niños son muy cariñosos", he'i por el trabajo que hace con los Mitã'ikuéra en la Chaca. Lisa viene de un pueblo de 700 habitantes nada más y con un clima totalmente diferente, he'i que esta enamorada del país, pese a todos sus problemas actuales. "No sé porqué pero es una tierra muy especial, la gente es muy cálida, muy cariñosa, me siento como una hija", he'i Lisa (...) (*Crónica* 2017, p. 15)

(7) "SABEMOS DE MOTIVACIÓN"

El volante del Sportivo San Lorezo, Cristian Trombetta, omombe'u con respecto al compromiso de mañana ante Olimpia: "Es uno de los partidos más lindo que tenemos para jugar, sabemos bien la motivación que existe solamente por medir a un equipo como lo es Olimpia y por lo que representa, pero bueno (...)", manifestó. (*Popular* 2015, p. 22)

(8) SUPERMAMÁ. TRABAJADORA, MAMI SOLTERA Y BATALLADORA.

(...) Desde hace un año, gracias a Dios trabajo acá. A las 7 entra mi nena a la escuela. Yo me levanto mucho antes para tener todas las cosas preparadas para el resto del día. Cuando sale, otra vez la voy a buscar. Y hasta que llega mi hora de salida de mi trabajo ella se queda conmigo" he'i la kuña guapa (...)

(9) "SINCERAMENTE ME PICHA"

Por otra parte, mencionó una posible causa del cambio de rendimiento de Libertad en la complementaria: "En el entretiempo el profe dijo que teníamos que cambiar la cara, hicimos el esfuerzo y con otra actitud pudimos dar vuelta un partido desfavorable", Contó. (*Popular* 2015, p. 21)

(10) POR CULPA DE SU NUERA MALÍSIMA, HE'I**"HECHÓ DE SU PROPIA CASA A SU MAMÁ ANCIANA"**

Una anciana de 73 años de edad denuncia que fue echada de su casa por su hijo. La doña, en conversación con el Popu, dijo que todo los problemas que ahora tiene con su retoño es por culpa de su nuera aña, quien omoakã tavyrai al presunto hijo alhaja y le pone en su contra, he'i. (...) (*Popular* 2017, p. 6)

(11) ENFERMERA NO ESTABA PERDIDA, SOLO DE REPOSO

(...) “Yo estaba viviendo con mi amiga estos cinco días de reposo, en Ñemby” omombe’u. He’i que su mamá tiene la culpa porque ella ya le había avisado que iría a lo de su amiga, pero esta no le creyó y le avisó a sus compañeras del hospital que se había extraviado ndaje. (*Crónica* 2017, p. 6)

(12) FORO DE ESTUDIANTES HOY

(...) “ En el evento vamos a tratar temas como la pobreza en el Paraguay, la pobreza y la manipulación de los medios de comunicación”, he’i Lucas Zárate, uno de los bochos que integra la movida de las sentatas que los estudiantes replicaron y viralizaron en todo el país.

Avei indicó que ojapóta hikuái un análisis y estudio de los movimientos estudiantiles de Paraguay. “El fin de este foto es poder escuchar los problemas de nuestros compañeros, sean de públicos o privados para tener una mejor educación en el país, he’i el péndex. (*Popular* 2015, p. 8)

(13) ¡JOVEN BIOQUÍMICA CAYÓ DE ESCALERA Y ÑANDEREJA”

(...) Fancisco Ayala, vecino de la finada, omombe’u que una amiga de la bioquímica le estaba buscando y le llamaba insistentemente en su celular, pero que la misma no atendía. Por esa razón fueron a vichear lo que estaba aconteciendo. Para sorpresa de ellos, la hallaron sin vida. “Ya no se movía y le salía sangre de su cabeza” dijo Ayala. (*Popular* 2017, p. 3).

A continuación, nuevamente, se puede observar la frecuencia de aparición de las variables según el contexto y el tipo de valoración que se le da a la fuente informante.

Cuadro 3
Distribución de las formas he’i / dijo en relación con el contexto de aparición

	He’i	Dijo	Porcentaje
- Apreciaciones personales	38	4	64%
+ Apreciaciones personales	1	23	36%

Cuadro 4
Distribución de las formas omombe’u / contó en relación con el contexto de aparición

	Omombe’u	Contó	Porcentaje
- Apreciaciones personales	2	-	67%
+ Apreciaciones personales	-	1	33%

En el caso (4), en la bajada se utiliza el recurso de discurso referido en estilo indirecto, introducido por el verbo *he’i* y donde se realiza una afirmación del tipo *apreciación personal*. Ya en el cuerpo de la noticia se introduce a la figura, fuente de información, el Senador Adolfo Ferreiro y se procede a incorporar una nueva cita, pero esta vez con el verbo *dijo*. Esta parte del discurso no encaja con una evaluación personal acerca del Estado laico, ya que es un hecho que para que un Estado tenga estas características, las creencias religiosas no deben ser parte de él como institución pública, sino que debe recluirse al ámbito privado.

En el ejemplo (5) nos encontramos con un caso en el que, si bien se hace referencia a los dichos de Javier Villalba, empleado de una empresa gráfica, con el verbo *dijo*, se lo describe como “el guardia infiel”. Y el suceso del robo es calificado como un “mba’e vai” o en castellano, un “acontecimiento malo”. Acto seguido se explicita que “ndaje recibió órdenes de una empleada”. Aquí el elemento validador *ndaje*, indica que el hablante no ha presenciado de manera directa aquello que enuncia y se utiliza para indicar que se ha obtenido la información de fuentes indirectas de conocimiento indirecto, de segunda mano. (Speranza 2014)

En (6) Podemos observar que la fuente esboza una apreciación personal, habla sobre gustos y sobre cómo cree que son los niños de Paraguay. También hallamos el uso de la palabra *mitã'ikuéra* que se traduce como niños, que encaja en lo que mencionamos anteriormente. Las infancias, los jóvenes, mujeres y adultos mayores, frecuentemente suelen ser nombrados en guaraní o si son nombrados en castellano, suelen tener algún adjetivo calificativo que acompaña y remarca su género o rango etario.

En el caso número (7), la cita del informante es introducida por el verbo *omombe'u*, y expresa deseo y voluntad por parte de este, lo que encajaría en la categoría (b) descrita anteriormente.

En (8) la fuente de información es descrita como “supermamá” “trabajadora” “mami soltera” “batalladora” y “kuña guapa”, esto último deja una ambigüedad en cuanto a que no se termina de entender si se está refiriendo a su belleza o a que es una mujer hacendosa, trabajadora. El realizador de la nota no puede dar certezas de lo relatado por la mujer entrevistada pues no es testigo directo de los hechos y concluye la cita directa con el verbo *he'i*, necesitando validar de alguna manera todo aquello de lo que no puede dar cuenta, a través de múltiples adjetivos calificativos pues de otra manera es un simple relato de la vida cotidiana de alguien que puede o no ser ficticio.

En (9) se da un caso particular. Más allá de que el discurso directo se indica con el verbo *contó*, reforzado por una argumentación sobre porqué la fuente dice lo que dice “mencionó una posible causa de su rendimiento...”, encontramos una tercera voz en el discurso. Ya no solo es el periodista y la fuente de información, sino también un tercer interlocutor al que la fuente hace referencia para justificar su accionar, sin embargo, no encontramos elementos accesorios que determinen una falta de compromiso con el enunciado del futbolista.

En el ejemplo (10) cuyo epígrafe esboza una cita de apreciación personal introducida por el verbo *he'i*. La mujer mayor, protagonista de la nota, es descrita como “anciana” y “doña”, mientras que su hijo, que es un sujeto mayor de edad y en pareja es nombrado como “retoño” y “alhaja”, que en el uso coloquial del guaraní significa de poco valor o inútil. La nuera, es denominada como “aña” o mala, asociado a la figura mitológica guaraní Añá muchas veces comparado con el diablo. El extracto analizado concluye nuevamente con el verbo *he'i*, por lo que entendemos que se hace uso de esta variable para relativizar y tomar distancia de los dichos de la fuente.

En (11) nos encontramos con una cita de estilo directo indicada por el verbo *omombe'u*. En este caso el enunciadore, es decir, el redactor de la nota, no puede dar certezas sobre los dichos de la mujer ya que no tiene forma de constatarlo. De la misma manera expresa mediante el verbo *he'i* un aviso que le habría dado la enfermera a su madre y remata con el validador guaraní *ndaje* por lo que, como en el caso anterior hay un validador que da cuenta de que el periódico toma distancia respecto de lo que la fuente informa.

En el primer párrafo del ejemplo (12) la cita indica eventos que el enunciadore no puede corroborar: los temas que se tratarán en el evento. Asimismo, “Lucas Zárate” es presentado y calificado como “uno de los bochos que integra la movida de las sentatas” y no como un representante significativo del movimiento estudiantil o alumno de una institución en particular, es solo un participante más; luego es referido como “el péndex”, haciendo hincapié en su calidad de joven. Si bien su nombre es mencionado, lo antes dicho da cuenta de que el enunciadore despersonaliza y destaca la falta de madurez por parte de su informante.

El segundo párrafo comienza con el conector aditivo *avei* entendido como “además”, seguido de un discurso en estilo indirecto, integrando la lengua guaraní como forma de refuerzo de una acción de carácter futuro e incierto por parte de los estudiantes: *ojapota hikuái*, es decir, “ellos van a hacer”. Finaliza el párrafo con una cita en estilo directo introducida por el verbo *he'i*, donde el enunciadore no puede dar certezas de los hechos puesto que, nuevamente, tiene que ver con la intención de un evento aún no realizado

Respecto del caso (13) podemos observar que las acciones relatadas por la fuente no tienen que ver con vivencias propias, sino con actos realizados o vivenciados por terceros que son manifestados sin

un inicio o un fin temporal particular (Pretérito imperfecto del Indicativo) y están siendo referidos a través de la variable *omombe'u*. Pero la concesión de veracidad de los hechos por parte del enunciador cambia cuando la fuente efectivamente hace referencia a algo que vio, cuando “fueron a vichear” y “la hallaron sin vida”. Esto es reforzado con una cita en estilo directo afirmando la acción a través del uso del verbo *dijo*.

REFLEXIONES FINALES

Del análisis realizado observamos que la localización de subjetivemas constituye un recurso importante para determinar las motivaciones detrás de la selección de una u otra variante. En este marco, la relativización de ciertas fuentes de información, como la de jóvenes o mujeres, es perceptible a través de estos términos portadores de carga subjetiva. Mientras que la validación del discurso ajeno suele estar asociada a cuestiones jerárquicas o roles profesionales.

En este sentido, hallamos numerosos casos en donde el uso de las formas en guaraní analizadas está asociado a la relativización de la fuente de información cuando esta se trata de jóvenes o mujeres. Ejemplo de ello es la utilización de subjetivemas como *retoño* o *péndex* cuando hacen referencia personas jóvenes. De la misma manera, el género y rango etario suele ser una característica que acompaña la descripción de la fuente de información. Estas características suelen ser referidas en guaraní como: *mitã*, *mitã'l*, *mitãkuña* (muchacha), *kuña* (mujer), o *mitãkuña'i* (muchachita); seguido de algún adjetivo “doña”, “doñaíta” o “mamá de...”.

Si bien todo enunciado es más o menos subjetivo, la repetición dada en el uso de ciertos subjetivemas que acompañan las formas variables estructura y refleja la construcción de un imaginario colectivo particular.

Como hemos destacado anteriormente, en ambos periódicos se da el fenómeno de variación lingüística. Cada forma en un contexto propio y determinado. Sin embargo, encontramos que es en el diario *Popular* en donde hay más presencia de las variables en guaraní, por lo que inferimos es relevante tener en cuenta el público al que se apunta para comprender las motivaciones detrás del uso de las formas variables en este tipo de periódicos, siendo que al momento del relevamiento era el diario con mayor tirada del país y como su nombre lo indica, apunta a un público popular.

En resumen, la cuestión de la variación lingüística en las ediciones periodísticas de Paraguay es vasta y está lejos de agotar sus vértices de análisis, es de suma relevancia seguir investigando en esta línea para expandir el campo de conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Granda, G. de. (1994). Dos procesos de transferencia gramatical de lenguas amerindias (Quechua/Aru y Guaraní) al español andino y al español paraguayo. Los elementos validadores. En: *Revista de Filología Española*. 74: 179 – 194.

Kerbrat–Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachette.

Speranza, A. (2014). *Estudios lingüísticos para comunicación social. La evidencialidad en el discurso periodístico*. UNM.

Voloshinov, V. (1976). Exposición del problema del discurso referido. En: *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Ed. Nueva Visión.

Periódicos consultados

Diario *Crónica*, Sábado 29 de Agosto 2015.

Diario *Crónica*, viernes 31 de marzo 2017.

Diario *Popular*, Sábado 29 de Agosto 2015.

Diario *Popular*,Viernes 31 de marzo 2017.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**PRE-PRINTS, POLISEMIA Y SEMÁNTICA FINITISTA:
UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN
EN CIENCIAS DE LA VIDA**

Lautaro NOYA

PRE-PRINTS, POLISEMIA Y SEMÁNTICA FINITISTA: UN ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN EN CIENCIAS DE LA VIDA⁷⁰

Lautaro Noya
Universidad Nacional de Moreno
ltnoya@outlook.es

RESUMEN

El presente trabajo se propone hacer un análisis de las distintas aplicaciones dadas al término *pre-print* por parte de los investigadores nacionales en ciencia de la vida, tomando como punto de partida la propuesta de análisis de lenguaje del finitismo del significado desarrollada por los sociólogos del conocimiento científico Barry Barnes y David Bloor, y retomada por el filósofo Martin Kusch en su programa de epistemología comunitaria. El finitismo es una teoría semántica no determinista que considera los significados de los términos como instituciones sociales creadas colectivamente a través de prácticas autorreferenciales. En este sentido, abandonamos la idea de que el término *pre-print* tiene una definición *a priori* que los investigadores se apropian por medio una operación mental y sin ningún tipo de agencia, y damos visibilidad a la multiplicidad de sentidos que guían su aplicación. Al mismo tiempo, abandonamos la idea de que existe un uso adecuado o correcto del concepto *pre-print* visibilizando la heterogeneidad de objetivos e intereses de los investigadores al momento de publicar pre-prints. A tales fines, analizamos una serie de catorce entrevistas a investigadores argentinos que tienen al menos un *pre-print* publicado en medRxiv o bioRxiv.

Palabras clave: Pre-prints, semántica finitista, ciencias de la vida, medRxiv, bioRxiv

⁷⁰ Este trabajo formó parte del área temática “Consideraciones e intervenciones sobre el uso de lenguas y las prácticas discursivas en actividades científicas” coordinada por Juan Javier Nahabedian el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

Las publicaciones pre-prints adquirieron un protagonismo destacado durante el período de pandemia ya que se constituyeron como dispositivos más ágiles que las publicaciones convencionales para hacer circular la información científica. Aproximadamente el 40% de todos los artículos científicos publicados durante el 2019 alrededor del mundo se cargaron inicialmente en algún repositorio de *pre-prints* y hasta junio del 2020 se publicaron casi 20.000 *pre-prints* sobre Covid-19 (Frazer *et al.* 2020).

En general, este tipo de publicaciones son consideradas, en un sentido estrecho, como manuscritos o borradores previos al artículo científico y, en un sentido amplio, como literatura académica que no es sometida al proceso de revisión por pares. Producto de la incertidumbre generalizada en torno al virus del SARS-CoV-2 y la enfermedad de la Covid-19, las publicaciones pre-prints se convirtieron en una herramienta propicia para que la comunidad de investigadores en ciencias de la vida compartiera conocimiento en tiempo real. Así, fue posible sortear los tiempos de demora de revisión formal, ya que una vez cargados en los repositorios de acceso abierto se volvieron inmediatamente públicos.

Los pre-prints han sido enmarcados en el movimiento de ciencia abierta. Este movimiento vino a discutir, entre otras cosas, las barreras artificiales que limitan el acceso a la información y a promover en tiempos razonables la publicación libre y accesible a toda la sociedad. En la década del 90, el físico Paul Ginsparg crea un repositorio central de *pre-prints* en el Laboratorio Nacional de Los Álamos para sortear la demora del proceso de revisión formal y lograr difundir los resultados de las investigaciones, en áreas de física, matemática, astronomía e informática, antes de la aceptación de su publicación en una revista indexada. La creación de este repositorio de información científica marcó el nacimiento de los *e-prints* –*pre-prints* electrónicos frente a sus versiones en papel. En el año 2001 el repositorio central pasa a llamarse arxiv.org nombre que conserva en la actualidad (Chiarelli *et al.* 2019). De esta manera, el uso de publicaciones pre-prints en áreas de física, matemáticas, astronomía e informática es considerada por los investigadores de dichas disciplinas como una práctica estándar que ha podido sortear las dificultades en torno a la demora del proceso de revisión por pares sin mayores controversias.

En los últimos años este modelo se expandió a las ciencias de la vida dando origen a repositorios como biorxiv.org y medrxiv.org (Chiarelli *et al.* 2019). Sin embargo, a diferencia de la aceptación que los investigadores en física dieron al uso de publicaciones *pre-prints*, en ciencias de la vida su uso es relativamente reciente tomando un particular impulso durante la pandemia de Covid-19. El crecimiento de las discusiones en torno al valor y la función que cumplen fue directamente proporcional al uso creciente de este tipo de publicaciones en ciencias de la vida.

En este sentido, varias investigaciones sobre *pre-prints* han destacado los riesgos éticos que corren estas publicaciones en ciencias de la vida al difundir información errónea debido a que no han pasado por el proceso de revisión por pares. Se argumenta que los resultados publicados podrían dirigir la toma de decisiones políticas e impactar de manera negativa en la sociedad en su conjunto. Sin embargo, la posibilidad de desinformar que tienen este tipo de publicaciones radica en el mal relevamiento de los medios de comunicación más que en la producción científica en sí misma. Los casos de desinformación que encuentran su origen en las publicaciones *pre-prints* no son suficientes para desestimar su uso. La tendencia a la comparación de los *pre-prints* con los artículos científicos sometidos a revisión por pares presupone un único criterio de evaluación de la calidad epistémica. Sobre esta base, se estima que los *pre-prints* al no estar sometidos al proceso de revisión por pares son de menor calidad en relación con los artículos científicos que sí lo están. Por todo, si esto es así, es propicio preguntarse por qué los investigadores argentinos en ciencias de la vida han publicado y publican con más frecuencia *pre-prints*, como lo demuestra nuestra investigación. Hemos entrevistado un conjunto de catorce investigadores nacionales en ciencias de la vida que tienen al menos un *pre-print* publicado en bioRxiv y medRxiv. Los entrevistados fueron contactados gracias al relevamiento de sus datos en alguno de los dos repositorios. Entre ellos, encontramos becarios doctorales como investigadores adjuntos e investigadores principales. A partir de sus testimonios, consideramos a las publicaciones *pre-prints* como dispositivos de comunicación con los que la comunidad en ciencias de la vida cuenta por derecho propio.

A pesar de que los investigadores coinciden en la necesidad de usar y producir *-pre prints-*, sus testimonios no reflejan un consenso sobre la aplicación del término “pre print”. La dificultad para encontrar un criterio que guíe “la definición” del término “pre print” al interior de la comunidad de expertos en ciencias de la vida nos lleva a reflexionar sobre el uso del lenguaje. Nos comprometemos en nuestro análisis con una semántica no determinista; esto es, una semántica que se rehúsa a considerar que los significados de los términos vienen dados de antemano y que los hablantes se apropian de ellos por medio de operaciones mentales y sin ningún tipo de agencia. Tal es la propuesta del finitismo del significado desarrollada por los teóricos de la sociología del conocimiento científico Barry Barnes y David Bloor y retomada por Martin Kusch en su programa de epistemología comunitaria. Según esta perspectiva los significados de los términos sólo existen en las prácticas en las que los usos se juzgan, invocan, corrigen, cuestionan y se transmiten (Kusch 2002). Así, las aplicaciones de un término pueden ser múltiples y disímiles entre sí lo cual lleva a preguntarse cuándo el uso de un término se adopta e institucionaliza. En nuestro caso, ¿por qué la comunidad de investigadores en ciencias de la vida opta por tal o cual concepto o aplicación de *pre-print*? Y, si la definición del término “pre-print” no es *a priori*, ¿cómo se determina su aplicación correcta? Barnes complementa al finitismo del significado; esto es, el análisis de la contingencia de las aplicaciones de un término con una perspectiva instrumentalista radical que da cuenta de los modos en que ciertos usos y no otros se institucionalizan. Según esta visión sociológica, los hablantes deciden estabilizar determinados usos de los términos sobre la base de sus objetivos e intereses (Barnes 1982). De esta manera, a partir de una teoría del lenguaje performativa como lo es el finitismo del significado complementada con un instrumentalismo radical, en lo que sigue indagaremos en la multiplicidad de sentidos que circulan en las distintas aplicaciones dadas al término “pre-print” por parte de los investigadores nacionales en ciencias de la vida. Esto nos permitirá dar visibilidad no solo a los diferentes sentidos que configuran a través de sus prácticas los investigadores sino también a los intereses y objetivos que sustentan en relación con sus prácticas de publicar y utilizar *pre-prints*.

Finitismo del significado e instrumentalismo radical

El finitismo del significado puede considerarse una teoría no determinista que pretende superar las dificultades de una semántica extensional como de una perspectiva descriptivista. En el caso de la semántica extensional, la apelación a la noción de extensión para mostrar cómo procede la aplicación de los términos en los distintos contextos específicos implica que el futuro uso apropiado de los mismos está determinado de antemano, que todas las cosas se encuentran ya dentro o fuera de la extensión de un término. El compromiso con una extensión pre-dada de los términos conduce a la suposición de que el mundo tiene un único orden que secciona el conjunto de elementos que lo pueblan y que ese orden puede ajustarse con precisión a nuestras clasificaciones aún antes de que ellas sean aplicadas (Barnes 1982a). Pero, sostener, como lo hacen los teóricos de la descripción, que ciertos significados inherentes se anexen a los términos y determinan sus futuras aplicaciones, conlleva igualmente un determinismo semántico. A diferencia de la semántica extensional, el objetivo es ahora comprender cómo el significado previamente constituido determina una extensión, y cómo el término tiene un uso apropiado en relación con esa extensión (Barnes 1982b).

Los sistemas clasificatorios que construimos establecen las similitudes y las diferencias que reconocemos, los niveles de precisión que producimos y los grados de delimitación que podamos alcanzar. No obstante, de acuerdo con el finitismo del significado, las aplicaciones correctas de los términos no existen antes de los actos que las constituyen. Si hay posibilidad de cambios en los términos clasificatorios, se debe en parte a que los límites y los ordenamientos que los sistemas clasificatorios establecen no determinan las aplicaciones futuras. Los usos previos de los términos no establecen fundamentos suficientes para una decisión racional única e independiente del contexto que refleje el significado “real” de un término. Los usos futuros están indeterminados (Barnes 1981; Martini 2016).

En líneas generales, el finitismo sostiene que el aprendizaje de un lenguaje se funda en última instancia en un entrenamiento sobre la base de ostensiones. El conjunto de ejemplos empleados en ese aprendizaje ostensivo es siempre finito. Las personas que aprenden conforman disposiciones a aplicar una expresión dada a un nuevo caso sobre la base de los ejemplos que una autoridad les muestra. Pero, una vez aprendidos los conceptos ni el lenguaje, ni las anteriores aplicaciones ni la naturaleza ni una autori-

dad determinan cómo se aplican a nuevos casos. La manera en que un agente o colectivo clasifique un nuevo caso particular será resultado de una decisión expresada en un juicio contingente que señale la relación de semejanza entre los ejemplares y el nuevo caso. Así, las negociaciones que se establecen en el interior de una comunidad lingüística determinada instituyen cuáles son las similitudes relevantes entre los ejemplares establecidos y las nuevas entidades que se presentan.

Dado que los juicios de similitud son contingentes una multiplicidad de juicios podrían establecerse en relación con los ejemplares aprendidos. Sin embargo, las comunidades optan por ciertas estrategias de aplicación de los conceptos y abandonan las demás. Un problema que queda pendiente por resolver para la sociología del conocimiento científico es cómo dar cuenta de la estabilización de una estrategia de una comunidad de práctica determinada. El finitismo semántico no puede explicar por qué esa comunidad lingüística ha optado por una estrategia de aplicación y no por otra. Esta perspectiva semántica señala el carácter contingente de las aplicaciones pero no puede explicar el porqué de una estabilización conceptual concreta.

Para resolver este problema, la sociología del conocimiento científico postula una perspectiva instrumentalista radical. Según el instrumentalismo, la preferencia colectiva en favor de una estrategia de aplicación de un término se debe a su relevancia en relación con los objetivos e intereses de los agentes. Estos están constitutivamente implicados en el proceso de generación, extensión y estabilización del conocimiento (Barnes 1987). Si se acepta esta visión, entonces no es posible delimitar nítidamente entre ciencia e ideología. No hay una manera de establecer una correspondencia entre conceptos y tipos específicos de objetivos, de modo tal que podamos hacer una distinción precisa entre usos que siguen objetivos científico-técnicos y otros que acuerdan con objetivos político-sociales.

Aplicaciones del término *pre-print*: multiplicidad de sentidos y prácticas

El término “pre-print” cobra sentidos distintos de acuerdo con las prácticas que realizan los distintos investigadores. A fin de analizar estos distintos usos, clasificamos los testimonios de los investigadores en base a tres subgrupos: los becarios de doctorado y postdoctoral, los investigadores adjuntos y principales, y los investigadores especializados en el estudio del virus del SARS-CoV-2 y la enfermedad de la Covid-19. En lo que sigue, los investigadores “A” y “B” pertenecen al primer subgrupo, los investigadores “C” y “D” pertenecen al segundo subgrupo y los investigadores “E” y “F” pertenecen al tercer subgrupo. Esta clasificación nos permitió, inicialmente, identificar los intereses y objetivos que cada subgrupo tiene al momento de publicar pre-prints y, finalmente, esbozar una definición del término de “pre-print” en cada caso.

Cabe destacar que el presente trabajo al considerar al *pre-print* como un dispositivo de comunicación independiente del proceso de revisión formal no lo desvincula de su interacción con los artículos científicos. Tanto el término “pre-print” como el término “artículo científico” están en constante diálogo en el correr de los distintos testimonios dados por los entrevistados.

La utilización de publicaciones *pre-prints* es considerada por los becarios de investigación como una herramienta sumamente útil en la construcción de su trayectoria como investigadores. Los becarios se encuentran obviamente en inferioridad de condiciones frente a los investigadores de carrera en cuanto a lograr legitimidad al interior de la comunidad científica. La calidad productiva de un investigador es medida cuantitativamente por medio del índice H^{71} . Según los becarios de investigación este índice no refleja su labor como profesionales, ya que inicialmente al no tener artículos publicados esto significaría no contar con parámetros que midan su calidad. La investigadora A becaria posdoctoral interna del Conicet, licenciada en Bioquímica y especializada en Bioinformática sostiene que los factores de evaluación de los artículos científicos no contemplan a los becarios iniciados. El “hindex”, factor de evaluación, mide la cantidad de citas de los artículos publicados y eso no refleja una mayor calidad de la información científica o de ellos como investigadores sino que refleja las relaciones de poder al interior de la comunidad; quién tiene más presupuesto y puede publicar más artículos

71 El índice h es un sistema propuesto por Jorge Hirsch, de la Universidad de California, para la medición de la calidad profesional de científicos en función de la cantidad de citas que han recibido sus artículos publicados. Un científico o investigador tiene índice h si ha publicado h trabajos con al menos h citas cada uno.

En este sentido, según el “Comunicado sobre el impacto de los gastos de publicación en el desarrollo de los proyectos científicos” publicado por la Academia Joven de Argentina⁷² en el año 2021, los costos de publicación de un artículo científico oscilan entre los USD 1700 y USD 6000 en revistas con referato de pares. Según este comunicado, en todos los casos los costos de publicación superan el presupuesto total que tiene una investigación nacional en ciencias de la vida en un período de dos años.

La investigadora A agrega que publicar pre-prints es necesario y es una práctica que se ajusta a sus necesidades personales (a la inferioridad de condiciones en la que se encuentra dentro de su grupo de investigación) y territoriales. Sin embargo, agrega que no solo publica por sus propósitos profesionales, sino en miras de interactuar con quienes leen y aportan cuestiones que se les “pueden estar escapando” a los autores del trabajo. Los pre-prints democratizan el conocimiento y lo hacen circular entre las distintas comunidades con menores restricciones.

Sin embargo, hay formas de acceder a la publicación de un artículo sin pagar. Hay casos de revistas de envergadura internacional, como *Chemical Science*, en las que los costos son nulos. Las revistas aceptan trabajos en la medida que contengan resultados excepcionales para la comunidad científica internacional y libera de costos a los investigadores que obtuvieron esos resultados. Al mismo tiempo, los investigadores que cuentan con una amplia trayectoria y una cantidad considerable de publicaciones pueden pedir a las revistas una excepción de costos o *waiver*. No obstante, estas cuestiones siguen sin resolver las necesidades de los becarios de doctorado y postdoctorado.

El investigador B becario doctoral interno del Conicet y licenciado en Bioingeniería especializado en Neurociencia Cognitiva sostiene que en el laboratorio donde trabaja le piden cautela al momento de leer *pre-prints* y hasta le sugieren no hacerlo, pero no puede negar que su uso está bastante estandarizado. En su grupo siguen en privado los resultados de un pre-print hasta que llegan a publicarse en una revista con referato. Además destaca que cuando participa en congresos, en la presentación por medio de un póster agrega un código QR con el que los asistentes pueden acceder a sus *pre-prints*. Esta es la única forma que encontró para dar a conocer su trabajo durante sus primeros pasos en la investigación.

Las distintas prácticas que el subgrupo de becarios doctorales realizan en torno al dispositivo *pre-print* están sujetas a las exigencias que el sistema de investigación establece en la construcción de trayectorias académicas. En este sentido, los becarios no solo buscan publicar sus resultados sino también establecer un diálogo colaborativo entre pares. Los becarios encuentran en las publicaciones pre-prints un medio para legitimarse al interior de la comunidad científica. Desde una posición más crítica del sistema científico en general consideran al *pre-print* como una herramienta que les permite sortear las barreras materiales (costos) y simbólicas (relaciones asimétricas de poder). El uso de *pre-prints* les permite visibilizar sus producciones y edificar su credibilidad profesional. Para ellos un *pre-print* significa *una herramienta irrestricta de difusión de los resultados de sus investigaciones asociada a su búsqueda de legitimidad al interior de la comunidad*. Es el espacio que han encontrado para darse a conocer y recibir comentarios y sugerencias independientemente del proceso de revisión formal.

Los aportes que los distintos investigadores afirman recibir a partir de publicar *pre-prints* no están disponibles en los repositorios ya que el recurso de los comentarios prácticamente no se utiliza. Sin embargo, se hace evidente por medio de sus testimonios que recibir comentarios y sugerencias en privado de colegas es uno de los intereses más notables que destacan de este tipo de publicaciones. C es investigador adjunto de Conicet, Doctor en Bioquímica especializado en Bioinformática. Destaca que uno de los riesgos de publicar *pre-prints* está en relación con la posibilidad de que plagien la información. Es por eso que toma reparos en su uso, no así en su lectura. Sin embargo, admite que los *pre-prints* presentan ventajas en la interacción con pares. Mientras que en las revistas académicas la revisión por pares se realiza por un máximo de cinco personas que ni siquiera conoce (sistema doble ciego), la revisión de los *pre-prints* es colaborativa entre personas de su misma área y con sus mismos intereses. D, investigador principal del Conicet, Doctor en Biología, sostiene que el esquema general de *pre-prints* es muy interesante porque es una ciencia para todos, del investigador al lector sin intermediarios. Agrega

⁷² La Academia Joven de Argentina (AJA) se propone servir de plataforma para la interacción entre los ámbitos públicos y científicos, el intercambio libre de ideas, la colaboración científica y tecnológica, y la diseminación y difusión del conocimiento hacia el resto de la sociedad.

que en general funciona así, aunque se corre el riesgo de que se publique información dudosa o que plagien los resultados, y como consecuencia eso le termine quitando algo de credibilidad al sistema científico. Afirma que ha publicado muy pocos *pre-prints*, no obstante, señala, cuando lo hizo ha recibido comentarios interesantes de sus colegas que le permitieron hacer cambios en la publicación antes de enviarla a una revista tradicional.

El subgrupo de investigadores formados aplica el término “pre-print” para referirse a un dispositivo comunitario de comunicación. Recibir comentarios y recomendaciones en privado de colegas conocidos y expertos que comparten el área disciplinar constituye para los investigadores de carrera un beneficio irrenunciable. Las prácticas de estos investigadores en torno a los *pre-prints* responden a intereses comunitarios en la generación y justificación del conocimiento. Un *pre-print* significa para ellos *una herramienta de producción de conocimiento que debe utilizarse con cautela debido a que no ha sido sometida al proceso de revisión formal, pero que sin embargo habilita un espacio de trabajo colaborativo entre pares en el cual reciben comentarios valiosos para modificar el escrito final.*

Ahora bien, distinto es el caso del tercer y último subgrupo de investigadores expertos en salud y que en lo particular trabajaron la problemática del virus SARS CoV-2 y la enfermedad de la Covid-19 durante el período de pandemia, un período signado tanto por la incertidumbre como por la sobreabundancia de información al respecto. En este caso, la prácticas en torno al dispositivo *pre-print* estuvieron sujetas a intereses más urgentes como lo fue la búsqueda de soluciones científicas para el tratamiento de la enfermedad, soluciones que podrían guiar la toma de decisiones políticas. En este sentido, el investigador E del Instituto de Medicina Traslacional e Ingeniería Biomédica del Hospital Italiano, Doctor especializado en Medicina de Cuidados Intensivos destaca la comunicación inmediata que permiten los *pre-prints* y su exención de costos para publicar y leer. A través de un *pre-print* descubrió el uso de la Dexametasona como tratamiento efectivo para enfermos de Covid-19. Revisó la información e hizo las pruebas correspondientes para asegurarse de su efectividad. Los repositorios fueron para él un lugar central para indagar en el conocimiento producido en relación a las características clínicas de los enfermos de Covid-19. Particularmente a partir de marzo del 2020 la búsqueda de información sobre Covid-19 en los repositorios fue clave para el desarrollo de sus investigaciones. Por su parte, F es investigador principal de Conicet, Doctor y Magíster en efectividad clínica, especializado en enfermedades endémicas y enfermedades infecciosas, y Director del Centro Cochrane Argentino del Instituto de Efectividad Clínica y Sanitaria. F se considera un revisor sistemático. Esto supone indagar en el universo internacional, nacional y local, sobre todo en aquello que se relacione con su tema de investigación. Afirma que durante la pandemia los *pre-prints* se convirtieron en una fuente de evidencias indispensable. Trabajó en los efectos que las vacunas contra la Covid-19 tienen en embarazadas y logró muy buenos resultados a partir de la publicación y lecturas de *pre-prints*. Al mismo tiempo, estas publicaciones permitieron darle algo de notoriedad pública a sus producciones frente al desánimo que a veces se genera por las constantes negativas de las revistas para aceptar un *paper*. Finalmente, considerarse revisor sistemático también le permitió comparar la información presente en los *pre-prints* y los *paper*, y destaca que muchas veces los índices de retractación son mayores en los segundos que en los primeros.

Los testimonios del investigador E y F ponen en dimensión la importancia del *-pre print-* como fuente de información inmediata en un período de crisis sanitaria. Durante la pandemia las publicaciones *pre-prints* les permitieron a los investigadores generar prácticas médicas que lograron tratar las dolencias de los convalecientes de Covid-19. Esto ocurrió independientemente del proceso de revisión por pares y, al mismo tiempo, en oposición a él, que en un período de incertidumbre demoró en ajustar sus criterios de evaluación. Para los investigadores abocados al estudio del virus del SARS-CoV-2 y la enfermedad de la Covid-19 un *pre-print* significó durante la pandemia *una herramienta de producción de conocimiento en tiempo real que permitió publicar y acceder a información científica con la celeridad que la emergencia sanitaria demandaba y propiciar el diseño de soluciones para el tratamiento del virus y la enfermedad.*

A partir del análisis de estos testimonios, pudimos mostrar la diversidad de sentidos que el término “pre-print” adquiere a través de las prácticas que los investigadores nacionales realizan. Una semántica performativa como el finitismo del significado, nos permite explicar por qué no es un horizonte posible ni deseable alcanzar un significado unívoco del término para toda la comunidad argentina de ciencias de la vida. Por el contrario, la multiplicidad de significados del término “pre-print” nos condujo a indagar,

de acuerdo con las tesis del instrumentalismo radical, qué variables entran en juego cuando cada comunidad de prácticas aplica un uso diferente del término. En nuestro trabajo, nos propusimos reconstruir cómo en la estabilización de esos usos han intervenido objetivos e intereses que se pusieron en juego en momento de publicar y de consultar los pre-prints. Así, en la aplicación de la expresión “pre-print” tanto como en la de “artículo científico” nos encontramos con consensos que solo pueden ser locales y contingentes.

Por último, cabe destacar la discusión que el uso creciente de publicaciones pre-prints despertó en los investigadores del tema; esto es, en aquellos que se dedicaron a estudiar “los peligros” que este tipo de publicaciones escondían. Estas investigaciones y su tendencia a la comparación de los *pre-prints* con las publicaciones tradicionales parecieran indicar que aquellos que los producen pertenecen a comunidades distintas. Sin embargo, los investigadores que publican *pre-prints* son los mismos que publican artículos tradicionales, o aspiran a hacerlo. Al mismo tiempo, la estructura narrativa de ambas producciones es idéntica ya que los investigadores no las discriminan por género sino que se guían por una práctica de escritura ya adquirida durante su formación. Suponer los peligros que las publicaciones *pre-prints* podrían correr es suponer que los investigadores adquieren una impronta A al escribir un artículo tradicional y una impronta B al escribir un *pre-print*, y eso no resulta prudente afirmarlo cuando se dialoga con los autores de ambos formatos. La confianza en las producciones científicas (sean *pre-prints* o artículos con revisión de pares) es la confianza que portan los autores en asociación al reconocimiento de sus pares al interior de la comunidad. Ellos deciden qué leer, a quién leer y en qué formato. Esto nos permite afirmar con más fuerza que las posibilidades que tienen de desinformar las publicaciones pre-prints son posibles por otros medios (de comunicación principalmente) distintivos de la producción de los investigadores. La producción de conocimiento no es la producción exclusiva de aciertos, es fundamentalmente la producción de errores para reconfigurar los enfoques y avanzar hacia una mayor precisión del tema que se aborda. Los resultados que arroja la práctica científica no están siempre al servicio de la sociedad, muchas veces el valor de impacto de esos resultados es exclusivo para la comunidad científica. En estos casos, las publicaciones *pre-prints* son una herramienta más de trabajo en el proceso de investigación de la comunidad en ciencias de la vida. Como testimonia el investigador F, la revisión sistemática de bibliografía es un eslabón más de la investigación y en última instancia son los criterios individuales y de grupo los que sabrán clasificarla.

CONSIDERACIONES FINALES

El primer sentido dado al término “pre-print” estuvo en relación con los intereses editoriales de las revistas científicas. Se sabe que la información contenida en un artículo científico debe ser original y una vez enviado a revisión por pares no puede estar disponible en ninguna otra fuente de ningún tipo. Un *pre-print* una vez cargado en alguno de los repositorios se vuelve automáticamente público, sin filtros ni demoras. Como consecuencia, varias revistas indexadas entraron en tensión con el *pre-print*. La pregunta es qué ocurre si se publica un *pre-print* que por medio de su fecha puede aducirse primacía respecto a artículos que se publiquen luego de él por medio del sistema tradicional. Esto fue resuelto por algunas revistas, y otras que comienzan a incorporarlo, permitiendo que los artículos que los investigadores envían a revisar estén disponibles en repositorios de acceso abierto en formato *pre-print* hasta contar con la resolución final. De esta manera, las revistas han sabido menguar la tensión y no perder primacía incorporando a su proceso editorial las prácticas de publicación de *pre-prints*.

Las preocupaciones intelectuales sobre los riesgos éticos que las publicaciones *pre-prints* podrían correr condujo a interpretar a los *pre-prints* como artículos de menor valor epistémico. A partir de la revisión bibliográfica de trabajos de este tipo es que se derivó nuestro análisis. Identificando cuán relegados quedaban los investigadores, productores de publicaciones *pre-prints* en el análisis de su valor cognitivo, hemos puesto en dimensión la multiplicidad de sentidos del término “pre-print” y la multiplicidad de prácticas que se configuraron en torno al dispositivo *pre-print* al interior de la comunidad de investigadores nacionales en ciencias de la vida.

Los becarios doctorales (primer subgrupo) le dieron sentido al *pre-print* por medio de prácticas que

buscan legitimidad al interior del sistema científico. Publicar *pre-prints* les dio impulso a sus primeros pasos en la investigación logrando sortear la inferioridad de condiciones en la que afirman estar. Los investigadores formados (segundo subgrupo) vieron en el *pre-print* un espacio propicio para el intercambio colaborativo entre pares, un espacio de producción e intercambio de resultados que esconde sus riesgos ya que esos resultados no son sometidos al proceso de revisión formal, pero que sin embargo deriva en comentarios valiosos para modificar el artículo final a enviar a una revista tradicional. Por último, los investigadores expertos en el virus del SARS-CoV-2 y la enfermedad de la Covid-19 (tercer subgrupo) le dieron sentido al término “pre-print” por medio de prácticas médicas que buscaron tratar las dolencias de los enfermos de Covid-19. En un período de crisis sanitaria, el *pre-print* se convirtió en un dispositivo de comunicación que permitió publicar y acceder a información científica con la celeridad que la pandemia demandaba.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadal, Ernest (2021). Ciencia abierta: un modelo con piezas por encajar. *Arbor*, 197 (799)
- Barnes, B. (1981). On the Conventional Character of Knowledge and Cognition. In *Philosophy of the Social Sciences*, 11(3). 303–333.
- Barnes, B. (1982a), *T. S. Kuhn and the social Science*. The Macmillan Press.
- Barry, B. (1982b). On the extensions of concepts and the growth of knowledge. *Sociological Review* 30. 23–44.
- Barnes, B. (1987). Concep Application as Social Activity. *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía*. 19 (56). 19–46.
- Chiarelli, A.; Johnson, R.; Richens, E. y Stephen P. (2019). Accelerating Scholarly Communication: The Transformative Role of Preprints. *Knowledge Exchange*. 58
- Fraser, N.; Brierley, L; Dey, G.; Polka, J.; Palfy, M. y Coates, J. (2020). Preprinting a pandemic: the role of preprints in the COVID-19 pandemic. *Biorxiv*. Maimuna S. Majumder, Kenneth.
- Mandl, D. (2020). Early in the epidemic impact of preprints on global discourse about COVID19 transmissibility. *The Lancet* Vol 8. (20) 30.
- Kusch, M. (2002). *Knowledge by Agreement: The Programme of Communitarian Epistemology*. Oxford University Press.
- Academia Joven de Argentina (2021, 18 de junio) *Comunicado sobre el impacto de los gastos de publicación en el desarrollo de los proyectos científicos*. [Comunicado] <https://acortar.link/pDHXNz>



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

ANÁLISIS DE UN CASO DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA
EN TÍTULOS DE ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS
EN EL ESPAÑOL DE COSTA RICA

Ana L. PAGLIARO

ANÁLISIS DE UN CASO DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN TÍTULOS DE ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS EN EL ESPAÑOL DE COSTA RICA⁷³

Ana Laura Pagliaro
USAL/ UTN
ana.pagliaro92@gmail.com

RESUMEN

Desde una perspectiva etnopragmática, este trabajo busca ofrecer un análisis cualitativo de un caso de variación en el español de Costa Rica en algunos títulos y bajadas de artículos periodísticos. Mostraremos casos de presencia/ausencia de artículo.

El corpus utilizado consiste en un conjunto de títulos y bajadas de dos periódicos costarricenses de distinto tamaño editorial y tirada. El periódico digital local de Puerto Limón, *Limón Hoy*, fue contrastado con el periódico *La Nación*, de tirada nacional. Con este análisis, se busca hallar correspondencias entre la pauta bilingüe por parte de la población de Puerto Limón y la variación analizada. A su vez, se plantea la posibilidad del género textual como influyente en el fenómeno a estudiar. El análisis busca establecer una conexión entre la frecuencia relativa de uso y la perspectiva cognitiva del hablante, entendida como una reflexión de sus características culturales específicas.

Palabras clave: variación lingüística, contacto lingüístico, etnopragmática, criollo limonense, bilingüismo

73 Este trabajo formó parte del área temática “Etnopragmática” coordinada por Adriana Speranza el día 2 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo desarrollaremos una reflexión teórica enmarcada en el análisis del discurso para complementar un relevamiento y análisis cualitativo de un corpus periodístico. El fenómeno que nos interesa es la variación entre la presencia y la ausencia de artículo definido en bajadas de artículos periodísticos de Costa Rica. En trabajos previos, hemos desarrollado este análisis cualitativo y hemos esbozado hipótesis en un intento de encontrar correspondencias entre el fenómeno lingüístico y su correlación sociocultural.

La investigación se ha enmarcado en el área de la etnopragmática considerando que “el análisis etnopragmático del discurso parte de la consideración de que las combinaciones sintácticas y su evidente regularidad son motivadas por principios cognitivos generales a los que el hablante apela para lograr relevancia y coherencia comunicativas. Ha centrado específicamente su interés en mostrar cómo la frecuencia relativa de uso de las formas constituye un síntoma de la perspectiva cognitiva del hablante y refleja pautas culturales.” (Martínez 2009, p. 260). En este caso, buscamos establecer conexiones entre la pauta de bilingüismo y contacto lingüístico entre español y criollo limonense de la comunidad de Puerto Limón (a través de los ejemplos del periódico *Limón hoy*) y de Costa Rica en general (a través de los ejemplos del periódico *La Nación*) con la variación lingüística de las formas presencia de artículo definido/ ausencia de artículo definido en las bajadas de notas periodísticas. Es decir, hemos establecido una conexión entre la frecuencia relativa de uso y la perspectiva cognitiva del hablante, reflejo de sus pautas culturales. En esta línea, hemos realizado previamente un análisis a la luz de la teoría de la variación lingüística planteada por García (1997): “el concepto de ‘variación’ presupone la equivalencia comunicativa de diferentes unidades lingüísticas y una distribución parcial o totalmente superpuesta” (Martínez 2009, p. 267).

La realización del análisis sobre un corpus enfocado en títulos y bajadas de artículos periodísticos para la evaluación de esta situación de variación involucra, entendemos, la cuestión del género textual al que nos referimos. Al evaluar un fenómeno en una estructura perteneciente al género “artículo periodístico”, entendemos que, más allá de un enfoque etnopragmático en el que buscamos basarnos, también debíamos atender a la cuestión de cómo afecta la generatividad (en caso de que lo haga) a la pauta lingüística (o “estilo”) elegido. Por este motivo, este artículo busca analizar, mediante la teoría del análisis del discurso, si, en el caso de los periódicos de Costa Rica, la variación presencia de artículo definido/ ausencia de artículo definido responde a una marca genérica. Para ello, tomamos aportes teóricos respecto del tema, de modo de poder responder a la siguiente pregunta de investigación:

a. ¿Responde la variación entre presencia y ausencia de artículo definido en las bajadas de artículos periodísticos en Costa Rica a una cuestión de género textual únicamente?

El corpus

En el presente trabajo se analizó un corpus que consistió en bajadas del periódico local de Puerto Limón, *Limón hoy*, en su versión *online*, que se cotejó con la versión online del periódico *La Nación*, de tirada nacional, a fin de comparar la presencia de la variación de formas con artículo definido versus sin artículo definido en uno y otro, utilizando el de tirada nacional como control. En un principio, se observó que, en *Limón hoy*, había una marcada variación en todo el periódico, que se intensificaba hacia la omisión de los artículos definidos en las noticias referidas a fenómenos atmosféricos (la mayor en contraste con las demás noticias), por lo que decidimos remitirnos al mismo tema en *La Nación*, a fin de evaluar si existían correspondencias entre el tema y el fenómeno estudiado. En principio, se utilizó el corpus de *La Nación* (muy pequeño, solamente enfocado en noticias referentes a fenómenos meteorológicos, en particular, las lluvias) donde se encontró una distribución equilibrada de las variantes. Las demás secciones del periódico nacional no se tomaron en cuenta en este trabajo.

Mekaytelyuw

La lengua criolla de Limón se presenta como una entidad lingüística desarrollada a partir del criollo jamaquino, lengua de los migrantes que llegaron a Puerto Limón, Costa Rica, a fines del siglo XIX. La lengua presenta características de lenguas substrato africanas, y de lenguas superestrato europeas: el español y el inglés (Herzfeld 2002). A su vez, el criollo limonense, como todas las lenguas criollas, se considera que se da en un continuo lingüístico que va del basilecto (de gramática africana y vocabulario inglés) al acrolecto (de gramática y vocabulario correspondientes al inglés limonense estándar), con un mesolecto en el intermedio, de características de ambos (Herzfeld 2007). De este modo, los hablantes se mueven a través del continuo en función de los contextos y su capacidad lingüística de adaptación a los mismos. Por este motivo, se evidencia que “la variación es la característica más sobresaliente de esta lengua: todos sus hablantes no emplean necesariamente el mismo sistema fonémico, y aún el mismo hablante no siempre se adhiere a una exclusiva realización fonética.” (Herzfeld 2002, p. XXV).

El problema, desde una perspectiva etnopragmática

El presente problema ha sido el objetivo de otros estudios que hemos realizado, desde esta perspectiva. Debido a que el presente trabajo busca hacer énfasis en otras teorías que puedan complementar el trabajo ya realizado desde el enfoque etnopragmático, simplemente mencionaremos en ese apartado algunos ejemplos analizados, y las correspondencias que hemos podido vislumbrar.

En primer lugar, hemos retomado teorías gramaticales que se hallan más cercanas a la norma estandarizada de las lenguas nombradas “español” e “inglés” como punto de partida convencional (Cambridge; y Bosque Muñoz y Demonte Barreto 1999). Al observar que estas teorías no ofrecían una respuesta a nuestras observaciones, hemos tomado la perspectiva variacionista, junto con los aportes planteados por la teoría del translanguaging, para pensar las decisiones lingüísticas desde el punto de vista del hablante, no desde la gramática tradicional. En este sentido, nuevamente, nos basamos en la teoría de Ana Herzfeld para elaborar hipótesis que puedan ofrecer alguna respuesta a este fenómeno en particular.

Como mencionamos previamente, los ejemplos planteados resultan por fuera de la norma tradicional del español estándar. Decidimos tomar los aportes de Herzfeld para pensar esta problemática desde la cognición del hablante costarricense que conoce o, al menos, convive con la lengua denominada criollo limonense. Es entonces, desde esta perspectiva, que podemos percibir que lo observado en los ejemplos a continuación no resulta sorprendente al considerar el contacto lingüístico entre el español (lengua nacional de Costa Rica) y el criollo limonense presente en Puerto Limón. Remitimos la ausencia del artículo (fenómeno de mayor incidencia en el periódico *Limón hoy*) al bilingüismo de parte de la población limonense y a la situación de contacto lingüístico local, considerando que en criollo limonense:

Los determinantes se usan en la misma forma que en la lengua superestrato. Por ejemplo, el determinante definido, CL /de/, IE “the”, E “el, la”, se emplea en frases nominales de presupuestos específicos; el indefinido CL /a/, IE “a”, E “un, uno, una”, en frases nominales de afirmaciones específicas; y no se usa ningún determinante (cero determinante) en frases nominales no específicas –es decir cuando acompañan a un sustantivo genérico o cuando se refieren a una categoría general. (Herzfeld 2002, p. 172).

Así, encontramos ejemplos del tipo:

Udhei Leitón · 21 jun 2021

Onda Tropical N° 7 afecta el Caribe

Condiciones climáticas producto del temporal provoca averías en varios sectores de Limón.

Jason Ureña · 11 jul 2021

¡Precaución! Oleaje alto se presentará este domingo en el Caribe

Autoridades le piden a los bañistas tener precaución al visitar las playas de la provincia.

Udhei Leitón · 24 may 2021

Joven de 13 años ahogado y adulto desaparecido en Westfalia de Limón

Incidente se presentó este sábado a la 1:20 p. m. en Westfalia, mientras en Jacó sigue la búsqueda de un muchacho de 14 años arrastrado por el olas desde el jueves.

Ejemplos del mismo tipo pueden observarse, como mencionamos previamente, en el diario *La Nación*. En este caso, y sin ahondar en análisis más profundos en esta oportunidad, entendemos que, a pesar de ser un periódico de tirada nacional, recibe influencia local del habla limonense. Retomaremos este tema más adelante.

Sin embargo, y a raíz de preocupaciones relacionadas con el género, buscamos responder la pregunta de investigación de este artículo mediante la indagación teórica en el campo del análisis del discurso. Entendemos que esta indagación podría ayudarnos a complementar nuestro análisis etnopragmático, en la consideración del efecto que podría (o no) ejercer el género sobre este problema.

Análisis bajo el marco teórico: el género y la generatividad en los artículos periodísticos

En este apartado trabajaremos en función de la necesidad de realizar una indagación teórica respecto de la afectación de la bajada en función del género “artículo periodístico”. Con este fin, trabajaremos con el marco teórico de Jean Michel Adam, para enfocarnos en los géneros y la genericidad aplicados a nuestro caso de análisis. También, trabajaremos con textos fundamentales de van Dijk sobre la estructura de las noticias. Por último, y una vez que la evaluación fundamental haya sido realizada, complementaremos este análisis con textos relacionados con el periodismo digital de estos últimos diez años, ya que nuestro corpus consiste exclusivamente de textos en soporte digital, pensados para ser leídos en pantallas.

Nos interesa trabajar con el género y la genericidad en términos de Adam para analizar la relación que el autor, el lector y el editor establecen con el género en el que están trabajando. Nos resulta interesante el planteo de la genericidad en cuanto no prescribe modelos estancos, sino por el contrario, busca relacionar un texto con categorías genéricas abiertas (Adam 2016, p. 2). En este trabajo, buscamos resolver una cuestión teórica referida al efecto que este género discursivo podría tener potencialmente sobre la lengua escrita, en particular, sobre el fenómeno de la variación de la presencia del artículo definido. Nos resulta interesante, entonces, la caracterización de Adam estableciendo que, si bien el género discursivo afecta potencialmente a la organización textual, también lo hace la lengua (Adam 2016, p. 2). El hallazgo de esta alternancia en estos periódicos en particular, y en estos porcentajes, se debería relacionar, entonces, con la lengua hablada en las regiones en las que se producen estos textos.

Adam pone de manifiesto la relevancia del eje recepción-interpretación en el proceso dinámico de trabajos sobre las orientaciones genéricas de los enunciados (Adam 2016, p. 2). De este modo, la genericidad se plantea como “una necesidad socio-cognitiva que conecta todo texto al interdiscurso de una formación social” (Adam 2016, p. 2). Es decir, en nuestro caso, los lectores de *La Nación* y de *Limón Hoy* esperan leer un artículo que tenga determinadas características: un título, una bajada, quizás una fotografía que acompañe el cuerpo del texto, un texto, y (en ocasiones, pero no siempre) el nombre del periodista que lo ha escrito. Los lectores saben que van a leer un artículo periodístico escrito por una persona más o menos cercana en términos geográficos y también de pertenencia comunitaria (en el caso de *Limón Hoy*). Sin embargo, nos interesa pensar si el lector de estas publicaciones espera una bajada estructurada en términos gramaticales de determinada forma: sin artículos definidos, o con ellos. No es, entonces, una cuestión genérica en sí, sino de un elemento del género textual preestablecido. Es decir, que nos encontramos en el plano de la peritextualidad, según Adam (2016, p. 7): “el plano peritextual de las fronteras del texto marcadas por los enunciados del títulos, el subtítulo, la dedicatoria, el prefacio, en breve, el aparato del encuadre del texto está editorialmente en estrecha relación con la genericidad [...] no son géneros, sino enunciado [SIC] altamente afectados por la genericidad”.

Ahora bien, en el texto de Adam, se plantea también la importancia de la intertextualidad en la formación de los textos nuevos. Para poder generar este efecto, el escritor debe estar seguro de que sus lectores comparten con él un bagaje cultural y lingüístico. Adam da ejemplos puntuales donde se observa cómo la intertextualidad transfiere motivos, no sólo temáticos, sino también lingüísticos al texto nuevo (Adam 2016, p. 8). Por lo tanto, entendemos que, con una población al menos, parcialmente, bilingüe en Limón la intertextualidad con la que está trabajando el periodista, podría no ser otra bajada (como la de *La Nación*, por ejemplo) sino la lengua hablada de la comunidad a la que se dirige y de la que forma parte. Esto podría ayudarnos a pensar que, quizás, no es *La Nación* quien influencia al periódico regional, sino que la operación podría estar sucediendo en sentido contrario. De este modo, este razonamiento estaría en sintonía con lo planteado por Adam respecto de los planos constitutivos del principio dialógico, a los que hay que sumarle el nivel pragmático del acto comunicativo, y su orientación argumentativa (Adam 2016, p. 9), fundamentalmente importante cuando el texto alerta acerca de condiciones meteorológicas extremas.

En la consideración del análisis de la estructura de las noticias, van Dijk (1983) pone énfasis, nuevamente, en la relación establecida entre el emisor del mensaje y el público. De este modo, la relación entre las propiedades del contenido y los efectos que el texto puede desplegar están íntimamente relacionadas con un número de complejos modelos cognitivos y socio-psicológicos del procesamiento de la información (van Dijk 1983, p. 27). Desde esta perspectiva, el lector tiene un lugar preferencial en la mente del periodista que escribirá el artículo. De este modo, se establece una suerte de negociación entre escritor y lector. El escritor entenderá cuáles son las condiciones precisas de la percepción selectiva del lector, y también tendrá en cuenta sus expectativas cognitivas (van Dijk 1983, p. 29). De este modo, conocer la lengua de la audiencia resulta fundamental para el periodista; no podemos descartar, entonces, que haya una transacción de significado en determinado espacio del artículo, donde el lector y el escritor se encuentran para generar, a través de la lengua, sentido común. Pero tampoco podemos descartar que el mismo escritor hable de este modo, utilice estas formas para crear significado en su público, y en él mismo.

En línea con lo planteado, van Dijk establece que la estructura del discurso periodístico es, en definitiva, la que el lector le asigna al texto, donde las características estructurales generales son meras abstracciones de aquellas representaciones cognitivas que el escritor reconoce y a las que busca apelar (van Dijk 1983, p. 29). Nos resulta de gran relevancia la idea de las expectativas cognitivas, ya que van Dijk no propone que los elementos de la macroestructura deban responder a un estilo en particular, sino a satisfacer estas expectativas en términos cognitivos y sociales. En el caso del título y de la bajada, según el autor, su relevancia recae en la capacidad de activar conocimiento relevante de la memoria, necesario para comprender el resto del texto (p. 35). Al mismo tiempo, nos recuerda que la elaboración de discurso periodístico se constituye en una reconstrucción de discursos disponibles (p. 28). Por lo tanto, en el caso de la bajada, podríamos pensar que los elementos que condicionan su elaboración lingüística también se nutren de discursos locales acerca de fenómenos locales. Y que, entonces, es posible que reflejen la formulación real de un discurso localmente frecuente.

Respecto de las limitaciones de las categorías “títulos” y “bajadas” en el discurso de los periódicos, el autor indica que definen una categoría superior de tipo sintética. Es decir, su función está limitada a introducir, o resumir el artículo al que pertenecen. Reflexiona, también sobre la expresión semántica de la macroestructura del texto, donde se mencionan los principales eventos y participantes, y las condiciones temporo-espaciales del evento (van Dijk 1983, p. 36). Sin embargo, se refuerza la idea de la descripción de artículos en forma teórica, advirtiendo al lector de su susceptibilidad a la transformación permanente, de acuerdo a las necesidades comunicativas de cada caso (p. 37). Una vez más, de estas apreciaciones no obtenemos una definición que establezca ningún tipo de estructura gramatical formal deseable y, mucho menos, una prescripción de estructuras no deseables.

Por último, nos interesa analizar un marco teórico más actual, que refiera específicamente a la temática de los títulos y bajadas en periódicos digitales, ya que es la fuente de nuestro corpus. Hemos elegido dos artículos que analizan la efectividad de los títulos en ambientes digitales, uno referido al mundo específico del periodismo relacionado al medio ambiente (Janét, Richards y Ladrum 2020), el segundo referido a los artículos en general (Kuiken, Schuth, Spitters y Marx 2017).

El artículo de Kuiken *et al.* (2017) se concentra en encontrar formaciones discursivas que resulten en mayor cantidad de *clicks* (visitas al sitio). Este estudio llevó a la identificación de características valiosas (o deseables) a la hora de crear un título que atraiga al lector. Entre ellas, se encuentran: conteo de palabras estable, ausencia de preguntas, ausencia de citas, inclusión de palabras “señal”, presencia de pronombres personales o posesivos, presencia de palabras que denotan sentimientos positivos o negativos (p. 1310). Por su parte, en el caso del artículo de Janét *et al.*, (2020) la investigación se basó en un análisis enfocado en los perfiles de lectores, mucho más que en la formulación verbal de los títulos. De hecho, la única conclusión gramatical a la que llegan es que, si bien la formulación de preguntas en estas secciones tiende a parecer una buena idea para atraer al lector, en práctica, se percibe como menos creíble y, por ende, de menor valor en el campo de la ciencia ambiental (pp. 51-52).

Como podemos observar, ninguno de los autores aquí mencionados pone de manifiesto una formulación gramatical que explicita el uso de los artículos. Por el contrario, dan un lugar preferencial a las necesidades y los deseos de los lectores, quienes validan o rechazan el artículo periodístico propuesto por el autor. Es decir, la negociación de sentido está puesta en el primer plano, mientras que normas estructurales convencionales quedan en un segundo lugar. Pareciera ser que, en términos de prescripción, los autores definen que aquello que funcione para el público local será el norte a seguir.

Resultados y búsqueda de correspondencias

Mediante un análisis teórico de los géneros y la genericidad del tipo de textos que utilizamos como corpus en esta investigación, hemos puesto a prueba el efecto que el género textual puede tener sobre la determinación de la ausencia/presencia del artículo definido en las bajadas de artículos periodísticos en los periódicos mencionados. A través de este análisis, consideramos que podemos resolver nuestra pregunta de investigación inicial al decir que el género no tiene un efecto fundamental sobre la determinación de este fenómeno de variación. La teoría consultada no prescribe reglas que fundamenten esta variación, sino que, en línea con nuestro planteo etnopragmático inicial, establecen al lector como primer determinante en la elaboración de bajadas. Es decir, la lengua del lector y sus particularidades (su memoria, sus intereses, su origen) son el elemento crucial que moldeará la formación de estas frases conocidas convencionalmente como títulos y bajadas.

Considerando que la “alternancia se corresponde con contextos determinados”, diciendo “diferentes cosas acerca del mismo referente” (Martínez 2009, p. 267), entendemos que, referido al contexto, se puede establecer que el “tema” en cuestión también influye en la presencia o ausencia del artículo: que los fenómenos meteorológicos sean relatados con mayor incidencia de la forma sin artículo se puede explicar por la tendencia del criollo limonense (que, a su vez, toma de la lengua superestrato, el inglés) de no acompañar sustantivos abstractos incontables con artículos. Por esto mismo, la frecuencia de aparición de la forma sin artículo es mayor en las notas sobre meteorología y menor en notas donde se

habla acerca de entes animados humanos.

Por lo tanto, reforzamos la idea de que el enfoque etnopragmático nos resulta de mayor utilidad al encontrar que la variación descrita se presenta en porcentajes desiguales, al menos en nuestro pequeño corpus consultado. Consideramos, de este modo, que el contacto lingüístico presente en la zona de Puerto Limón puede haber dado paso a una variación más sistémica en el español hablado en Costa Rica toda, si bien lo vemos en un porcentaje mayor en el periódico local *Limón hoy* (75-80% de ausencia de artículo, según nuestro seguimiento), donde existe una mayoría de casos de ausencia de artículo en situaciones donde la normativa indicaría lo contrario. En el caso de LN, el porcentaje baja al 60% de ausencia de artículo, fenómeno que también puede considerarse en función de la menor influencia del CL en el periódico nacional.

CONCLUSIONES Y APORTES

Este artículo buscó realizar una aproximación a la cuestión del uso del artículo definido en las bajadas de los artículos de dos periódicos costarricenses. A pesar de sus limitaciones en términos de extensión y de corpus relevado, nuestro estudio pretendió abordar un fenómeno de variación lingüística en comunidades en las que convive más de una lengua. Con esta investigación, buscamos poner de relieve una realidad comunicativa e identitaria, y sus influencias sobre el habla de la comunidad general. La finalidad de este trabajo no fue establecer resultados cerrados, sino plantear una pregunta cuya respuesta se halla en la indagación y la representación social de comunidades menos favorecidas en términos históricos. Nos interesa pensar las influencias de lenguas (y grupos) que no han sido reconocidos pero cuya influencia, observamos, está presente en manifestaciones lingüísticas, incluso en aquellas “más cuidadas”, es decir, con mayor nivel de edición. Con esto, tenemos la intención de acercarnos a un conocimiento de comunidades latinoamericanas que, entendemos, hace a la identidad colectiva del subcontinente que habitamos. Entendemos que la mera mención de lenguas como el criollo limonense en un esquema mundial globalizado, donde las lenguas se representan como más “valiosas” al ser asociadas con beneficios económicos o sociales, nos presenta la posibilidad de entender el subcontinente desde el punto de vista de la integración. Sin negar la gran influencia y poder de las lenguas mayoritarias, el estudio de lenguas minorizadas nos aporta una ventana a través de la cual ver el mundo de comunidades más cercanas a nosotros, en términos geográficos y en términos identitarios. El reconocimiento de lenguas originadas a través de la migración y de la mezcla de culturas nos habla de nuestra propia huella. Hacer un camino al andar sumando otras voces nos permite cuestionarnos aquellos presupuestos en los que se basan prácticas glotopolíticas que guían a nuestras sociedades. Tener la posibilidad de analizar situaciones de encuentro de comunidades que no han sido consideradas relevantes históricamente nos da la posibilidad de construir hacia adelante desde una mirada más plural y, a su vez, más comprometida con nuestra identidad latinoamericana.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J.-M. y Heidmann, U. (2016). *De los géneros a la genericidad*. Centre de Recherches Interdisciplinaires en Analyse textuelle et comparée des Discours, Université de Lausanne [traducción de la cátedra: Lic y Prof Elisa Salzmán – ISP “Dr Joaquín V. González”].

Bosque Muñoz, I. y Demonte Barreto, V. (directores). (1999). *Gramática descriptiva de la Lengua Española 1: Sintaxis básica de las clases de palabras*. (1ra edición). Editorial Espasa Calpe S.A.

Cambridge (2020). *English Grammar Today*. <https://dictionary.cambridge.org/es/gramatica/gramatica-britanica/a-an-and-the>.

Herzfeld, A. (2002). *Mekaytelyuw: la lengua criolla de Limón*. (1era edición). Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Herzfeld, A. (2007). Lengua e identidad en una situación de contacto: el criollo limonense en Costa Rica.

Signo & Seña, Revista del Instituto de Lingüística, Número 18/ Diciembre de Herzfeld, A. y Martínez, A. (coordinadoras). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Janét, K., Richards, O. & Landrum, A. R. (2022). Headline Format Influences Evaluation of, but Not Engagement with, Environmental News. *Journalism Practice*, 16:1. 35-55, DOI: 10.1080/17512786.2020.1805794

Kuiken, J., Schuth, A., Spitters, M. & Marx, M. (2017). Effective Headlines of Newspaper Articles in a Digital Environment. *Digital Journalism*, 5:10. 1300-1314. DOI: 10.1080/21670811.2017.1279978

La Nación, versión online. <https://www.nacion.com/>

Limón hoy, versión online. <https://www.limonhoy.com/>

Martínez, A. (2009). Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. En: Narvaja de Arnoux, E. (Directora), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos editor. 259-286.

Van Dijk, T. (1983). *Discourse Analysis: Its Development and Application to the Structure of News*. Re impression del *Journal of Communication*, Spring 1983, vol. 33:2. The Annenberg School of Communications.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**POLÍTICAS DEL NOMBRE.
DISCURSO Y DEBATES EN TORNO AL NOMBRE
EN LA ASAMBLEA CONSTITUYENTE
DE LA PROVINCIA DEL CHACO DE 1957-1958**

Jaina PAJOR

POLÍTICAS DEL NOMBRE.
DISCURSO Y DEBATES EN TORNO AL NOMBRE
EN LA ASAMBLEA CONSTITUYENTE
DE LA PROVINCIA DEL CHACO DE 1957-1958⁷⁴

Jaina Pajor
IIGHI-CONICET
jaina.pajor@gmail.com

RESUMEN

Hacia marzo de 1958, en el marco de un gobierno dictatorial, se publicaba la segunda constitución de la historia de la actual provincia del Chaco luego de varios meses de debates de una Asamblea Constituyente Provincial. Esta constitución llenó el vacío legal originado a partir de la derogación de la antigua constitución de la provincia Presidente Perón en septiembre de 1955.

Además de configurar un nuevo marco legal, el texto constitucional tuvo el efecto de cerrar una discusión que circulaba tanto en los debates de la propia asamblea, en la prensa local y hasta en las esferas gubernamentales nacionales: el nombre que debía tener la provincia. Es posible distinguir dos formas que adquirieron estos debates: 1) debates que ponían en relación el nombre “Chaco” y el nombre “Presidente Perón” y 2) debates que ponían en relación el sintagma “Provincia de Chaco” y el sintagma “Provincia del Chaco”.

1- Cuando la primera Convención Constituyente Provincial resolvió, en 1951, nombrar al estado como “Presidente Perón”, sectores antiperonistas denunciaron esa denominación como un acto de “traición a la patria” que desconocía el “nombre auténtico” de “Chaco” y con ello la “tradición y la historia” del territorio. Esta discusión reapareció (con el peronismo proscrito y sectores antiperonistas ocupando cargos públicos) luego del decreto del gobierno de la autodenominada “Revolución Libertadora” que derogó tanto la primera constitución como el primer nombre de la provincia.

2-A partir del decreto-ley de septiembre de 1955 que dispuso el nombre “Provincia de Chaco”, se abrió una discusión sobre si la forma correcta de llamar al estado era “Provincia de Chaco” o “Provincia del Chaco”. Sectores intelectuales que publicaban en la prensa local defendían esta última forma frente a la propuesta del gobierno militar nacional. De este debate también participó la Academia Argentina de Letras apoyando la posición de los intelectuales locales.

La constitución provincial de 1958 funciona en esta coyuntura, por lo tanto, como una herramienta estatal de una política del lenguaje ya que, aunque no regula el uso público de una lengua o una variedad, reglamenta prácticas discursivas (Bein 2021) al determinar una forma correcta de referirse a la provincia.

Esta ponencia busca aproximarse a este proceso político mediante una problematización (Aguilar 2014; Foucault 2008; Revel 2008) del sintagma “Provincia del Chaco” que muestre la pluralidad de discursos sobre el nombre que se encontraban en tensión en los años 1955-1958 y que el texto constitucional clausuró al fijar exitosamente una denominación.

Se presentan dos series organizadas sobre las dos formas de discusión descritas con anterioridad, compuestas por materiales textuales provenientes de publicaciones diversas del período 1955-1958 como la prensa chaqueña, la versión taquigráfica de los debates de la convención provincial constituyente de 1956-1958, decretos-ley emitidos por el gobierno nacional y un boletín de la Academia Argentina de Letras.

Palabras clave: políticas del lenguaje, Chaco, asamblea constituyente provincial, nombre, problematización.

⁷⁴ Este trabajo formó parte del área temática “Política lingüística y glotopolítica” coordinada por Cecilia Tallata el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

Actualmente en Argentina se asocia de forma evidente el sintagma “Provincia del Chaco” a un estado subnacional de la nación, con sus límites y paisajes imaginados. En los trayectos primarios y secundarios de la escolaridad argentina, el sintagma se memoriza y se asocia a una porción de un mapa. Cada prueba de geografía actualiza un ritual de bautismo (con fallos, que le docente se encargará de resaltar) y “Provincia del Chaco” deviene en un nombre que fue siempre-ya evidencia. Hoy es obvio y evidente que existe “algo” que se llama “Provincia del Chaco”.

Esta ponencia busca aproximarse a los procesos por el cual una comunidad política imaginada (Anderson 1993) lleva este nombre a través de una aproximación a procesos de problematización (Aguilar 2014; Foucault 2008 y Revel 2008) del sintagma “Provincia del Chaco” durante el período 1955-1958. Para ello, se detendrá en un acontecimiento que se considera nodal: la Asamblea Constituyente de la Provincia del Chaco de 1957-1958 que dió lugar a un texto constitucional que se mantuvo vigente hasta su reforma en 1994.

Se busca defender la hipótesis de que el texto constitucional funcionó como un dispositivo legal de una política lingüística estatal que fijó exitosamente el nombre del estado provincial en un momento polémico en donde el nombre de la provincia era objeto de debate. Esto intentará ser demostrado mediante la presentación y descripción de dos series que reúnen materiales discursivos enunciados entre los meses de septiembre de 1955 y marzo de 1958. Estas series fueron organizadas en discursos sobre 1) la relación entre el nombre “Chaco” y el nombre “Presidente Perón” y 2) la relación entre el sintagma “Provincia de Chaco” y “Provincia del Chaco”.

Con este objetivo, la ponencia se organizará de la siguiente manera: en principio se describirá la asamblea constituyente provincial de 1957-1958 junto a una breve descripción de la coyuntura en relación a lo que atañe a la problemática tratada, luego se presentará un breve apartado teórico-metodológico y, finalmente, se exhibirán y describirán ambas series.

Asamblea Constituyente Provincial (1957-1958)

El 8 de agosto de 1951 el entonces Territorio Nacional del Chaco fue declarado provincia junto al Territorio Nacional de La Pampa mediante la ley N° 14.037 luego de debatirse en ambas cámaras legislativas a nivel nacional. Esta ley preveía la convocatoria a una asamblea provincial constituyente que fue realizada efectivamente en diciembre del mismo año. El 20 de diciembre esta asamblea dió lugar a un texto constitucional y fundó la provincia Presidente Perón.

Sin embargo, el golpe de estado en septiembre de 1955 interrumpió la vida institucional de la naciente provincia derogando por decreto la constitución provincial y el primer nombre dado a la misma el 21 de septiembre. Este decreto renombró la provincia como Provincia de Chaco.

Para llenar el vacío legal dejado luego de la anulación de la primera constitución de la provincia, el 28 de julio de 1957 se realizaron elecciones convocadas por el gobierno militar interventor de la provincia con peronismo proscripto mediante las cuales se designaron constituyentes para una nueva asamblea provincial.

Por la Unión Cívica Radical del Pueblo Movimiento Intransigente (UCRP) se eligieron siete convencionales: Julio Eleuterio Acosta, Emilio Federico Rodríguez, Julio Guillermo Pisarello, Pedro José Freschi, Julio Suau, Carlos Guido Leunda y Evangelista González. La Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI) tuvo también siete representantes: José Bando, Luis Víctor Romera, Evaristo Humberto Ramírez, Julio Argentino Martini, Natalio Gorsd, Adolfo Angel Petraglia y Adolfo Varela.

El Partido Socialista (PS) logró tres bancas: Edgardo Rossi, Benito Añasco y Celestino García; al igual que el Partido Demócrata Conservador Popular (PDCP) con Ramón Alberto Castells, Ginés Ángel Lubary y Alejandro Varela. Por otro lado, dos convencionales fueron elegidos por el Partido Demócrata

Progresista (PDP): Oscar Raimundo Vargas y Pablo Ulises Álvarez Hayes. Finalmente, tanto el partido Unión Federal (UF) con Mario Marpegán como el Partido Demócrata Cristiano (PDC) con Iván José Maldonado lograron una banca.

Las sesiones de la asamblea comenzaron el 26 de agosto de 1957. Sin embargo, al terminar la primera sesión ordinaria sólo quedaron 16 convencionales de los 24 electos⁷⁵. Al momento de validar la convocatoria y los diplomas de los representantes, Marpegán de la UF se retiró de la asamblea luego de pedir la anulación de la convocatoria argumentando la ilegalidad de la misma en el marco de un gobierno de facto. Asimismo, los siete representantes de la UCRI presentaron su renuncia debido a que el resto de representantes rechazó la solicitud del bloque de incluir en el texto constitucional una disposición que obligue al gobierno a llamar a un referéndum popular a fin de ratificar o no lo realizado por la asamblea (Honorable Convención Constituyente 1957).

Esta asamblea concluyó el 1ro. de marzo de 1958 y produjo una constitución que se mantuvo intacta hasta su reforma en 1994. Bautizó a la provincia con el nombre de “Provincia del Chaco”, modificando así el nombre decretado en septiembre de 1955 de “Provincia de Chaco”. A lo largo de la década de 1950 un mismo territorio provincial tuvo, por lo tanto, tres nombres distintos (“Presidente Perón”, “de Chaco”, “del Chaco”). El nombre dado luego de la constitución de 1958 se sigue manteniendo hasta la actualidad.

Aspectos teórico-metodológicos

La investigación realizada hasta el momento se inscribe en la perspectiva llamada “Análisis Materialista del Discurso” encarnada en referentes como Michel Pêcheux, Jacqueline Authier Revuz, Jean-Jacques Courtine y Eni Orlandi. En lugar de utilizar a los materiales discursivos como una ilustración o un ejemplo de algo que ya es sabido en otro lugar esta perspectiva pondera la descripción de los textos y el encuentro con el acontecimiento (Lagazzi 2015; Orlandi 2012). En este sentido, busca analizar y trazar relaciones complejas, tensionadas y contradictorias que existen en una coyuntura dada entre la autonomía relativa de la lengua, las prácticas discursivas y las formaciones sociales, ideológicas y discursivas (Robin 1976).

El concepto de *Interdiscurso* como principio de funcionamiento es central, desde esta posición, para poder reflexionar sobre los procesos de producción de discursos sobre el nombre. Esta categoría permite distinguir *instancias de formación* de discursos e *instancias de formulación* de los mismos (Aguilar *et al* 2014; Glozman, 2020): mientras que esta última instancia permite pensar condiciones específicas ligadas a autores, instituciones, lugar y tiempo; la instancia de formación remite al Interdiscurso como el todo complejo con dominante de las formaciones discursivas, intrincado en el complejo de las formaciones ideológicas que delimita lo que puede y debe ser dicho (Pêcheux 2016).

Así, en la trama del decir se inscriben de manera constitutiva elementos significantes, sentidos, modos, que no se originan en la voluntad del sujeto, sino en ese exterior constitutivo que deja trazos en cada formulación (Glozman 2020). Sin embargo, el proceso que da lugar a efectos de sentido pone en acción mecanismos de olvido que reprimen la objetividad material de la instancia ideológica (Romé 2019), es decir, los sujetos del discurso “olvidan” que “sus” formulaciones se encuentran atravesadas por estos procesos exterior de formación y consideran únicamente el “aquí y ahora” de una formulación como el origen (origen mítico) de toda producción discursiva.

Estos imaginarios de inmediatez del sentido y la represión de la objetividad temporal compleja dan como resultado efectos de unidad que se presentan como naturales, evidentes, paradójicamente siempre-ya-sabidas y, al mismo tiempo, formuladas novedosamente en un “aquí y ahora”. En consecuencia, cuando se habla por ejemplo, del sintagma “Provincia del Chaco” se desconocen constitutivamente los procesos discursivos-ideológicos-políticos que permiten que se enuncie actualmente de cierta manera.

⁷⁵ Evangelista González fue la primera convencional mujer elegida en la historia de la provincia y única mujer presente en esta convención.

Si bien el nombre de la provincia se presenta hoy como evidencia, esto es el resultado de la consolidación de cierta problematización. La operación foucaultiana consistiría en reconocer la historicidad de este proceso, desmontar el efecto ideológico de unidad y describir el haz de interrogantes en donde un nombre particular emergió como respuesta (Aguilar *et al.* 2014 y Foucault 2008).

La *problematización* como operación metodológica permite, por lo tanto, reunir materiales heterogéneos en el corpus ya que el criterio de montaje se basa en hipótesis respecto de relaciones interdiscursivas con el fin de mostrar la historicidad de los procesos de producción de sentido. Esta puesta no es mecánica sino que es el resultado de un proceso analítico y reflexivo en el marco de una investigación, implica una toma de posición por parte del investigador y genera también efectos de sentido para el lector (Glozman 2018).

El propósito de este trabajo es, en este sentido, mostrar a través de la presentación de series que no siempre fue evidente que “Provincia del Chaco” era el nombre para la provincia sino que, al contrario, esta evidencia es el resultado de procesos históricos-ideológicos discursivos. No es un trabajo, por lo tanto, que busque realizar prescripciones sobre cuál es el nombre que debería o no debería tener la provincia; o aún emitir juicios sobre cuál nombre es mejor.

Por último, desde esta perspectiva se comprende a la constitución provincial como un instrumento de legislación lingüística en lo que al nombre refiere ya que forma parte del conjunto de decisiones tomadas por un estado (en este caso subnacional) en relación al uso público del lenguaje (Bein 2004).

A continuación, se presentan dos series compuestas tanto por las versiones taquigráficas de los debates de la asamblea constituyente provincial (1957-1958) como por materiales aledaños que permiten comprender a mayor escala la circulación de discursos sobre el nombre en la coyuntura.

SERIE A: Provincia Presidente Perón/Provincia del Chaco

La siguiente serie está compuesta de enunciados presentados en cierto orden cronológico en relación a tres acontecimientos discursivos en donde el nombre “Presidente Perón” fue impugnado. En primer lugar, los fragmentos que van del (1) al (3) se inscriben en la “Demanda de inconstitucionalidad de la Carta Corporativa” publicada originalmente en 1952 con el fin de denunciar penalmente la constitución de 1951 de la provincia Presidente Perón. Los fragmentos seleccionados forman parte de un apartado en donde se legitima el nombre “Chaco” en desmedro del nombre “Presidente Perón” para la provincia. La misma lleva las firmas de Guido Miranda, Dario Miró, Abraham Zeida, Enrique Kedinger y Edgardo Rossi. Este último, siendo constituyente en la asamblea provincial de 1957, pide anexar la demanda a los debates por lo que el texto se reintroduce en la versión taquigráfica de los debates.

En segundo lugar, el fragmento (4) corresponde al decreto-ley por el cual el 21 de septiembre de 1955 el gobierno dictatorial derogó el primer nombre de la provincia y lo cambió por “Provincia de Chaco” argumentando los motivos de este cambio. Por último, los fragmentos que van de (5) a (9) forman parte de los debates de la asamblea provincial constituyente de 1957-1958 y consisten en discursos de representantes de diversos espacios políticos (Partido Socialista, Unión Cívica Radical del Pueblo y Partido Demócrata Progresista) en torno a la relación entre el nombre Presidente Perón y el nombre Chaco.

1) El partido oficialista fué a elecciones de convencionales sin programa ni proyecto, no expuso en ninguna forma ni oportunidad el propósito de cambiar el nombre. El pueblo chaqueño ignoró, hasta el momento de la desgraciada sorpresa, que pudiera desconocerse la historia y borrarse el nombre de su comarca, para trocarlo por otro cualquiera. Si alguna vez se aludió al mismo, fué cuando las voces representativas y populares se levantaron para glorificarlo, destacando su contenido cultural irrecusable. El cuerpo electoral chaqueño no votó ni dio mandato para que se cambie la denominación del Territorio por el nombre de una persona viva, que actualmente desempeña el cargo de Presidente de la Nación y es jefe del partido en el poder (Honorable Convención Constituyente 1957, p. 198)

2) La palabra Chaco participa ya, de aquella condición de acervo material y esencia moral consentida, que

toda persona debe reconocer, salvo que padezca del más crudo utilitarismo, en cuanto a la consideración de los valores y estime exclusivamente los saldos mensurables en cuentas inmediatas de producción, de dinero, de bienes materiales. (Honorable Convención Constituyente 1957, p. 206)

3) La palabra CHACO tiene en nuestro pueblo presencia anímica y corporal permanente, residencia histórica y cultural definitiva; el nombre se consubstancia y se confunde con el ser y el sentir de este pueblo, que no reconoce otra denominación para identificar los valores esenciales de su tradición, ni sabe de otro título para sentirse incorporado al seno de la comunidad argentina sin desmedro de su personalidad, que el de ser “Chaqueño”. Por eso es que el nuevo Estado argentino, magüer contrarie a los serviles y a los chaqueños descastados, se llama y seguirá llamando PROVINCIA DEL CHACO. (Honorable Convención Constituyente 57, p. 206)

4) Considerando que los nombres de Presidente Perón y Eva Perón, con que actualmente se designan a dos estados argentinos, carecen de la significación que importa el juicio unánime de nuestros contemporáneos; que la posteridad será la encargada de consagrar el nombre de quienes han participado intensamente en la vida del país y de incorporarlos definitivamente a las nóminas de los que se han hecho merecedores a la devoción nacional; que los nombres con que anteriormente se designaba a estos estados tienen honda resonancia en el pasado y están vinculados a nuestro acervo histórico.

Por ello, el presidente del gobierno provisional decreta:

Artículo 1° - Designase con los nombres de Chaco y La Pampa a las provincias Presidente Perón y Eva Perón, respectivamente. (El Territorio 1955, p. 1)

5) El pueblo chaqueño no entregó su soberanía a los Constituyentes; el pueblo chaqueño no enajenó a los convencionales el patrimonio de su historia, su modo de ser y sentir; el pueblo chaqueño, al votar, no renunció a su nombre, no autorizó a borrar de la existencia nacional la palabra Chaco, que tiene filiación histórica, sentido y contenido trascendentes e irrenunciables. (Honorable Convención Constituyente 1957, p. 199)

6) Considero que el Gobierno Provisional de la Nación, interpretando el pensar, el sentir, y la voluntad del pueblo chaqueño, al cual hizo referencia el doctor Marpegán, en memorable decreto que todos los chaqueños hemos aplaudido, reivindicó el nombre auténtico y único de nuestra Provincia, derogando la Constitución que nos sumergía en el deshonor (Honorable Convención Constituyente 1958, p. 24).

7) El nombre que violentamente se aplicó al chaco, constituye una obscenidad política, un deshonor que el artículo 29 de la Constitución Nacional de 1853 califica de traición a la Patria, declarando que actos de esa naturaleza llevan consigo una nulidad insanable; y entonces, cuando eso dijimos en la demanda de inconstitucionalidad que hemos presentado a los Jueces, repetíamos esas palabras, y si nosotros decíamos que había sido una traición a la Patria de los convencionales o de los pseudoconvencionales de esta Provincia darle un nombre que no correspondía, darle el nombre del Presidente de la República a esta Provincia; si nosotros calificábamos de traidores a la Patria a los convencionales que se complicaban en ello, también estábamos acusando de traidor a la Patria a quién había recibido ese homenaje (...) Yo digo, señor Presidente, que es indigna y ajena al modo de ser argentino, la pretensión de inmortalizar a quien dispone del poder y de la fuerza en el mismo instante que los ejerce, anticipándose al juicio de la historia, cuya firmeza es obra, no de la actualidad, sino de la posteridad; es deshonor que se califica como traición a la Patria (Honorable Convención Constituyente 1958, p. 28).

8) Y si eso fuera poco, hablando del silencio, él evocó a los abuelos chaqueños, primeros pobladores, y en su silencio cómplice, calló cuando el régimen prepotente, desconoció hasta robarnos, señor convencional, lo que aprendió en el regazo de su padre y de su madre: el nombre de Chaco... (Honorable Convención Constituyente 1958, p. 38).

9) Por eso, no le podíamos negar a este Gobierno de la Revolución el poder suficiente para derogar la Constitución de 1949, y para anular, fulminándolas definitivamente, como lo hizo en un mismo acto, a las Constituciones de La Pampa y del Chaco, como lo pronunciara en la proclama ya entonces el General Lonardi, al anular los nombres que se le habían colocado a estas Provincias y reivindicar sus legítimos nombres, como uno de los primeros actos revolucionarios (Honorable Convención Constituyente 1958, p. 41)

Esta serie presenta una relación desigual entre el nombre “Presidente Perón” y el nombre “Chaco”. Mientras que se denuncia al peronismo por el acto de nombrar a la provincia con el primer nombre como un acto de “traición a la patria”, el segundo nombre es afirmado como un nombre “legítimo”, “auténtico” y “único” validado por la tradición histórica.

La forma general que reproducen estos fragmentos en relación al nombre “Presidente Perón” es la denuncia de un delito. El acto por el cual se designó con el nombre de “Presidente Perón” a la provincia es descrito como una “desgraciada sorpresa” en (1), parte de una “Constitución que nos sumergía en el deshonor” en (6), un “acto violento” y de “traición a la patria” en (7), un “robo” en (8) y un nombre que “no es legítimo” en (9) y que carece de significación en (4).

Los documentos que intervienen en esta serie pueden ser comprendidos como parte de dispositivos de desperonización (Glozman 2019) ya que intervienen en la actualidad de su formulación y: a) convierten a un adversario con el cual se polemiza dentro de una democracia en un enemigo público, enemigo de la democracia y de la sociedad (el peronismo “traicionó la patria”, “enajenó la soberanía del pueblo”, “desconoció la voluntad del pueblo chaqueño”), b) generan un efecto de época pasada sobre el peronismo como un período finalizado y ya acontecido (en la serie esto se puede observar a través de la formulación de verbos en pretérito perfecto simple como “desconoció”, “aplicó”, “renunció”), c) permiten institucionalizar enunciados, modos de hablar, sentidos sobre el peronismo (todavía hoy persiste el fallido de presentar al nombre “Chaco” como el primer nombre de la provincia y afirmar que el peronismo “cambió su nombre”).

Si en los enunciados se rechaza el nombre “Presidente Perón” se propone, en cambio, al nombre “Chaco” no solamente como un nombre posible, sino como el “único” nombre posible para el territorio en (6), el nombre “legítimo” en (9), el nombre “auténtico” en (6). En (5) se llega a afirmar que el pueblo no habría renunciado a “su” nombre. Estos adjetivos como “único”, “legítimo” o “auténtico” denotan una polifonía lingüística (Ducrot 1984) intrínseca a estos enunciados: el enunciado “el nombre legítimo” refiere a otras formulaciones que hacen referencia a “nombres ilegítimos”. Por lo tanto, en esta serie se observa un esfuerzo por rechazar no solamente el nombre “Presidente Perón” sino cualquier otro nombre que no sea “Chaco”.

Para sostener estos argumentos se hace referencia a la historia, a la cultura y a la costumbre. Se afirma que el nombre tiene “filiación histórica, sentido y contenido trascendentes e irrenunciable” en (5), que no puede “desconocerse la historia y borrarse el nombre de su comarca” en (1), que la denominación “Chaco” tiene “condición de acervo material y esencia moral consentida, que toda persona debe reconocer” en (2), que tiene “presencia anímica y corporal permanente, residencia histórica y cultural definitiva” en (3) y que es un nombre que se aprende “en el regazo de su padre y de su madre” en (8).

El efecto que producen las formulaciones de la serie es que el peronismo habría desconocido la tradición, la historia, el verdadero nombre del territorio. En un mismo movimiento se producen sentidos sobre el peronismo y sobre el territorio. Sentidos sobre el peronismo en tanto es presentado como un movimiento ligado a órdenes de un jefe que impone de manera violenta su nombre a territorios fuera de Buenos Aires sin tener en cuenta su historia. Sentidos sobre el territorio reafirmando un nombre tradicional que tiene una carga fuertemente afectiva, cultural e histórica como el único nombre que pudo y puede tener el territorio.

SERIE B: Provincia de Chaco/Provincia del Chaco

Al igual que la serie anterior, esta serie reúne materiales heterogéneos en procedencia ordenados de forma cronológica pero esta vez son documentos que ponen en relación el nombre “Provincia de Chaco” con el de “Provincia del Chaco”. El primer fragmento (1) es parte de una nota publicada en el diario “El Territorio” (única publicación de tirada diaria al momento en la provincia del Chaco) el 31 de agosto de 1956 titulada “Chaco: la provincia con dos nombres”. El segundo fragmento (2) procede del “Proyecto sobre la denominación de la provincia” presentado por la banca socialista en la Asamblea Provincial Constituyente el 28 de septiembre de 1956. El tercer fragmento (3) proviene de la respuesta a una consulta en el Boletín de la Academia Argentina de Letras publicado el 31 de octubre de 1957. Finalmente, el último fragmento (4) es parte del discurso del constituyente Rossi en el marco de la Asamblea Provincial Constituyente de la Provincia del Chaco el mismo día de publicación del Boletín.

1) Es este un problema de mucha importancia, aunque aparentemente no lo fuera, porque no es posible que una provincia tenga dos nombres como la nuestra: uno oficial y el otro popular. Al ser restituido el nombre de Chaco, el 22 de septiembre de 1955, por el entonces presidente provisional de la Nación, general Eduardo A. Lonardi, nuestra provincia, por decreto, comenzó a ser llamada PROVINCIA DE CHACO, pero he aquí que los chaqueños continúan llamándola PROVINCIA DEL CHACO; es por eso que sería medida de buen gobierno rectificar, si hay algún error en el decreto de referencia.

Bien está que se dice “provincia de Misiones”, “provincia de Corrientes”, etc.; pero nadie podría llamar “provincia de Pampa”, ya que su verdadera denominación es LA PAMPA.

Chaco es una antigua palabra que abarca una extensa región de la parte céntrica de América del Sur y que comprendía Bolivia, Paraguay y Argentina (...). La historia de nuestra provincia nos recuerda en todo momento que los conquistadores, expedicionarios, misioneros y militares, en sus respectivos informes u obras que sobre esta región trataban siempre lo hacían bajo el nombre de : El Gran Chaco, El Chaco Gualamba, El Chaco, etc. Como puede observarse nuestra actual provincia desde sus orígenes comenzó a llamarse “del Chaco”; es decir, aquella proyectada provincia, “Territorio Nacional del Chaco” y “Gobernación del Chaco” son los nombres con que se lo conoció. Existen diversas opiniones pero las más están de acuerdo en que no se puede decir “voy a Chaco” o “vengo de Chaco”, porque siempre está “El”, que es parte de su denominación. Es frecuente que en publicaciones oficiales se desdoblén las opiniones. Todo ello hace necesario unificar criterios en lo referente a la verdadera y definitiva denominación de esta provincia. (El Territorio 1956: 5)

2) La Honorable Convención Constituyente de la Provincia del Chaco, DECLARAY ORDENA:
Artículo 1º) - La única denominación de esta Provincia integrante de la Nación Argentina es PROVINCIA DEL CHACO, que será empleada en el texto constitucional y en la formación, sanción y promulgación de leyes, en decretos y ordenanzas y todo acto de gobierno (...)

FUNDAMENTOS

(...) La costumbre había acuñado ya con sello inalterable para el distrito político que constituyó nuestra comarca la construcción nominal de “el Chaco”. Innumerables motivos que atañen al sentimiento del hombre, es decir al plano espiritual en que se asienta la cultura, influyeron para que nuestra gobernación siguiese siendo “del Chaco”, a diferencia del territorio aledaño del río Chubut -por ejemplo-, que llegó a llamarse “Territorio de Chubut” por el uso consuetudinario, que en este caso prefirió la proposición escueta “de”. Recuérdese que en la Ley N° 1532 aplícase la contracción “del” a los nombres de cuatro gobernaciones: Neuquén, Río Negro, Chubut y Chaco, siendo esta última la única donde privó un uso concordante a este respecto con la letra de la ley.

La verdad es que desde que el nombre fué incorporado a las escrituras castellanas en 1594, se vinculó al mito del Gran Chaco o del Chaco Gualamba y esta circunstancia determinó la mayor viveza que en los demás casos del artículo “el”, que la legislación antes mencionada recogió por medio de la contracción “del”.

Gramaticalmente, sería apropiado consagrar el uso de la preposición “de”; pero por encima de las normas de la lengua castellana, gravitan cuatro siglos de reminiscencias regionales (...)

No se cuestionó aquellos días el uso de la construcción nominal, y quizás por tal circunstancia el primero gobierno de la revolución del 16 de setiembre de 1955, al derogar la denominación que nosotros habíamos impugnado acervamente, redactó el decreto del 22 de dicho mes, restituyendo a la provincia el apelativo Chaco, de acuerdo con las reglas gramaticales (...)

El dilema planteado ya por el hombre de la calle, mejor dicho: por el instinto popular, no es grave. En nada se modificaría la esencia del problema, diciendo “provincia de Chaco” o “provincia del Chaco”, porque el nudo de la cuestión que en su hora defendimos hasta con riesgo personal, está en el nombre Chaco, enérgico y tajante como el carácter de los colonizadores que le dieron jerarquía provincial al territorio. Pero es indudable que hay que imponer un criterio predominante. En tal sentido, adherimos a la corriente de opinión que de muchas maneras ha expresado ya que desea la consagración del nombre Chaco con la contracción del porque al decir “provincia del Chaco” el pueblo chaqueño se siente incorporado a la historia de la región, se siente partícipe de la labor de

descubrimiento, conquista y colonización que empezó en el siglo pasado y que a través de azarosas vicisitudes que insumieron décadas de abnegados sacrificios sigue en marcha y da ahora otro paso de incalculable proyección histórica por intermedio del quehacer constituyente de la Honorable Convención (Honorable Convención Constituyente 1958, pp. 146 y 147)

3) Consultada la Corporación acerca de si la mencionada provincia debe llamarse *Provincia de Chaco* o *Provincia del Chaco*, resolvió contestar, en la sesión del 31 de octubre, en los siguientes términos:

<<Debe decirse *Provincia del Chaco* y no *Provincia de Chaco*. El uso del artículo antepuesto al sustantivo *Chaco* aparece en nuestra lengua con los viajes de los españoles por esa región. En la *Descripción Corográfica del Gran Chaco Gualamba*, escrita por el P. Pedro Lozano, se lee: << La latitud de la *provincia del Chaco* corre desde los confines del arzobispado de Chuquisaca o de la Plata hasta los de la diócesis del Paraguay; y su longitud desde los confines de la provincia de Santa Cruz de la Sierra, hasta los del obispado de Buenos Aires o Río de la Plata >> (edición de Radamés A. Altieri; Tucumán, *Instituto de Antropología* 1941; 19) y en la *Historia de la Conquista del Río de la Plata y Tucumán*, del mismo autor: <<La última provincia perteneciente á la gobernacion del Tucuman, de que falta dar noticia, es la que llaman *del Chaco*, y la toman unos mas latamente que otros >> (ed. de Andrés Lamas; Buenos Aires, *Casa Editora << Imprenta Popular >>*, 1973; 193). (...)

Aunque pueden citarse otros textos legales que eliminan el artículo en la denominación del Chaco, éstos son pocos, pertenecen por lo común a los últimos años y alternan a menudo, dentro de una misma ley, con pasajes en los que se emplea el artículo. Estas oscilaciones demuestran que los autores de dichas leyes no tenían clara noción del fenómeno lingüístico, a lo que contribuye la tendencia actual de suprimir el artículo en los nombres geográficos (*Argentina*, por *La Argentina*; *Brasil*, por *el Brasil*, etc.). En favor del artículo puede señalarse también el uso literario constante de él.

Puede afirmarse, por lo tanto, que lo tradicionalmente correcto es decir *del Chaco* y no *de Chaco* (Academia Argentina de Letras 1957, pp. 680-683)

4) Antes de entrar en ello me voy a referir al aspecto gramatical si debe llamarse provincia de Chaco o provincia del Chaco.

La Comisión Redactora ha aceptado todos y cada uno de los fundamentos históricos y etimológicos del proyecto socialista, porque en ello no puede haber discusión alguna, pero faltaba aún el punto de vista técnico de los organismos o académicos argentinos.

La Academia Argentina de Letras de ha expedido, y con satisfacción lo digo, con posterioridad a que se haya expedido la Comisión Redactora de la Constitución del Chaco. Tengo en las manos la nota fechada el 4 de noviembre donde la Academia Argentina de Letras se dirige a una profesora nacida en el Chaco, hija de un hogar chaqueño, a la profesora María Rosa Sanchís, que le había hecho una consulta, y en base a esa consulta, el 30 de agosto de 1957, la Academia Argentina de Letras, respondió y se expidió en la forma que todos conocen, porque se ha publicado en el diario. Yo me voy a permitir sugerir que el texto de esa resolución –exclusivamente el texto– sea transcripto en el Diario de Sesiones, porque en esa forma se fundamenta histórica y gramaticalmente el nombre de la Provincia del Chaco. Si es así voy a pasar la nota original firmada por Luis Alfonso a la Presidencia con tal objeto (...) La palabra Chaco da, así, sentido y contenido a una cultura. Chaco, tiene un valor y un significado que nos define y nos diferencia. Ser chaqueño tiene un sentido del que nos hemos ocupado en otra oportunidad; que no significa una posición estrecha, localista, provinciana; sino un sentido amplio, regional que no se empequeñece con los límites políticos de la Provincia, sino que se extiende con amplitud cultural a toda una región geográfica y se integra en una Argentina que es tierra de libertad para todos los hombres del mundo que quieran habitarla.

Con ese sentido y significado que se concreta en los distintos fundamentos de la integración regional, económica, y cultural, dejamos aclarado este nombre de “Provincia del Chaco” que se consagra definitivamente en esta Constitución (Honorable Convención Constituyente 1958, pp. 320 y 321).

Los discursos que componen esta serie afirman una contradicción entre “Provincia de Chaco” como el nombre “oficial” (1) de la provincia dispuesto por el gobierno central con el decreto ley del 22 de septiembre de 1955 y el nombre “popular” de “Provincia del Chaco” utilizado por “el pueblo chaqueño”

(1). Todos los discursos que intervienen en la serie lo hacen resolviendo la polémica a favor del nombre “Provincia del Chaco”.

Otra regularidad que se puede observar es la inscripción de ciertos documentos coloniales y del siglo XIX como forma de justificar la prevalencia del sintagma “del Chaco” en la historia. Todos estos documentos presentan una lista de antecedentes vinculados a “conquistadores, expedicionarios, misioneros y militares” (1) que nombraron a la región, además de presentar los nombres del Territorio Nacional del Chaco y de la Gobernación del Chaco como prueba de la persistencia de la contracción “del”. Esta vinculación del nombre a la historia de conquista del territorio supone en (1), (2) y (4) la integración y pertenencia a una historia regional más amplia.

En los materiales se anudan, además, ciertos discursos sobre lo correcto y lo incorrecto asociado a fundamentos gramaticales o históricos. Por un lado, en (2) se afirma que lo “gramaticalmente correcto” sería no usar la contracción pero “por encima de las normas de la lengua castellana, gravitan cuatro siglos de reminiscencias regionales”. Por otro lado, el boletín de la Academia Argentina de Letras no refiere a lo “gramaticalmente correcto” sino a lo “tradicionalmente correcto” (3). Finalmente, el discurso conferido por Rossi diferencia un “punto de vista técnico” (que identifica con la Academia Argentina de Letras) del “aspecto gramatical” de los “fundamentos históricos y etimológicos” (4).

Por último, presentar la oposición entre “dos nombres” permite obturar el debate de otras denominaciones que pudo haber teniendo la provincia. Particularmente, es posible afirmar que la provincia tiene dos nombres (“de Chaco”/“del Chaco”) produce el efecto de desconocer la existencia del anterior nombre “Presidente Perón” y la oposición “Presidente Perón”/“Chaco”.

CONCLUSIONES

A lo largo de la ponencia fueron presentadas dos series en donde el nombre de la actual provincia del Chaco era un objeto de debate. Con ello se pretendió mostrar que algo que actualmente parece una evidencia en algún momento fue un problema a resolver. Los discursos que forman parte de las series dispuestas forman parte, por lo tanto, de un proceso de problematización (Foucault 2008) discursiva en torno al nombre de la actual provincia del Chaco.

Si en la década de 1950 se encontraban en pugna varios nombres como “Provincia Presidente Perón”, “Provincia de Chaco” y “Provincia del Chaco” la Constitución Provincial de 1958 funcionó como un instrumento de una política lingüística del nombre que permitió fijar exitosamente el nombre “Provincia del Chaco” hasta la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, P; Glozman, A; Grondona, A y Haidar, V. (2014). ¿Qué es un corpus? *Entramados y Perspectivas*, 4. 35-64.

Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

Bein, R. (2004). La legislación político-lingüística en la Argentina, en G. Kremnitz & J. Born: *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*. Praesens. 41-50.

Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Paidós Comunicación,

Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI. Editores.

Glozman, M. (2018). Sobre la construcción de series en el trabajo de archivo. A propósito del ‘discurso hispanista’ en el primer peronismo. *Heterotopías*, 1(2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heteroto->

[pias/article/view/22669](#)

Glozman, M. (2019). Mecanismos de proscricção e institucionalizaçãõ de discursos sobre em conjunturas golpistas (a propósito da Argentina, 1955-1956). En Evandra G; Fabiele S. y Helson, F. (Orgs.) *Silêncio, memória, resistência: a política e o político no discurso*. Campinas. 41- 56.

Glozman, M. (2020). (Re)leer Pêcheux hoy. El problema del décalage en la teoría materialista del discurso. *Pensamiento al margen. Revista Digital de Ideas Políticas*, 12. 117-133. <https://pensamientoalmargen.com/wp-content/uploads/2020/05/9.-GlozmanReleer.pdf>.

Lagazzi, S. (2015). Em torno da prática discursiva materialista. *Organon*, 30 (59). 85-100.

Orlandi, E. (2012). *Análisis del Discurso. Principios y procedimientos*. LOM Ediciones.

Revel, J. (2008). *El vocabulario de Foucault*. Atuel.

Robin, R. (1976). *História e linguística*. Cultrix.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM DOIS LIVROS
DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Lucas POSSATTI
Raíssa TEIXEIRA GOUVEIA

ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA⁷⁶

Lucas Possatti
Universidade Federal da Paraíba
lpossatti.o@gmail.com

Raíssa Teixeira Gouveia
Universidade Federal da Paraíba
raissa.teixeira03@gmail.com

RESUMO

Sabemos que o livro didático é um elemento imprescindível para os professores e alunos em sala de aula e o tema da variação linguística, muitas vezes, não está presente nesses livros. A variação e a mudança linguística são propriedades inerentes à linguagem (Weinreich; Labov; Herzog 2006 [1968]) e, portanto, torna-se necessário que o tema seja efetivamente abordado pelo livro didático de inglês como língua estrangeira (LE). A conscientização dos aprendizes a respeito do tema facilita o aprendizado e a utilização da língua em contextos reais de uso. No entanto, mesmo que a necessidade de abordar a variação nos contextos de ensino-aprendizado de inglês como LE seja reconhecida, ainda prevalece o pensamento de que apenas a forma padrão seja apropriada para a apresentação e uso da língua. Portanto, o objetivo deste trabalho é refletir acerca da abordagem da variação linguística em livros didáticos de inglês como LE. A presença do tema nas aulas de língua inglesa se faz necessária para que não haja espaço para preconceitos linguísticos, bem como, conforme mencionado anteriormente, para que processo de aprendizagem dos discentes seja facilitado, uma vez que eles poderão ter contato com a língua em situações reais de uso. Assim, o livro didático, como principal ferramenta, deve incluir a variação como parte de seu conteúdo.

A pesquisa é bibliográfica e tem como base os estudos de Bahia; Cruz, 2017; Gruending, 2017, e os aportes teórico-metodológicos da Teoria da Variação Linguística (Labov 2008 [1972]). Como objetivo, temos o de analisar dois livros didáticos de língua inglesa, de níveis A1 e B1, sendo um utilizado no ensino básico e o outro em curso de idiomas. Ao analisar tais livros, buscamos identificar a presença da variação linguística e de que forma o tema é abordado. Os livros selecionados foram o *Time Zones 4* (2021), da editora National Geographic e o *American Headway Second Edition* (2009), da editora Oxford. Dessa forma, temos um livro de origem estadunidense e um britânico.

Para a análise, fizemos um mapeamento de registros dos seguintes aspectos em imagens, textos e atividades presentes nos livros (com base na metodologia utilizada por Gruending 2017): a) variação linguística (morfológica, lexical, sintática, semântica, geográfica ou situacional); b) conteúdo cultural estadunidense ou britânico (representação da cultura estadunidense ou britânica); c) diversidade cultural (representação de outras culturas ou países); d) conteúdo neutro (sem referência a uma cultura ou país específicos). Buscamos também pela presença da variação linguística nas faixas de áudio de ambos os livros.

O intuito do presente trabalho é o de aproximar os estudos variacionistas ao ensino da Língua Inglesa, levando em consideração as leis e diretrizes educacionais sobre o assunto, para que o tema seja efetivamente abordado no ensino da língua estrangeira.

Palavras chave: Variação-Sociolinguística- Língua

⁷⁶ Este trabajo formó parte del área temática “Sociolingüística” coordinada por Tatiana Maranhão de Castedo y María Eugenia Herrera el día 1 de diciembre de 2022.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerações breves sobre a Teoria da Variação

William Labov se constitui como o principal teórico da Teoria da Variação ou Sociolinguística Variacionista. Na década de 1960, Labov desenvolveu relevantes estudos os quais demonstram que a língua e sociedade possuem uma relação direta, isto é, a primeira não pode ser analisada dissociada do contexto sociocultural, bem como situacional dos falantes. Conforme assevera Bortoni-Ricardo (2014, p. 53), “a Sociolinguística laboviana é também conhecida como correlacional, por admitir que o contexto social e a fala sejam duas entidades distintas que podem ser correlacionadas”.

Segundo os ensinamentos de Cezario e Votre (2015, p. 142), “a abordagem variacionista baseia-se em pressupostos teóricos que permitem ver regularidade e sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação do dia a dia”. Diante disso, a variação linguística não é caótica e assistemática, uma vez que aquela não é livre, mas condicionada por fatores internos e externos que influenciam diretamente a escolha de uma determinada variante pelo falante.

Por fim, a variação linguística pode ser entendida como sendo “[...] formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, do subsistema fonológico e no domínio pragmático-discursivo” (Mollica 2017, p. 9). Assim, depreendemos que a variação pode ocorrer em qualquer instância da fala (fonético-fonológico, lexical, morfológico, sintático, semântico ou discursivo).

Inglês como língua global

Conforme assevera Crystal (2003), o fato de uma língua se tornar global pouco tem a ver com a quantidade de falantes, mas, sim, com *quem são* esses falantes. Há uma relação intrínseca e até um pouco óbvia, de acordo com o autor, no que diz respeito à dominância de uma determinada língua e o poder econômico, tecnológico e cultural.

Com um expressivo número de falantes de inglês pelo mundo, seja como língua materna ou LE, há o constante surgimento de novas variedades. O processo de globalização também evidencia as diferentes formas de falar inglês, uma vez que, atualmente, os diferentes meios de comunicação e os recursos digitais nos permitem interagir com outros indivíduos ou consumir conteúdos das mais diversas culturas ao redor do mundo, sendo, muitas destas, na língua inglesa.

Torna-se cristalino que não se tem uma única maneira de se falar a língua inglesa e que “o acesso à informação, a conteúdos e ao conhecimento reforçou a necessidade de integração de grupos e interação entre populações” (Gruendling 2017, p. 458). Para que o aprendiz desenvolva verdadeiramente uma competência linguística, é necessário que aquele tenha efetivamente acesso a diferentes formas pelas quais a língua se apresenta ao redor do mundo. Da mesma forma, refletir acerca da variação linguística também auxilia no combate ao preconceito linguístico, o qual, infelizmente, faz-se muito presente não apenas no ambiente pedagógico, mas na sociedade como um todo.

Variação nos livros didáticos

Com a grande propagação e o processo de globalização da língua inglesa, conforme explica Crystal (2003), o número de falantes de inglês como L2 supera o número de falantes nativos da língua. Precisamos, então, questionarmos se essa globalização também chegou aos livros didáticos de inglês como LE, uma vez que, majoritariamente, há uma relevância, quase que exclusiva, direcionada às variedades do inglês dos EUA e Reino Unido:

A hipótese levantada é que, mesmo com a “globalização, onde o global está localizado e o local está globalizado” (Robertson apud Kumaravadivelu 2006, p. 134), os livros didáticos de inglês para adultos apresentam somente o inglês padrão e abordam predominantemente aspectos culturais dos Estados Unidos (EUA) e do Reino Unido (RU), de acordo com a linha de inglês seguida pelo material (inglês americano ou inglês britânico, respectivamente) (Gruending 2017, p. 459)

Sabemos que o livro didático se configura como ferramenta chave para professores e alunos em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com Kramsch (1988, p. 5, apud Bahia; Cruz 2017, p. 35), os livros didáticos possuem quatro características fundamentais, a saber:

(1) seguem um determinado modelo de teoria de linguagem, ou seja, são orientados por princípios básicos de conhecimento; (2) apresentam um método, no sentido em que dividem e classificam o conhecimento; (3) têm caráter autoritário: o que o livro aborda é sempre verdadeiro; (4) são literais: não há interpretações alternativas – eles devem ser seguidos de forma literal.

O livro didático jamais será capaz de abordar tudo acerca de qualquer que seja o tema, e sabemos que há, ainda, certa escassez da variação linguística como temática abordada. Portanto, é importante que o professor seja capaz de complementar as aulas com informações e exemplos adicionais. É essencial que o professor traga reflexões acerca dessas temáticas e reforcem a necessidade de se ter contato com formas para além da norma-padrão. Bahia; Cruz (2017) explicam que os livros didáticos, assim como o professor, são as principais fontes de *input* para os alunos e podem, portanto, beneficiar o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o uso da língua pelos alunos, se apresentarem adequadamente a variação linguística.

Contextualizar as diferentes representações sociais e culturais com os aspectos linguísticos remove o foco exclusivo da gramática normativa e cria espaço para a discussão e combate ao preconceito linguístico. Iremos, portanto, verificar em que medida os livros didáticos escolhidos para essa análise abordam o tema de variação linguística e de que forma isso é realizado.

Resultados de análise

Os dois livros didáticos analisados foram, como já mencionado, o *Time Zones 4* (2021), da editora National Geographic, de nível B1 e o *American Headway* (2009), da editora Oxford, de nível A1. O *Time Zones 4* (2021) é utilizado no ensino básico e o *American Headway* (2009) é utilizado em cursos de idiomas.

Iniciemos por analisar o *Time Zones 4* (2021), da National Geographic. O livro possui 12 unidades que contêm conversações, textos, atividades de escuta (*listening*), vídeos (dois por unidade) e mais. Não foi possível obtermos acesso aos vídeos, mas, obtivemos acesso às faixas de áudio, que foram subseqüentemente analisadas.

Contabilizamos e analisamos todas as páginas que contivessem conteúdos em forma de textos e/ou imagens, além de, separadamente, analisarmos as faixas de áudio. As diferentes formas de conteúdo foram contabilizadas e analisadas em busca de categorizar as ocorrências como contendo: a) variação linguística; b) conteúdo cultural estadunidense ou britânico; c) diversidade cultural; d) ou conteúdo neutro. Para as faixas de áudio, realizamos uma análise binária levando em consideração se essas: a) contêm variação linguística; b) ou não contêm variação linguística.

Para o *Time Zones 4* (2021), obtivemos os resultados a seguir:

Tabela 1 – Análise do livro Time Zones 4 (2021)

	Variação linguística	Conteúdo cultural estadunidense ou britânico	Diversidade cultural	Conteúdo neutro
Nº Páginas (total 86)	00/86	07/86	18/86	61/86
Nº Imagens (total 80)	00/80	08/80	19/80	53/80
Nº Textos (total 42)	00/42	02/42	11/42	29/42
Nº Faixas de áudio (total 78)	78/78	-	-	-

Fonte: tabela elaborada pelos autores

Observando os dados da tabela 1, notamos a ausência de variação linguística em imagens e textos. O tema também não é abordado pelas atividades propostas no livro, inclusive nas de pronúncia. No entanto, um número surpreendentemente alto de variação linguística se mostrou presente nas faixas de áudio. O livro dispõe de 78 faixas de áudio e, ategoricamente, 100% dessas contém variação linguística do tipo diatópica (geográfica). As atividades de pronúncia focam no aspecto da entonação, não tratando diretamente da variação linguística, mas essas atividades utilizam-se do recurso de áudio, que, como mencionamos, possui variação linguística diatópica. Os textos e diversas atividades também dispõem de áudios associados. Dessa forma, seja nos áudios que narram os textos, ou os áudios de quaisquer atividades, há sempre a presença de variação.

Menos de 10% das imagens e textos analisados possui conteúdo cultural estadunidense ou britânico e aproximadamente 25% possui diversidade cultural. Isso nos resta um número aproximado a 65% de conteúdo de natureza neutra. Esse fato não surpreende e tampouco é necessariamente um fato negativo. A proporção de conteúdos que contém diferentes representações culturais ainda é grande (aproximadamente 35%), seja através de textos, imagens, atividades, faixas de áudio ou vídeos.

Apesar de não termos obtido acesso aos vídeos, o título destes e atividades relacionadas já se fazem presentes no livro. Sendo assim, podemos fazer algumas afirmações no que trata dos conteúdos abordados nos mesmos. Cada uma das 12 unidades possui 2 vídeos, somando um total de 24. Destes 24 vídeos, ao menos 4 possuem alguma representação de diversidade cultural e ao menos 2 possuem alguma forma de conteúdo cultural estadunidense ou britânico. Para exemplificar, uma das temáticas abordadas trata de soluções para o problema de combustível na Uganda. Ainda assim, não podemos fazer afirmações definitivas acerca de todos os vídeos, uma vez que não temos acesso aos mesmos e, tampouco, podemos averiguar se neles há a presença de variação linguística.

Passemos a analisar o *American Headway* (2009), da Oxford. Esse livro também possui 12 unidades. Para esse livro, consideramos necessário criar uma nova categoria: atividades com imagens. O motivo se deve ao fato de que o livro possui um repertório de atividades com múltiplas imagens. Essas, portanto, foram contabilizadas separadamente das demais imagens. Temos, a seguir, os dados coletados a partir da análise do *American Headway* (2009):

Tabela 2 - Análise do livro *American Headway* (2009)

	Variação linguística	Conteúdo cultural estadunidense ou britânico	Diversidade cultural	Conteúdo neutro
Nº Páginas (total 92)	00/92	14/92	40/92	42/92
Nº Imagens (total 98)	00/98	14/98	56/98	28/98
Nº Textos total 48)	00/48	13/48	27/48	08/48
Nº Atividades com imagens (total 44)	00/44	01/44	16/44	27/44
Nº Faixas de áudio (total 91)	8/91	-	-	-

Fonte: tabela elaborada pelos autores

O livro apresenta diversas imagens, textos e atividades com imagens. Esses foram analisados e se evidenciou, novamente, a ausência da variação linguística. Como demonstrado pela tabela, no entanto, conteúdos que apresentam diversidade cultural superaram, inclusive, os conteúdos neutros. Houve também uma quantidade significativa de conteúdos culturais estadunidense ou britânico. O livro traz atenção para aspectos como tonicidade da sílaba, entonação nas frases, e possui até uma lista de palavras, ao final do livro, com a transcrição fonética do inglês estadunidense. Não há, no entanto, a utilização dos símbolos fonéticos para chamar atenção a fenômenos de variação no inglês.

O *American Headway* (2009) também dispõe de diversas faixas de áudio, das quais foram analisadas 91 ao total, e identificamos 8 faixas de áudio contendo variação diatópica. Temos então a presença de variação linguística, ainda que a maioria das faixas de áudio abordem o inglês com base em uma pronúncia padrão estadunidense. As 91 faixas de áudio não representam o total apresentado pelo livro, pois uma parcela pequena dos áudios se fazem indisponíveis no site oficial e, destes, estimamos que ao menos 6 conteriam variação linguística diatópica, com base nas culturas e temas retratados por eles. Contudo, não podemos fazer afirmações acerca desses.

Os livros analisados, portanto, apresentam a variação linguística em suas faixas de áudio, ainda que essa se limite apenas ao tipo diatópico. O *Time Zones 4* (2021) contém um número impressionante dessas ocorrências, incluindo a variação diatópica de forma categórica em suas faixas de áudio. O *American Headway* (2009), por sua vez, contém apenas algumas instâncias (cerca de 10%) de variação diatópica em suas faixas de áudio, mas torna muito presente as diferentes representações culturais através das temáticas abordadas ao longo do livro. Nenhum dos dois livros aborda a variação de outra forma senão a diatópica ou, tampouco, através de atividades, textos e imagens. A presença da variação, assim como de tais elementos culturais, é importante para melhor formar os alunos dotados de letramento linguístico. O letramento linguístico possibilitaria aos alunos um melhor desempenho em situações reais de uso da língua e seriam também facilitadores do combate ao preconceito linguístico.

Considerações finais

Nesta pesquisa, investigamos a presença da variação linguística e de elementos culturais nos livros *Time Zones 4* (2021) e *American Headway* (2009). Constatamos a presença da variação linguística nos áudios dos mencionados livros, mas essa não foi abordada diretamente pelo material e se limitou a variações do tipo diatópica. Houve uma presença significativa de elementos culturais diversos, assim como estadunidenses e britânicos. Tais resultados se assemelham aos obtidos por Gruendling (2017), e reforçam que há uma certa escassez da abordagem da variação linguística pelos livros didáticos de LE.

A importância que o livro didático tem para o ensino-aprendizado é inquestionável. Esse é, na maioria das vezes, o instrumento principal que professores e alunos utilizam em sala de aula. Vivemos em um mundo multicultural e multifacetado, o que torna importante, portanto, a presença da temática da variação linguística em suas diferentes formas. Ensinar ou aprender uma língua estrangeira não deve ser feito de forma desassociada dos fatores sociais e culturais que a permeiam, e aprender sobre estes ajuda a combater o preconceito linguístico.

É interessante que os livros didáticos de LE apresentem diferentes formas de variação linguística através de múltiplos recursos, para além das faixas de áudio, e não as limitem às do tipo diatópica. Com isso dito, consideramos os resultados obtidos como positivos, ainda que falte uma melhor e mais completa abordagem do tema em questão. Em casos esse, é importante que o professor aborde o assunto para além do livro didático, e para que isso seja possível, é necessário que haja boa preparação desses profissionais, através de ações interdisciplinares nos cursos de licenciatura de LE, que permitam os professores relacionarem o tema de variação linguística com a prática de ensino de LE.

Já esperávamos certa escassez de abordagem da variação linguística no material analisado, uma vez que as pesquisas que serviram de base para este trabalho já apontavam para esse fato. No entanto, a grande presença do fenômeno nas faixas de áudio, em especial as do livro *Time Zones 4* (2021) chamou atenção. Isso talvez se deva ao fato de que o livro é de nível B1, enquanto o *American Headway* (2009) é de nível A1. Ainda assim, pelo fato de o *American Headway* (2009) possuir seções para a apresentação dos fonemas, assim como abordar de maneira ainda mais presente a diversidade cultural, esperávamos que esse possuísse um índice semelhante ou até maior de variação linguística. É provável que em livros de nível acima desses analisados (A1 e B1), possamos encontrar uma maior presença da variação linguística.

Esperamos que este trabalho venha a trazer contribuições para futuras pesquisas, discussões e reflexões acerca do tema.

Referências

- BAHIA, Marcelo Oliveira; CRUZ, Demerbete Dias Freitas. A variação linguística em livros didáticos de inglês utilizados em cursos de licenciatura. *Revista Entrelinhas* – Vol. 11, n. 1, jan./jun. 2017.
- BOHLKE, David; WILKIN, Jennifer. *Time Zones 4*. 3. ed. Massachusetts: National Geographic Learning, 2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião Josué. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2003.
- GRUENDLING, Fernanda. Variação linguística e diversidade cultural em amostras de livros de inglês como língua adicional para adultos. *Entrepalavras, Fortaleza*, v. 7, p. 457-474, ago./dez. 2017. Mollica,

LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. Trad. Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2017.

NATIONAL GEOGRAPHIC LEARNING. Level 4 Student's Book Audio. Disponível em: <<https://eltngl.com/sites/timezones3e/student-resources/level-4/level-4-students-book-audio>>. Acesso em: 04 de nov. de 2022.

OXFORD UNIVERSITY PRESS. American Headway Second Edition Level 1. Disponível em: <<https://elt.oup.com/student/americanheadway2e/1?cc=global&selLanguage=en>>. Acesso em: 04 de nov. de 2022.

SOARS, Liz; SOARS, John. American Headway 1. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2009.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin.. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

EL INGLÉS EN HURLINGHAM Y SUS RELACIONES CON
EL ESPAÑOL: PRÁCTICAS, DISCURSOS Y POLÍTICAS
LINGÜÍSTICAS (1888-1950)

Victoria A. QUIROGA

EL INGLÉS EN HURLINGHAM Y SUS RELACIONES CON EL ESPAÑOL: PRÁCTICAS, DISCURSOS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS (1888-1950)⁷⁷

Victoria Agustina Quiroga
Universidad Nacional de Hurlingham
ictoriaquiroga18@gmail.com

RESUMEN

La comunicación tendrá por objetivo presentar un proyecto a desarrollar en el marco de las líneas de investigación abarcadas en un grupo de investigación de la Universidad Nacional de Hurlingham cuyo proyecto se denomina “Gramática, enseñanza de la lengua y políticas del lenguaje con anclaje territorial: hacia un archivo metalingüístico para UNAHUR” dirigido por Mara Gluzman. Este trabajo incipiente se propone estudiar las prácticas, políticas y discursos sobre el inglés y sus relaciones con el español vinculados a Hurlingham entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX, con un enfoque que articula políticas lingüísticas, análisis de discurso e investigación de archivo con perspectiva territorial. La perspectiva mencionada se articula con el enfoque en el sentido de que Hurlingham no cuenta aún con investigaciones de archivo en este campo, teniendo en cuenta que el partido se independizó legalmente de Morón en la década del 90. El período seleccionado va desde 1888 hasta 1950; dentro de este recorte se observan y analizan tres funcionamientos en las prácticas en torno del inglés en Hurlingham que se asocian a tres momentos respectivamente. En primer lugar, se analiza el inglés como lengua de inmigración y nacionalidad dentro del período 1888-1929, para lo cual se precisa enmarcar al inglés dentro de las políticas lingüísticas asociadas a procesos inmigratorios y al problema de la nacionalidad en diversos ámbitos y no solo como un factor exclusivo de la esfera educativa. En segundo lugar, se estudia al inglés como lengua de desarrollo industrial y cultural dentro del período 1930-1945, etapa en la cual es posible observar una concordancia entre las comunidades angloparlantes de Hurlingham y los lineamientos político-lingüísticos nacionales. En tercer y último lugar, se observa al inglés como lengua de comercio y políticas internacionales dentro del período 1946-1950, cuya tendencia hacia medidas y discursos gubernamentales nacionales generan tensiones y polémicas observables en los distintos documentos de los sectores angloparlantes.

La exposición estará organizada en dos momentos. En primer lugar, el trabajo expondrá las principales características, las primeras hipótesis y los objetivos más importantes que tienen que ver con el proceso de investigación en sí mismo. En segundo lugar, expondrá algunas cuestiones metodológicas relevantes en lo que respecta a los materiales de archivo. Para esto, se comentan tres dimensiones: aquella que tiene que ver con archivos, materiales y corpus, a saber, una primera instancia de relevamiento y mapeo de lugares de archivo, una segunda instancia que consiste en la conformación de un archivo analítico, y una tercera instancia que efectúa la conformación de un corpus con recortes discursivos a partir del archivo analítico previamente mencionado. Este corpus demostrará determinadas continuidades y especificidades con respecto a las prácticas y los ámbitos de uso del inglés en Hurlingham y con respecto a discursos en los cuales se observan reflexiones sobre el inglés y, en determinadas situaciones, su relación con el español. Finalmente, esta exposición compartirá de qué maneras este trabajo en desarrollo busca contribuir al conocimiento de la historia social, cultural, educativa y productiva de Hurlingham y, a su vez, específicamente de su historia lingüística, por medio del relevamiento y fichaje bibliográfico sobre la historia de Hurlingham y todo lo respectivo a la circulación del inglés en el territorio, y por medio no solo de la sistematización de resultados sino también de la digitalización y disponibilización de materiales de archivo metalingüísticos a través del Repositorio Digital de la Universidad Nacional de Hurlingham.

Palabras clave: políticas lingüísticas, inglés, Hurlingham, investigación, perspectiva territorial

⁷⁷ Este trabajo formó parte del área temática “Política lingüística y glotopolítica” coordinada por Cecilia Tallata el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo exponer algunas cuestiones relacionadas con el desarrollo de un proyecto de investigación incipiente, junto con sus hipótesis y algunos de sus objetivos y propuestas de trabajo que vinculan análisis de discurso, investigación de archivo y políticas lingüísticas. El mismo está enmarcado en un Proyecto de Investigación perteneciente a la Universidad Nacional de Hurlingham denominado “Gramática, enseñanza de la lengua y políticas del lenguaje con anclaje territorial: hacia un archivo metalingüístico para UNAHUR”, y se propone estudiar las prácticas, políticas y discursos sobre el inglés y sus relaciones con el español vinculados a Hurlingham, localidad de la Provincia de Buenos Aires, entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX. El enfoque propuesto previamente se orienta a establecer una perspectiva con anclaje territorial que permitirá incorporar la observación y el estudio de las instituciones, ámbitos, esferas y tipos de prácticas en los cuales el inglés adopta sentidos sociales en el período 1880-1950 en Hurlingham. Asimismo, se analizarán los discursos y políticas lingüísticas nacionales en torno del inglés y las relaciones que tiene con el español en función de determinadas condiciones de producción propias de Hurlingham.

Funcionamientos del inglés en Hurlingham: hipótesis generales

El recorte temporal propuesto se propone en función de etapas y acontecimientos significativos que permiten observar y analizar esta problemática, y, al mismo tiempo, busca comprender los efectos de los discursos y lineamientos político-lingüísticos nacionales en un territorio donde el inglés cumplió funciones en la vida social de sectores influyentes. En esta línea, se proponen las hipótesis generales que lleva adelante el plan de trabajo, las cuales tienen que ver con los funcionamientos en las prácticas y discursos en torno del inglés en Hurlingham y, a su vez, las especificidades con las cuales necesitan ser investigados y trabajados dichos funcionamientos.

Así, es posible pensar en el inglés en Hurlingham como lengua de inmigración y nacionalidad, como lengua de desarrollo industrial y cultural (fuertemente ligada al deporte y/o cultura física) y como lengua de comercio y política internacionales. Si bien existen regularidades en torno de estos funcionamientos, cada uno predomina en etapas diferentes: en primer lugar, el inglés como lengua de inmigración es más susceptible de ser analizada entre 1888 y 1929, período en el cual las políticas lingüísticas pueden ser asociadas a procesos migratorios y al problema de la nacionalidad en diversos ámbitos y no solo como una cuestión limitada al ámbito educativo; en segundo lugar, entre 1930 y 1945 el inglés se desarrolla como lengua de desarrollo industrial y cultural, a la vez que predomina la cooperación entre los sectores angloparlantes de Hurlingham y los lineamientos gubernamentales nacionales; finalmente, el inglés como lengua de comercio y política internacionales se ubica entre 1946 y 1950, etapa en la cual se comienzan a generar tensiones debido a las medidas y discursos gubernamentales a nivel nacional expresados en debates y polémicas en los documentos de los sectores angloparlantes. Ciertamente, para considerar estas problemáticas es necesario analizar determinados antecedentes que surgen de diversos campos disciplinares y perspectivas, divididos expositivamente en aquellos relacionados con políticas lingüísticas, aquellos relacionados con estudios históricos y/o historizaciones y aquellos relacionados con análisis de discurso y archivo. La transversalidad de estos elementos está dada por la noción de territorio y las significaciones que permiten establecer las especificidades de esta lengua.

De esta manera, los objetivos tienden, por un lado, al relevamiento y al estudio de determinadas instituciones, ámbitos, esferas y tipos de prácticas en los cuales el inglés cumplió funciones de sociabilidad en Hurlingham en el período seleccionado y, también, la relación que se estableció entre el inglés y el español, considerando los discursos y políticas lingüísticas nacionales y la historia local como parte de las condiciones de producción. Por otro lado, el armado de un archivo disponible y accesible metalingüístico con los materiales reunidos se presenta como objetivo teniendo en cuenta la falta de dichos materiales e incluso la falta de investigación de archivo como decisión metodológica en sí en Hurlingham.

Un archivo digital metalingüístico para UNAHUR: metodología de trabajo

La disponibilización para la UNAHUR y para la comunidad en general está basada en la confección de un archivo digital de acceso público con materiales relativos a estas prácticas, a estos lineamientos político lingüísticos y estos discursos en torno del inglés y sus relaciones con el español en Hurlingham en el período 1880–1950. El concepto de archivo digital metalingüístico se propone, entonces, no solamente como un objetivo de trabajo sino como un aspecto metodológico utilizado como punto de partida para orientar el análisis que se realizará posteriormente dentro de las perspectivas teóricas mencionadas. En el proyecto de investigación en desarrollo mencionado previamente, el enfoque metodológico se orienta hacia tres aspectos: por un lado, lo que concierne a los archivos, los materiales y el corpus. Por otro lado, lo que respecta a la actualización bibliográfica. Por último, lo que corresponde a la sistematización de resultados y la creación de un repositorio digital de acceso público.

El primer aspecto está compuesto por el relevamiento de los lugares de archivo, las cuales serían las instituciones que en el período delimitado cumplieron un rol con respecto a los sentidos del inglés en Hurlingham, como por ejemplo el Hurlingham Club, creado en 1888 por inmigrantes ingleses; la Iglesia Anglicana de San Marcos (aprobado legalmente en 1918), a través de la cual se denota una cierta influencia del inglés en los ámbitos o círculos religiosos; el St. Hilda's College (instalado en Hurlingham en 1929), el cual permite observar las maneras de sociabilización del inglés por medio de la educación; la Fábrica Goodyear (1931); el periódico *El Progreso* (1949), etc. La recopilación de estas instituciones está ligadas a diversas tareas: en primer lugar, la localización de estos lugares de archivo permitirá relevar materiales producidos en Hurlingham sobre estas instituciones y, asimismo, textos sobre Hurlingham (como los periódicos *The Standard*, *The Buenos Aires Herald*, *The Southern Cross*, etc). En segundo lugar, la confección resultante permitirá ampliar estos materiales a otros colegios, otros periódicos, clubes, instituciones religiosas, etc, con materiales metalingüísticos de y sobre Hurlingham.

Por otro lado, el archivo como método de trabajo supone una parte imprescindible del proyecto. El proceso que implica seleccionar determinados registros donde subyacen las prácticas lingüísticas, las políticas y los discursos en torno del inglés en Hurlingham sin dejar de lado sus relaciones con el español se toma aquí como parte del proceso de investigación en sí mismo. Es decir, este archivo analítico (tomando como criterio la definición pecheutiana y el trabajo documental de Glozman (2015) no funciona como herramienta para establecer un análisis, sino que su misma confección, lo cual incluye la selección y la disposición del montaje, significa un proceso analítico que luego tendrá implicancias teóricas observables o no. De este modo, el archivo contará con datos históricos concretos y con los materiales en sí para el análisis.

Esta confección del archivo metalingüístico supone entonces la selección de recortes discursivos (Orlandi 1984; Beck, Fonseca y Santos 2019) y la demostración de continuidades, transformaciones y también diferencias en determinadas prácticas, ámbitos y circunstancias de uso del inglés, y también en los discursos en los cuales se identifican reflexiones sobre el inglés y/o el español en relación con el inglés. El corpus se compondrá en el proceso de análisis interdiscursivo, observando formulaciones y reformulaciones de enunciados (Caballero 2022; Glozman 2022). Para la relación corpus/archivo y la definición de corpus como proceso y resultado, se toman la propuesta de Guilhaumou, Maldidier y Robin (2016) y las operaciones ofrecidas en Aguilar *et al.* (2014). En este caso, las prácticas dadas en inglés y los discursos sobre el inglés son relevantes en el sentido de que forman parte de los sentidos que se le dio en el período a dicha lengua.

Con respecto al segundo aspecto en el que se basa el trabajo metodológico tiene que ver con la actualización bibliográfica. Esta etapa se compone del relevamiento y el fichaje bibliográfico sobre los distintos procesos históricos que formaron a Hurlingham, así como la historia de la inmigración británica en Argentina, la relación entre Argentina y los países angloparlantes de acuerdo a determinados contextos económico-políticos, el inglés en la esfera religiosa, el inglés como lengua de enseñanza y también como lengua de deporte en Argentina, el inglés como lengua de comercio y política internacional, etc. Además del relevamiento de materiales metalingüísticos e históricos, este proceso de investigación supone la formación teórico-metodológica en políticas lingüísticas, en sociolingüística, en análisis de

discurso, en metodología de investigación de archivo, y, sobre todo, supone algunas aproximaciones al problema de la territorialidad y al territorio como concepto.

El último aspecto que corresponde a la cuestión metodológica tiene que ver con la sistematización de resultados y la creación de un repositorio digital de acceso público. Es observable que, en este trabajo de investigación es posible ver que la confección de un archivo metalingüístico digital disponible y accesible significa el resultado de este proceso y no al revés. Se comprende que el trabajo de investigación es parte de la conformación del archivo y no surge a partir de. Además, esto se debe al hecho de que no hay un trabajo previo por medio de la investigación de archivo acerca del inglés en Hurlingham, de modo que su creación debe reunir todos los pasos previamente explicados acerca del relevamiento y los mapeos correspondientes.

Como municipio independiente desde 1990, Hurlingham no cuenta con una organización institucional que reúna la historia o archivos municipales que abarquen las prácticas mencionadas. Al haber dependido del municipio de Morón hasta el año mencionado, todos los registros del período a analizar o bien forman parte de los archivos institucionales de Morón o bien no existen en lo absoluto. Ciertamente, el Municipio de Morón posee un archivo digital institucional donde es posible consultar determinados documentos. Se pueden localizar por este medio diversos documentos institucionales que tienen que ver con Hurlingham, pero, claramente, esto supone una problematización en cuanto a la conformación del material metalingüístico a analizar y, además, un hilado fino con respecto a la investigación de archivo con perspectiva territorial.

REFERENCIAS

- Aguilar, P. *et al.* (2014). ¿Qué es un corpus?'. *Entramados y Perspectivas* 4, 35-64.
- Beck, M., R. Fonseca y A. Santos (2019). Recortes discursivos, paradigma indiciário e procedimientos contrainductivos. *Linguagem em (Dis)curso*, 9(1), 153-171.
- Caballero, F.M. (2022). *Disputar una voz propia desde la periferia. Un análisis (inter)discursivo de las reflexiones sobre el lenguaje en los textos de Sonia Sánchez*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional del Nordeste].
- Guilhaumou, J., D. Maldidier y R. Robin (2016). *Discurso e arquivo: experimentações em análise do discurso*. Editora da Unicamp.
- Glozman, M. (2015). *Lengua y peronismo: políticas y saberes lingüísticos en la Argentina, 1943- 1956*. *Archivo documental*. Biblioteca Nacional.
- Glozman, M. (2022). Análisis materialista del discurso y método warburgiano. Hacia una propuesta para el montaje de archivos textuales. *ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes*, [S. l.], v. 9. <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/29645>
- Pêcheux, M. (2010). Ler o arquivo hoje, en Orlandi, E. (ed.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Editora de UNICAMP. 49-59.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

PROCESOS MIGRATORIOS Y CONFORMACIÓN DE VARIEDADES
DEL ESPAÑOL EN EL AMBA: HACIA EL RECONOCIMIENTO
DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN EL AULA
MULTILINGÜE

Jonathan E. ROLDÁN

PROCESOS MIGRATORIOS Y CONFORMACIÓN DE VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN EL AMBA: HACIA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN EL AULA MULTILINGÜE⁷⁸

Jonathan Emmanuel Roldán
Universidad Nacional de Moreno
j.roldanbarze@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo está enfocado en abordar la problemática de la diversidad cultural y lingüística en el conurbano bonaerense. Principalmente tiene como objetivo analizar la influencia de las lenguas quechua y guaraní en el español del Gran Buenos Aires con el fin de describir y explicar las características de dichas variedades a partir de la transferencia de conceptualizaciones de las lenguas de contacto.

Los relevamientos realizados en distintas instituciones (Martínez, Speranza y Fernández 2009; Speranza 2005, 2016, 2018, 2021; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012) muestran que el problema acerca de la adquisición del estándar por parte de sujetos en situación de contacto lingüístico requiere de investigación lingüística capaz de describir las características de las variedades de español utilizadas en la zona y explicar su funcionamiento. Resulta importante recordar que la realidad escolar en la provincia de Buenos Aires está compuesta por una matrícula con gran presencia de población migrante, proveniente del interior de nuestro país y de países limítrofes. En los últimos años se ha registrado en ella alrededor del 50% de los alumnos bolivianos de todo el país y el 65% de los alumnos paraguayos, entre los que pueden reconocerse expresiones identitarias y culturales propias. En esta oportunidad, el trabajo etnográfico nos permitirá ampliar el relevamiento realizado en la Universidad y en investigaciones anteriores (Speranza 2016, 2018, 2021; Speranza, Pereira y Bitonte, en prensa) y conocer más acerca de la coexistencia de comunidades de habla diversas en diferentes zonas del Conurbano bonaerense, algunas de las cuales se hallan en contacto con otras lenguas y/o variedades del español.

En esta investigación, se seleccionaron tres escuelas, dos del partido de Merlo: E.E.S N°37, ubicada en la localidad de Libertad, y la E.E.S 53, ubicada en la localidad de Mariano Acosta, y en el partido de Moreno, trabajaremos con la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno (ESPUNM). En lo que refiere a las instituciones del partido de Merlo, ambas están asentadas en barrios con una alta proporción de población migrante tanto de provincias diferentes de Bs. As. (santiagueños y correntinos, en su mayoría), como de migrantes de países limítrofes (paraguayos y bolivianos, mayoritariamente). En el caso de la ESPUNM, como escuela del partido de Moreno, nos interesa aproximarnos a su población puesto que la política de ingreso que lleva adelante tiene por objetivo ofrecer la posibilidad de acceso a estudiantes de las distintas localidades del partido, para ello se ofrecen vacantes por zona. En las tres instituciones obtendremos corpus tanto de estudiantes migrantes, en situación de contacto lingüístico, como de estudiantes monolingües los que oficiarán de grupo control.

Palabras clave: Procesos migratorios, diversidad cultural, educación, variedades

⁷⁸ Este trabajo formó parte del área temática “Heterogeneidad Lingüística y Educación” coordinada por Marcelo Pagliaro el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto se encuadra dentro de una perspectiva sociolingüística y sociocultural. Los aportes de estas áreas del conocimiento se hallan en directa relación con la temática que nos convoca: la interculturalidad y el contacto lingüístico.

En lo que respecta al enfoque estrictamente sociolingüístico, el proyecto se enmarca dentro de los principios de la teoría de la variación morfosintáctica, más específicamente, el análisis de la variación según los postulados desarrollados por la Etnopragmática). Los estudios desarrollados en esta línea la definen como la interpretación de estrategias comunicativas de índole pragmática en términos de categorías étnicas.

Para la Etnopragmática la teoría del lenguaje no es un “constructo a priori” sino la consolidación de sucesivos éxitos analíticos. Desde esta concepción teórica, el estudio de la variación lingüística encuentra su justificación en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje tales como la búsqueda de un mayor rédito comunicativo que impulsaría a desarrollar la capacidad creativa del hablante en directa relación con las potencialidades de la propia lengua.

De acuerdo con este posicionamiento, el uso variable de las formas pone de manifiesto el complejo proceso implicado en la comunicación; proceso por el cual los hablantes desarrollan estrategias de producción e interpretación de los mensajes intentando resolver, como hemos dicho, sus necesidades comunicativas.

El análisis etnopragmático procura explicar cuáles son los factores que subyacen a la selección que realiza el hablante, esto significa que resulta central indagar en el modo en que el desvío en la frecuencia relativa de uso de las formas revela perspectivas cognitivas.

En síntesis, la presencia del contacto lingüístico se exterioriza a través de las particularidades en el uso del lenguaje que constituyen procesos por los cuales se pone de manifiesto el perfilamiento cognitivo que el individuo adopta de la escena representada, a partir de las características gramaticales de la lengua de contacto para lo cual el sujeto utiliza creativamente las potencialidades gramaticales, en nuestro caso, del español.

Desde una perspectiva sociocultural, nos proponemos el abordaje de la identidad como construcción, como proceso abierto y contradictorio en el contexto de la complejidad de la sociedad actual. Esto implica, la revisión de algunas nociones ligadas a la multiculturalidad y la interculturalidad. En términos generales, la diversidad cultural aparece asimilada al relativismo paternalista por el cual los pueblos originarios son vistos como sociedades estáticas, fuera de la dinámica del sistema social y como un reducto del pasado. Las representaciones sociales manifiestas en el discurso suelen plantear las diferencias como “naturales”. En este sentido, la utilización de explicaciones “naturalizadoras” de la diferencia cultural dan cuenta de una conceptualización por la cual tales diferencias constituyen mundos separados lo que genera la imposibilidad de interacción positiva entre culturas y les otorga a éstas un papel diferenciador sin denominadores comunes. La cultura y el respeto por la diversidad pueden convertirse en un discurso particularista por el cual el derecho a la diferencia impediría establecer relaciones sociales fluidas entre los distintos grupos de la sociedad (Pagliaro 2012, p. 19).

Frente a la concepción de un multiculturalismo que propone un pluralismo integrador, ocultando relaciones etnocéntricas de poder, la opción por un multiculturalismo crítico (Giroux 1993) permite identificar esas relaciones y reconocer las formas concretas en que se producen las desigualdades sociales. En este sentido, los espacios urbanos se transforman en un entramado social productor de desigualdad/diversidad que no puede ser disuelto al asumir un enfoque culturalista como explicativo de la desigualdad social.

En este marco, interesa analizar, como hemos dicho, las representaciones que los sujetos manifiestan sobre sus lenguas y variedades de origen. Para ello, proponemos estudiar la relación de los sujetos con

dichas lenguas a partir del análisis del estudio de la vitalidad que las lenguas y variedades de origen poseen en los distintos espacios de interacción social y lingüística.

Desde estos enfoques, la adquisición de la variedad estándar se transforma en un proceso que excede la escolarización, que posee implicancias sociales y que se construye a partir de los elementos que constituyen la historia cultural y lingüística del individuo. Así la variedad lingüística que cada sujeto conoce se transforma en materia prima con la cual trabajará para la apropiación de las otras variedades, en particular, de la variedad estándar, sin abandonar aquella que representa su identidad cultural y étnica.

Investigaciones previas

En lo que se refiere al estado actual del conocimiento sobre el tema, el problema cobra relevancia en lo que concierne a los estudios sociolingüísticos sobre el contacto de lenguas.

En primer término, se ha analizado la relación lengua/cultura/identidad a través del estudio de las representaciones sobre las lenguas minoritarias y las características del español en contacto con las mismas. En este sentido, se ha enfatizado el conocimiento por parte de distintos actores sociales sobre la problemática, en particular se ha trabajado con sujetos pertenecientes a comunidades educativas. Por otra parte, se ha indagado acerca de la autoevaluación que los sujetos en situación de contacto lingüístico realizan de su propio desempeño lingüístico como miembros de distintas comunidades de habla coexistentes en un mismo espacio social.

En segundo lugar y en relación con el análisis específico de las variedades de español bajo la influencia de lenguas americanas, distintos autores han analizado la cuestión y han desarrollado posiciones diferentes acerca del lugar que ocupa la lengua de sustrato en la conformación de rasgos dialectales (Martínez 2010, 2021; Martínez y Speranza 2009; Palacios y Sánchez Paraíso 2021; Speranza 2014, 2020). Es por ello que resulta relevante profundizar los estudios referidos a variedades del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní, en particular, con el objeto de analizar su incidencia en la constitución de tales variedades.

En directa relación con el estudio de los fenómenos de transferencia lingüística, el análisis del uso del lenguaje a través del estudio de los hechos de variación lingüística resulta de vital importancia para echar luz sobre algunos fenómenos. Los estudios tradicionales sobre el tema han trabajado predominantemente con producciones orales. En nuestro caso, pretendemos abordar la cuestión, tanto desde la oralidad como desde la escritura, dadas las características de la población con la que realizaremos el trabajo de campo. Dado que muchos de los alumnos que asisten a las escuelas secundarias son usuarios de variedades del español diferentes, se hace imprescindible estudiar las características de las producciones discursivas en función del proceso de adquisición de la variedad estándar que se ofrece en las instituciones escolares. Desde esta propuesta de análisis se hace necesario observar el desempeño lingüístico de los sujetos en términos de su participación en las distintas comunidades de habla en las que se desempeñan (Dorian 1982) y su competencia comunicativa como miembros activos de los grupos a los que pertenecen (Hymes 2002).

En la actualidad, una importante cantidad de trabajos dedicados a los procesos interculturales y multi-lingüísticos (Martínez 2013; Martínez, Speranza y Fernández 2009; Speranza 2005, 2014, 2020) muestran la relevancia que el tema posee tanto en la investigación lingüística como en el ámbito educativo (Pagliaro y Speranza 2015; Speranza 2021). Partimos de investigaciones previas sobre el contacto del español con el quechua y el guaraní en las que se analizan distintos fenómenos de variación en producciones de sujetos de origen boliviano, santiagueño, paraguayo y correntino.

En el marco de los procesos migratorios, las particularidades a las que nos hemos referido integran un escenario complejo en el que se condensan conflictos producidos en marcos sociales más amplios. El desarrollo lingüístico de los sujetos migrantes implica la adquisición de destrezas con importantes connotaciones sociales. Los ámbitos urbanos expresan cambios culturales vertiginosos para los cuales muchos de los sujetos migrantes deben prepararse puesto que provienen de contextos socioculturales

diferentes. El lenguaje, entonces, se torna parte del capital simbólico necesario para insertarse en los distintos espacios sociales que las grandes urbes ofrecen. Sin embargo, estos espacios sociales, entre ellos la educación formal en su mayoría, recrean las condiciones de producción lingüística mayoritarias sin dar cuenta de la realidad cultural y lingüística de la que participan los sujetos migrantes.

En síntesis, a partir de los trabajos realizados hemos verificado la coexistencia de distintas variedades del español, entre ellas, variedades fuertemente influidas por el contacto con otra lengua. Como hemos dicho, esta particularidad centra la cuestión en el contacto de lenguas como fenómeno de convergencia de sistemas lingüísticos capaces de generar rasgos dialectales propios surgidos de dicho contacto. Los estudios realizados han demostrado que los fenómenos analizados manifiestan procesos de transferencia que dan lugar a la conformación de diversas variedades del español. Esta particularidad requiere de un análisis del uso del lenguaje distinto del que se lleva a cabo con sujetos monolingües ya que los usos variables responden a necesidades comunicativas específicas de los hablantes (Speranza 2005, 2011).

Desarrollo de la investigación

La investigación se desarrollará a través de dos áreas de trabajo:

1. El estudio de la composición cultural y lingüística de la población escolar y de sus representaciones sociolingüísticas sobre las lenguas de origen, por medio de la etnografía como herramienta metodológica.
2. A partir de los datos obtenidos en esta primera etapa, se prevé el relevamiento de corpus orales y escritos producidos por alumnos pertenecientes a la educación secundaria que se hallan en situación de contacto de lenguas y producciones de alumnos monolingües los que oficiarán de grupo control. En particular, interesa analizar el comportamiento lingüístico de quienes se encuentran en contacto con las lenguas *quechua* y *guaraní* puesto que, como se ha observado en otras investigaciones (Speranza 2005, 2011, 2014; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012), integran el grupo más numeroso de individuos en contacto con otras lenguas en la zona.

El objetivo general será analizar, en el marco de la diversidad cultural, la influencia de las lenguas *quechua* y *guaraní* en el español del Gran Buenos Aires con el fin de describir y explicar las características de dichas variedades a partir de la transferencia de conceptualizaciones de las lenguas de contacto. Relacionar dichos conocimientos con los presupuestos de la enseñanza del español estándar.

En cuanto a los objetivos específicos, estarán vinculados a relevar información acerca de la conformación de los grupos a estudiar y sus representaciones sociales sobre las distintas variedades y lenguas de origen.

La intención es describir los procesos de transferencia lingüística observados en el discurso producido por sujetos en situación de contacto lingüístico.

Por otro lado, se buscará relacionar los procesos de transferencia observados con los presupuestos en la enseñanza de la variedad estándar.

Enfoque metodológico

La investigación requiere de un enfoque metodológico específico que comprenderá acciones diferenciadas para cada una de las etapas previstas en el proyecto:

En lo que respecta a la *Metodología para la exploración etnográfica y sociolingüística*, la selección de la muestra se llevará a cabo a través de la implementación de instrumentos para la recolección de datos utilizando técnicas provenientes de la Antropología Social y de la Sociolingüística. Entre ellas podemos citar: encuesta directa del tipo cuestionario, entrevistas, conversación dirigida, observación participante, portafolio

lios y registro de campo. En esta etapa, cobra vital importancia la entrevista, en el formato conversación dirigida, registrada a través de mecanismos digitales. Los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos descritos serán analizados cuantitativa y cualitativamente (Duranti 2000; Guber 2006; Moreno Fernández 1990).

Metodología para el análisis de la variación lingüística: con el fin de estudiar los casos de variación morfo-sintáctica hemos previsto un abordaje metodológico que contempla, en este caso, el análisis cualitativo y cuantitativo. Mediante el análisis de las emisiones producidas por los estudiantes se determinará la posibilidad de reconocer una conexión entre el significado de los elementos lingüísticos y el mensaje que se infiere del contexto. Las técnicas cualitativas que se utilizarán serán: contraste de pares mínimos, análisis textual, encuestas a informantes, introspección y confrontación con las producciones escritas de emisores monolingües. De este análisis surgirán las variables independientes que inciden en la conducta lingüística alternante. Tales variables serán tanto de orden sociolingüístico (procedencia del alumno, trayectoria escolar, pertenencia cultural, grado de bilingüismo, entre otras) como de orden lingüístico.

El análisis de los datos cuantitativos, bajo la incidencia de las variables lingüísticas y extralingüísticas antes mencionadas, constituirán una prueba independiente de cuáles son las necesidades comunicativas subyacentes al uso variable y cuáles son las tareas cognitivas que el hablante lleva a cabo en el uso de las formas, aún en los casos que se alejan de la norma gramatical. Por ello, estos datos revisten una importancia fundamental y permiten testear las hipótesis a partir de la aplicación de métodos estadísticos apropiados, tales como el odds ratio y el test chi cuadrado (Butler 1985; Früm 1996).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Martínez, A. (1995). Variación lingüística y Etnopragmática: dos caminos paralelos. En: *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*. Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires. 427-437.
- Martínez, A. (2010). Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)* 15. Iberoamericana/Vervuert. 9-31.
- Martínez, A. (2021). Contacto de lenguas. Los límites de la teoría. En: Azucena Palacios y María Sánchez Paraíso (Eds.) *Dinámicas lingüísticas de las situaciones de contacto*. Walter de Gruyter.
- Martínez, A. (Coord.) (2013). *El dinamismo lingüístico en el aula intercultural. Su aplicación en talleres para docentes*. EDULP.
- Martínez, A. y Speranza, A. (2009). ¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico? : Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. En: *Revista LINGÜÍSTICA Vol. 21 N° 1*. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.
- Martínez, A. y Speranza, A. (2021). La argumentación contrafáctica en un corpus de discurso jurídico. Formas, significados y mensaje. En: A. Martínez (Coord.), *Cuadernos de la ALFAL N° 13 (2)* noviembre 2021. 81-100.
- Martínez, A. y Speranza, A. (2021a). La contrafactualidad de pasado. ¿Por qué hablamos sobre lo que no ocurrió ni va a ocurrir? En: Martínez, A. y Speranza, A. (Eds.), *Revista Traslaciones*. Vol. 9 (15). Julio-diciembre de 2021. 108-125.
- Martínez, A. (Coordinadora), A. Speranza y G. Fernández. (2009). *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Ed. La Crujía.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Ed. Gredos.
- Palacios, A. y M. Sánchez Paraíso (Eds.). (2021). *Dinámicas lingüísticas de las situaciones de contacto*. Walter de Gruyter.

- Speranza, A. (2005). *La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano*. [Tesis de Maestría inédita, IES Dr. J.V. González].
- Speranza, A. (2011). *Evidencialidad en español. Su análisis en variedades del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].
- Speranza, A. (2014). *La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante*. Iberoamericana.
- Speranza, A. (2016). Interculturalidad e identidad: estudio de variedades del español en contacto con lenguas americanas en el Gran Buenos Aires. En: Etcharrán, J. (Ed.), *Actas de investigación N°1: Convocatoria proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, PICYDT, UNM 2012*. UNM Editora.
- Speranza, A. (2018). Formación docente y Escuela Secundaria: herramientas para el tratamiento de la diversidad lingüístico-cultural y sus implicancias en el contexto educativo actual. En: Sánchez, Adriana (Comp.) *Actas de investigación 2: Convocatoria de proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, PICYDT, UNM*. UNM Editora.
- Speranza, A. (2020). Sobre tendencias gramaticales y distribuciones observadas. La alternancia del imperfecto del subjuntivo como estrategia evidencial en el español de la Argentina. En: *Studi italiani di lingüística teorica e applicata*. Universidad de Trieste.
- Speranza, A. (2021). De la variación morfosintáctica y otros demonios. En: A. Palacios y M. Sánchez Paraíso (Eds.) *Dinámicas lingüísticas de las situaciones de contacto*. Walter de Gruyter.
- Speranza, A. (2021^a). Variación lingüística y variedades de una misma lengua: la alternancia del imperfecto del subjuntivo en *Leandro Montes* de Velmiro Ayala Gauna. En: M. E. Orden y M. Malvestitti (Comps.) *Voces habitadas. Recorridos lingüísticos en homenaje a Ana Fernández Garay*. Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Speranza, A. y Pagliaro, M. (2015). Reflexiones sobre la diversidad lingüística y cultural en el conurbano bonaerense. En: *Revista de Políticas Sociales. Año 1, Número 2. Invierno 2015*. Universidad Nacional de Moreno.
- Speranza, A. (Coordinadora); Fernández, G. y Pagliaro, M. (2012). *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Imprex.
- Speranza, A.; Pagliaro, M. y Bravo de Laguna, G. (2018). La enseñanza del español en contextos de diversidad lingüística. En: AA.VV. *La investigación en los institutos de Formación Docente. Volumen 3: Inclusión, trayectorias educativas y aprendizajes de los estudiantes*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. 196-219.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

UN BREVE ACERCAMIENTO A LA DESCRIPCIÓN DE LA
PARTÍCULA *CA* EN TEXTOS ENDÓGENOS ESCRITOS EN
PURHÉPECHA EN LOS SIGLOS XVI AL XVIII.

Gloria De Jesús ROSAS

UN BREVE ACERCAMIENTO A LA DESCRIPCIÓN DE LA PARTÍCULA *ca* EN TEXTOS ENDÓGENOS ESCRITOS EN PURHÉPECHA EN LOS SIGLOS XVI AL XVIII.⁷⁹

Gloria De Jesús Rosas
Universidad Autónoma de Querétaro
Gloriadjr2009@hotmail.com

RESUMEN

A través de los documentos escritos es posible dar seguimiento a los cambios que han sufrido los géneros textuales, las estructuras, los componentes léxicos y demás elementos de una lengua. Incluso es posible identificar si una lengua ha estado en contacto con otras. Si existe inserción y adaptación de préstamos lingüísticos o la creación de neologismos.

En situaciones peculiares como el de las lenguas originarias en México, los documentos escritos constituyen el principio de la documentación y análisis lingüístico de las lenguas originarias mediante el sistema alfabético. Son también los inicios de la traducción de textos religiosos a las lenguas originarias y por supuesto, estos escritos son el testimonio de la transición a un sistema escritural y textual diferente.

Por ejemplo, en el purhépecha, lengua originaria de Michoacán, los primeros datos lingüísticos aparecen en la gramática de Maturino Gilberti (1559), y posteriormente son complementados por Lagunas (1574) y Basalenque (1714), estos documentos son el testimonio y documentación de una lengua escrita en alfabeto latino, a través de ellos es posible describir como se ha transformado la lengua o el sistema de escritura. Una mínima parte de esos cambios, específicamente la relativa a la partícula *ca* “y” constituye el tema de interés en el presente trabajo.

Como se mencionó, el presente estudio se centra en el análisis diacrónico de una partícula que, según el comportamiento hasta ahora visto, puede tratarse de una conjunción copulativa. Esta partícula es *ca* en lengua purhépecha. El estudio contempla específicamente los siglos XVI al XVIII.

Para conformar el corpus de estudio partimos de la clasificación de documentos fuente del corpus en dos tipos:

a) Textos endógenos: textos escritos por personas que aprendieron a leer y escribir en su lengua materna, es decir, el purhépecha. Este tipo de textos se constituye de: títulos de tierras, cartas de quejas, memorias, carta de conflicto de tierras y testamentos. La mayoría de estos textos tiene una extensión de una a dos cuartillas.

b) Textos exógenos: textos escritos por personas que aprendieron a leer y escribir en lengua purhépecha. Este tipo de textos se compone de textos religiosos: catecismo, doctrinarios, sermones, manuales para administrar sacramentos y traducciones de la biblia.

La extensión de estos documentos es de 100 a 270 páginas.

En el estudio, el análisis se centra en el comportamiento y función de *ca* “Y” en textos endógenos. El análisis de comportamiento de *ca* en textos exógenos se realizará en un estudio posterior.

Los objetivos del presente trabajo son los siguientes:

Describir las funciones de *ca* en textos endógenos escritos en lengua purhépecha.

⁷⁹ Este trabajo formó parte del área temática “Cambio lingüístico” coordinada por Lucía Bernardi y Marcelo Pagliaro el día 1 de diciembre de 2022.

Determinar qué cambios diacrónicos se dieron desde el siglo XVI al XVIII tanto en el plano funcional como el formal.

La muestra lingüística está constituida de oraciones y, en algunos casos, de párrafos que provienen de textos endógenos escritos en purhépecha, mediante estas construcciones sintácticas y unidades textuales, se pretende dar cuenta de los cambios que ha sufrido *ca* “y” en lengua purhépecha, durante el periodo referido.

Palabras clave: purhépecha, textos endógenos, transformación, cambio diacrónico, lenguas originarias.

INTRODUCCIÓN

Los textos escritos durante el periodo novohispano son una fuente importante para el estudio de diversos aspectos: históricos, sociales, discursivos, filológicos y lingüísticos. A partir de estos documentos es posible analizar algunos de los fenómenos sociales como: los procesos sociales que los habitantes vivieron; problemática, tipo de relaciones entre pueblos, transformaciones sociopolíticas y religiosas. Estos documentos se convierten pues en una ventana para apreciar, reconstruir y comprender las distintas etapas históricas de nuestro país.

Como se mencionó, estos documentos también constituyen un recurso para el desarrollo de estudios lingüísticos en español: tipología textual, estructuras textuales, construcciones morfológicas, sintácticas, semánticas y discursivas, tipologías gráficas, tendencias escriturales y uso de la escritura alfabética.

Aparte de los manuscritos en español, en el periodo novohispano se realizaron manuscritos en lenguas originarias. Estos documentos son un medio para comprender la realidad y el proceso de transición religiosa que vivieron las distintas comunidades originarias, pues algunos de estos manuscritos fueron elaborados por frailes (Rosas 2021, p.165; Alcántara 2019, p. 64; Villavicencio 2017, p. 204–206).

Además, estos manuscritos son un recurso importante para estudio de lenguas originarias, mediante estos es posible identificar elementos lingüísticos: tipos de textos, construcciones sintácticas, morfológicas, semánticas y discursivas. También es posible analizar e identificar los recursos empleados en la creación de nuevos conceptos, aspectos de bilingüismos y lenguas en contacto, interferencias lingüísticas y el papel que jugaron los escribanos en la construcción de este tipo de textos.

Los documentos escritos en lenguas originarias hasta ahora encontrados, dan cuenta de la existencia de una variedad de géneros discursivos. En los manuscritos elaborados en las distintas lenguas originarias de México que resguarda la Biblioteca Nacional de México, se identificaron cuatro ejes temáticos: “a) lingüístico, b) religioso, c) legal y d) Pictográfico” (Rosas 2021, p.165).

En el náhuatl, por ejemplo, se han identificado manuscritos que abordan el tema de la evangelización (Alcántara 2019, p. 64) y el ámbito administrativo (Karttunen y Lockhart 1978). En lengua purhépecha se menciona la existencia de tres tipos de documentos escritos: a) la descripción lingüística; artes y vocabularios b) la evangelización; sermonarios y manuales para administrar sacramento y, c) la administración; testamentos, títulos primordiales, recibos de compraventa y denuncias (Villavicencio 2017, p.204–206; Reyes 1991, p. 180–185).

En el presente trabajo centra su interés en el estudio de las lenguas originarias, específicamente el purhépecha. El corpus de análisis proviene de textos escritos durante los siglos XVI al XVIII. El objeto de análisis es la partícula *ca* “y”, que por sus rasgos y comportamiento, presenta funciones conjuntivas.

Los objetivos que se persiguen en presente trabajo son dos:

- a). Describir las funciones de *ca* en textos endógenos escritos en lengua purhépecha.
- b). Determinar qué cambios diacrónicos se dieron desde el siglo XVI al XVIII tanto en el plano funcional como el formal.

La hipótesis que guía el presente estudio es que *ca* en textos endógenos en el siglo XVI presenta funciones y formas que difieren de las del siglo XVII.

La estructura del presente trabajo contiene los siguientes apartados: 1) Los antecedentes, 2) Bases teóricas, 3) la metodología, 4) el análisis y los resultados, y 5) Algunos comentarios y reflexiones.

1. Antecedentes

Los primeros estudios acerca de los manuscritos en lengua purhépecha se enfocan en la paleografía, transcripción, traducción y notas lingüísticas de los distintos textos escritos. Se han realizado estudios sobre los siguientes manuscritos:

- a. Artes y vocabularios: se han trabajado aspectos como la edición, transcripción, paleografía, desglose y notas lingüísticas sobre el *Vocabulario en lengua de Mechuacan* de Gilberti, por Jacinto (1997), *Arte de la lengua en Michuacan* de Gilberti, por Monzón (2004), y *Arte en lengua michuacana* de Lagunas, por Monzón (2002).
- b. Documentos religiosos: se desarrollaron traducciones sobre la obra *Dialogo de la naturaleza* de Medina por Márquez (1998), traducción, presentación y notas de *Thesoro spiritual en lengua de Mechuacan* de Gilberti, por Márquez (2004), edición, introducción, transcripción y cotejo de *Diálogo de doctrina Christiana en lengua de Mechuacan* de Gilberti, por Moisés Franco (2006).
- c. Documentos administrativos: se han estudiado en el aspecto de la paleografía, transcripción, desglose y traducción los siguientes documentos; “Testamento de Doña Ana Ramírez de Acuitzio, Michoacán, 1673”, por Monzón y Roskamp (2001), Warren y Monzón (2004) revisan la “Carta de los principales de Pátzcuaro al obispo Vasco de Quiroga, 10 de marzo de 1549”. “La memoria de don Melchor Caltzin (1543): Historia y legitimación en Tzintzuntzan, Michoacán”, por Monzón *et al* (2009).
- d. Estudios sobre lingüística histórica: se desarrolló el estudio del sistema de casos del purhépecha, por Villavicencio (2006).

Como dato adicional, no hay estudios sobre la diacronía de las conjunciones, mucho menos sobre la partícula *ca*, por lo que no hay propiamente un antecedente sobre el tema.

Los documentos mencionados son los estudios hasta ahora encontrados, desde luego, será necesario una búsqueda mucho más exhaustiva, esto con el objeto de verificar la existencia de estudios sobre el tema de la conjunción así como la existencia de nuevos documentos.

Es importante destacar que no hay un dato exacto sobre la cantidad y tipo de textos que se han escrito en purhépecha. Actualmente se han publicado documentos que no han sido analizados en ninguno de los aspectos, pues únicamente aparecen con metadatos.

2. Sustento teórico

El presente estudio se enfoca en las funciones que presenta la partícula *ca* en textos escritos en purhépecha. En una exploración previos *ca* expresa funciones de coordinación, pues como lo expresa Haspemath (2004, p. 3), este fenómeno consiste en dos o más frases coordinadas por medio de un coordinante, elemento que puede presentarse como partícula independiente o sufijo. En el caso del purhépecha, la partícula “*ca*” tiene la función de coordinar:

(1)

a. *Tsimani peso ca tham tomines*

tsimani peso Ca tham Tomines

Dos pesos conj cuatro tomines

Dos pesos y cuatro tomines (Tributación en San Francisco Corupu, Michoacán, 1562-1563)

En este caso, en ejemplo 1a se expone un caso de coordinación de sustantivos.

Según Haspelmath, Semánticamente la coordinación se manifiesta de tres formas:

- a) **Conjunción:** se realiza por medio de la conjunción coordinativa and “y”;
- b) **Disyunción:** se realiza por medio de la partícula “o” y;
- c) **Adversativa:** que se realiza por medio de la conjunción, “pero” (Haspelmath 2004, p. 3).

Otro autor menciona que la coordinación es un método gramatical para relacionar dos constituyentes sintácticos en igualdad de jerarquía. Este tipo de asociación se establece mediante el uso de conjunciones (Camacho 2000, p. 2637). En los ejemplos hay relación de asociación entre sustantivos. Como se puede observar en los ejemplos a1 y b1, la partícula *ca* se comporta como una partícula coordinante o conjuntiva.

Camacho (2000, p. 2637) menciona la existencia de la coordinación binaria y la coordinación múltiple.

(2)

a. El árbol cayó lenta, sonora y pesadamente.

b. O corremos o andamos o nos vamos ñ

c. Vi un cometa verde o azul

d. El miércoles iremos a ver a Pepo, pero el jueves volveremos aquí

e. Tanto mi tío como mi abuela viven en Bogotá (Camacho 2000, p. 2637)

En los ejemplos, las construcciones de (2a-c) coordinan más de dos elementos. A este tipo de coordinaciones se le denominada como “coordinación múltiple”. Por su parte a 1d se le denomina coordinación binaria porque únicamente admite dos constituyentes. Usualmente en expresiones en español es muy común la coordinación binaria, pues la coordinación múltiple únicamente contempla 3 elementos. Pero es bastante común en el habla infantil, al momento de la narración. En purhépecha, en textos coloniales son bastante comunes las construcciones con tres o más elementos, cómo se puede ver en 3a:

(3)

a. *Auani ca axuni ca acuitse ca curu*

auani ca axuni Ca acuitse Ca curu

conejo conj venado conj Víbora conj Codorniz

Conejo y venado y víbora y codorniz (EL TÍTULO PRIMORDIAL TARASCO DE TÓCUARO, MICHOACÁN, siglo XVI sin año)

Dentro de las coordinaciones múltiples se adscriben la coordinación copulativa (y, ni, tanto...como) y la disyuntiva (o, sea...sea, bien). En las coordinaciones binarias se encasilla la coordinación adversativa (pero, aunque, sino) (Camacho 2000, p. 2637).

La coordinación copulativa tiene más capacidades combinatorias. Además, la conjunción copulativa *y*, cuyo significado básico es la adición, expresa tanto los significados colectivos como distributivos, es ese sentido es neutral:

- (4)
- a. Los pajaritos canta y las nubes se levantan
 - b. Comimos arroz y ensalada
 - c. Un discurso elocuente y brillantemente expuesto (Camacho 2000: 2640)

En 4 a-c, la coordinación implica un significado de adición, es decir, suma cada una de las partes coordinadas. Pero en otros casos, aparte de la adición, puede expresar relaciones de causa:

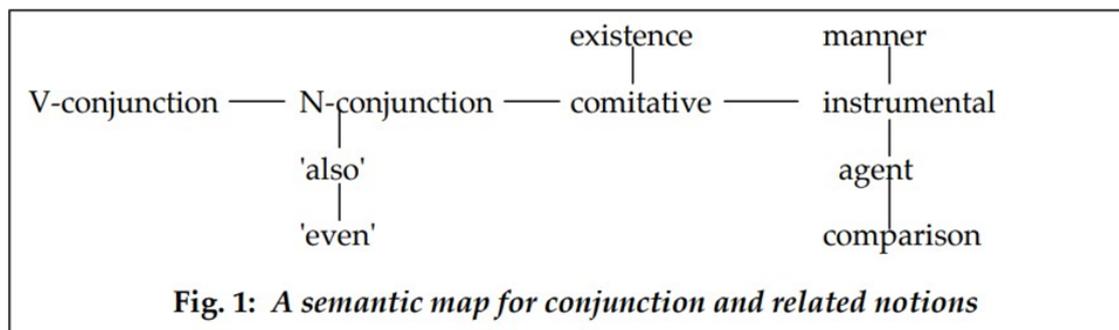
- (5)
- a. Juan pisó las hojas e hizo ruido.
 - b. Entró y cerró la puerta
 - c. Cerró la puerta y entró
 - d. Abres la boca y no te vuelvo a dirigir la palabra (Camacho 2000, p. 2640)

En (5a), el en significado de adición también está implícito el de causa: pisar las hojas es la causa del ruido. Las dos acciones pueden o no ser simultáneas. En (5 b), la primera acción debe ocurrir primero para que sea posible la segunda, es decir, hay una relación de precedencia temporal. En 2 a y b, encontramos construcciones coordinadas por medios de la conjunción copulativa.

Haspelmath menciona que hay otros fenómenos que se presentan en la coordinación. Para este autor las partículas coordinantes poseen otros significados y funciones, algunas de ellas son: función conjuntiva, comitativa, intrumental, agente y recipiente:

En el siguiente mapa, Haspelmath (2004, p.17) expone las distintas funciones de las partículas coordinantes:

Cuadro1. Las distintas funciones de una partícula coordinante



Como se puede ver en el cuadro 1, el fenómeno de la coordinación refleja una transición que va de las construcciones comitativas de coordinación a las construcciones de coordinación mediante el uso de conjunciones. Stassen (2000) citado en Haspelmath (2004, p.11) expone que algunas lenguas del mundo usan las conjunciones para expresar relaciones de coordinación y relaciones comitativas. Haspelmath (2004, p.12) argumenta este fenómeno con las siguientes palabras:

... the comitative marker and the conjunctive marker are different synchronically, both semantically and syntactically, and that the identity of their shape is due to a very common semantic-syntactic change from comitative marker to conjunctive coordinator. Of course, it is quite possible (and actually very likely) that some WITH-languages are of the former type, while others are of the latter type.

Como se aprecia, Haspelmath argumenta la existencia de un proceso de cambio de una construcción comitativa a una construcción coordinativa. Para entender este fenómeno es necesario comprender que la conjunción y los comitativos en las lenguas que hacen uso del comitativo CON tiene una sola función que se traduce y funciona de dos formas distintas en lenguas que hacen uso de la conjunción. Y, por otro lado, el marcador comitativo y el marcador conjuntivo son diferentes sincrónicamente, tanto semántica como sintácticamente, la identidad de su forma se debe a un cambio semántico-sintáctico del marcador comitativo al coordinador conjuntivo.

Las relaciones de conjunción, en muchas lenguas se manifiestan a partir condiciones semánticas. Haspelmath (2004, p. 9) expone los siguientes casos:

In Takia (an Oceanic language of Papua New Guinea), noun phrases with human referents are conjoined by means of the comitative postposition *da* (e.g. *o ai da* [2SG 1SG COM]) ‘you and I’, *Meit Kabun da* ‘Meit and Kabun’), whereas non-human NPs are conjoined by juxtaposition

Otro aspecto que condiciona los tipos de coordinación es la distinción entre nombres propios y comunes: “In Asmat (West Papua), the coordinator *enerím* ‘and’ is only used to link proper names (e.g. *Pisím enerím Wasí* ‘Pisím and Wasí’), whereas other NPs are conjoined by bisyndetic *A-am B-am*” (op. Cit).

Finalmente, en las relaciones de coordinación ocurre un fenómeno que se denomina elipsis coordinativa. Es decir, algunas relaciones de coordinación presentan reducción o elisión: se trata de construcciones en donde uno de los sujetos es elipsado o elidido, no se trata de dos cláusulas sino de la coordinación de dos frases verbales. Otro caso de elipsis ocurre en el discurso, en contextos anafóricos. En la coordinación clausal, con frecuencia, hay elisión en el constituyente del segundo elemento coordinado, este fenómeno se conoce como *gapping* (Haspelmath 2004, p. 26). Sobre ese mismo tema, Camacho (2004, p. 2669) menciona que las estructuras comitativas que se presenten en español son consideradas como coordinación copulativa:

- (6)
- a. Con mi hermano nos fuimos a París
 - b. Resolvimos el problema con Marta (Camacho 2000, p. 2669)

Este tipo de construcciones tienen los siguientes rasgos: la presencia de dos sujetos; la referencia de la preposición está incluida en el sujeto; las construcciones únicamente consideran sujetos colectivos. Las oraciones comitativas se limitan a sujetos nulos. Estas construcciones en posición de sujeto y objeto directo son muy marginales.

Es importante mencionar que las construcciones que se pueden coordinar son las siguientes: sintagmas, oraciones, núcleos nominales, adjetivales y adverbiales (Camacho 2000, p. 2640-2665). En el presente estudio se analizará que rasgos funcionales y formales presenta *ca* en textos endógenos. Por el momento, el estudio se limita al fenómeno de la coordinación, pero existe la posibilidad de ampliar el análisis en etapas posteriores.

3. Metodología

El enfoque que se persigue en el presente estudio corresponde al área de la lingüística histórica, pues se analizan las funciones de *Ca*, las formas y su evolución en diversos manuscritos.

Como nota adicional, el presente estudio forma parte de una investigación mucho más amplia. Con el objeto de realizar un análisis más detallado, se contempló como criterio la clasificación de documentos en dos clases: a) documentos escritos por personas que aprendieron el purhépecha como segunda len-

gua, b) documentos escritos por personas que aprendieron a leer y escribir en purhépecha. El primer tipo de documentos se maneja bajo la etiqueta de textos exógenos, el segundo tipo de texto se etiqueta con el nombre de textos endógenos. El presente estudio contempla únicamente el análisis de textos endógenos, el estudio de textos exógenos está pendiente.

La clasificación de documentos en estos dos tipos es una cuestión metodológica que permitirá realizar el análisis de los siguientes aspectos: comparación entre funciones, formas, construcciones y significados.

Es importante mencionar que los documentos fuentes del corpus tienen dos rasgos: a) documentos que han sido analizados desde la paleografía, el desglose y las notas lingüísticas, b) documentos que no han sido estudiados en ningún aspecto.

3.1 Los documentos fuentes del corpus

Los documentos donde se extrajeron las construcciones analizadas provienen de los siguientes documentos:

Tabla 1. Documentos fuente del corpus

Tipo de documento	Año	Siglo	Cantidad de documentos	región
Concierto y carta de la venta de tierras y casas Don Antonio Huthsimengari	1553	XVI	1	Pátzcuaro
Carta de los principales al obispo Vasco de Quiroga	1549	XVI	1	Pátzcuaro
Carta de ventas de tierras de Juan Xumo a Juan Miguel	1610	XVII	1	Ciudad Hidalgo Michoacán
Título de tierras cheran hatzicurini	1539	XVI	1	Pátzcuaro
Memoria de Don Melchor Caltzin 1543	1543	XVI	1	Pátzcuaro
Las manos de la olla: Tributación en San Francisco Corupu, Michoacán	1562-1563	XVI	1	Corupo
Testamento de Doña Ana Ramírez	1637	XVII	1	Acuitzio
Aviso	1710	XVIII	1	

3.2 La conformación del corpus

Un primer paso en la construcción del corpus fue la elaboración de una base de datos en excel en donde fueron transcritos los párrafos de cada documento. Como se trata de documentos de 3 a 15 cuartillas, cada documento se transcribió en su totalidad. En el registro de la base de datos en excel por cada párrafo se incluyó una columna para las funciones y el total de *ca*, la fecha y tipo de documento. Un segundo paso fue identificar cada una de las funciones que presenta la partícula de análisis. Como tercer paso se contabilizó el total del tipo de funciones que aparece en cada documento.

El corpus se compone de párrafos extraídos de los distintos tipos de textos. El total de las entradas en la base de datos es de 246 párrafos en purhépecha.

4. Análisis y resultados

Como se había mencionado, el objetivo es analizar dos aspectos diacrónicos sobre *ca*: funcionales y formales. Respecto a las funciones los resultados son los siguientes:

Funciones de *ca*

ca coordina sustantivos (frases nominales):

(7)

a. Pintura *ca* pormaçion

Pintura conj La información
 La pintura Y La información
 La pintura y la información (Memoria de Don Melchor Caltzin 1543)

b. *Don Alonso tuco ca hi don Alonso Vithi ca hi don Marcos quany*

Don Alonso Tuco *ca hi don Alonso Vithi Ca Hi Don Marcos Quany don Alonso Tuco conj 1sg don Alonso Vithi conj 1sg don Marcos Quany Don Alonso Tuco y yo don Alonso Vithi y yo don Marcos Quani* (Memoria de Don Melchor Caltzin 1543)

c. *Ati formaçion eratacacatandi ya ca Tzintzuntzan patzati ma don Domingo*

Ati información Era-ta-cata-ndi ya Ca Tzintzuntzan Patza-ti ma don Domingo estar información Ver-caus-sust-pues-ya conj Tzintzuntzan Gurdar-3sg Ma Don Domingo Está la información vista pues ya y en Tzintzutzan guarda uno don Domingo (Memoria de Don Melchor Caltzin 1543)

En 7 a-c tenemos casos de coordinación, 7 a-b coordina sustantivos, mientras que 7c coordina oraciones.

Estos ejemplos expresan conjunción copulativa. Según, Camacho (2000, p. 2637-2640). La conjunción también manifiesta adición:

(8)

a. Vtaspetiecha *ca* al guasiles siecha uretiespitiecha *Ca* tenientes siecha

Vtaspeti-echa *ca* al guasiles si-echa Uretiespiti-echa *ca* tenientes si-echa

Hacerdor-pl conj Aguaciles-pl Jefe-pl conj Teniente-pl

Hacedores y aguaciles Jefes y tenientes (Carta de ventas de tierras de Juan Xumo a Juan Miguel 1610).

b. *Tzimani equatze ca tempeni pesos de tepúzque*
 Tzimani equatze Ca Tempeni Pesos De tepúzque
 Dos veinte conj Diez Pesos de tepúzque
 Cincuenta pesos de tepúzque (concierto y carta de la venta de tierras y casas Don Antonio Huthsimengari (1553)

En 8 b se manifiesta la adición al momento de formar la cantidad en purhépecha, pero en la traducción esta cantidad equivale a 50 pesos.

Ca también une unidades superiores une párrafos:

Primer párrafo

(9) a.
Ca tahchanxsin Antonio domingo pablo andres yumu equatze de tepuzque
 himboquihthsi arunarihperauaca ysquihthsi xani himini yrepihca
 Ca Tahchani=ksi-ni antonio domingo pablo andres yumu equatze
 Conj Cada cosa=2OBJ+PL Antonio Domingo Pablo Andrés cinco veinte

 De tepuzque Himbo-qui=htsi Arunari-hpera-ua-ca Ys-quih=tsi xani himini
 Yre-pi-hca
 de tepúzque INST-REL=2PL Dividir-REC-FUT-SUBJ Así-REL-2PL tanto ADV
 Habitar-PF- SUB

Y Cada uno de ustedes Antonio, domingo, Pablo, Andrés, cien, pesos de tepúzque porque ustedes lo repartirán así entre los que viven ahí

Segundo párrafo:

Cahucha don diedo ca Antonio Pablo domingo ca Andres arahacahcha
Ca hucha don diego ca Antonio pablo domingo Ca Andres Ara-haca-hcha Conj- 2pl don Diego conj antonio Pablo Domingo Conj Andres Decir-estar-pl Y nosotros, don Diego y Antonio, Pablo, Domingo, Andrés estamos diciendo [...] (Concierto y carta de la venta de tierras y casas Don Antonio Huthsimengari 1553).

Estos ejemplos son casos de lo que Camacho (2000, p.1640) denomina adición, pues la función de *ca* es agregar sustantivos y párrafos: función agregativa o aditiva tanto de oraciones como de párrafos.

En cuanto a las relaciones comitativas, en encontró el siguiente caso:

10)
Vqueni yn tsimeraqua ca yamendi acha echa cato ixo pazquaro yreti echa yngun Vroxia yreta

a. V-que-ni y-ni Tsimera-qua ca yamendo echa echa
 Hacer-psv-inf Este=top Firma-sust conj Todos señores -pl
 Cato ixo pazquaro yreti echa yngunVroxia yreta
 Ca-to ixo Patzcuaro yreti echa hingun Vroxia Yre-ta
 Y también Aquí Patzcuaro morador pl con Vroxia Morar sust

Hicieron esta firma y todos los señores y también aquí los moradores de Patzcuaro con los moradores De Urocxia (Memoria de Don Melchor Caltzin, 1543)

La relación comitativa en el ejemplo se caracteriza porque en lugar del uso de la conjunción *ca*, aparece el uso de una partícula de acompañamiento, en este caso *hingun* “con”, como se observa en 10^a.

Un caso que se denomina elipsis (Haspelmath 2004, p. 26) es el siguiente:

(11) a.

Phini echeri yapo yretarochani ca ma yrecha hacacunguri hati vipichuan ca matero yrecha Chupitan

Phini echeri yaporo yretarochani ca ma yrecha

phini	echeri	yaporo	Yreta-ro-echa-ni	Ca	ma	yrecha
tomar	tierra	Todas parte	Pueblo-loc-pl-3obj	conj	uno	rey
Tomar la tierra a todos los de pueblos y un rey						

Hacacunguri hati vipichuhan ca matero yrecha Chupitan

hacanguri	hati	vipichuhan	ca	matero	yrecha	Chupitan
nombrar	estar	Vipuchuhan	Conj	Otro	rey	chupitan

Y un rey se nombra Vipuchuhan y otro rey Chupitan

Tomar la tierra a todos los de pueblos y un rey y un rey se nombra Vipuchuhan y otro rey Chupitan (Título de Cheran hatzicureni 1553)

En ejemplo, el verbo de la segunda oración está elidido, la parte en la que se presenta la elisión está marcada en negrita.

Como se ha podido observar *ca* tiene la función de coordinar elementos de una misma clase tal como lo mencionan Haspelmath (2004) y Camacho (2000). En lo que respecta a la función de adición, *ca* puede adicionar eventos, objetos, sucesos, personajes, oraciones y párrafos, si bien es cierto que no se ejemplificaron todos los casos, en los resultados por documento se puede constatar. Es importante señalar que los casos de elipsis y de función comitativa son pocos, dos por cada caso. Es mucho más abundante la coordinación de sustantivos y la adición.

Tabla 2. Funciones de *ca* en las distintas etapas

Funciones de <i>ca</i>	Siglo XVI	Siglo XVII	Siglo XVIII
Coordinar sustantivos	+	+	+
Coordinar oraciones	+	-	-
Agregar oraciones	+	+	+
Función comitativa	+	-	-
Elipsis	+	-	-

Tabla 4. Funciones de *ca* por documentos

Documento	Funciones	Cantidad	Porcentajes	Siglo
Título de tierras Cheran hatzicureni 1539	Total de <i>ca</i>	45	100%	XVI
	Coordinar sustantivos	18	40%	
	Agregar oraciones	18	40%	
	Sucesión temporal	9	20%	
Memoria de Don Melchor Caltzin 1543	Total de <i>ca</i>	20	100%	XVI
	Coordinar oraciones	1	5%	
	Coordinar sustantivos	1	5%	
	Función causativa	2	10%	
	Sucesión temporal	13	65%	
	Agregar información	3	15%	
Carta de los principales de Pátzcuaro al obispo Vasco de Quiroga 1549	Total de <i>ca</i>	20	100%	
	Coordina sustantivos	1	5%	
	Agregar información	9	45%	
	Sucesión temporal	8	40%	
	Introducir una conclusión	2	10%	
Concierto y carta de la venta de tierras y casas Don Antonio Huthsimengari (1553)	Total de <i>ca</i>	13	100%	XVI
	Coordinar sustantivos	2	15.38%	
	Coordinar oraciones	1	7.6%	
	Agregar información	6	46.15%	
	Enumerar eventos	3	23.0%	
	Función causativa	1	7.6%	
Las manos de la olla: Tributación en San Francisco Corupu, Michoacán, 1562-1563)	Total de <i>ca</i>	204	100%	XVI
	Enumerar eventos	75	36.76%	
	Agregar información	80	39.21	
	Coordinar sustantivos	49	24.01%	

Carta de ventas de tierras de Juan Xumo a Juan Miguel 1610	Total <i>ca</i>	18	100%	XVII
	Coordinar sustantivos	4	22.22%	
	Agregar oraciones	14	77.77%	
Testamento de doña Ana Ramírez 1637	Total de <i>ca</i>	20	100%	XVII
	Función causativa	6	30%	
	Ordenar evento en orden cronológico	3	15%	
	Coordinar sustantivos	7	35%	
Aviso 1715	Función agregativa	4	20%	XVIII
	Total de <i>ca</i>	39	100%	
	Coordinar sustantivos	15	38.46%	
	Agregar oraciones	24	61.53%	

Morfología de *ca* en los textos analizados

Como ya se ha descrito, *ca* aparece con más frecuencia como partícula independiente y con funciones oraciones y textuales, por ejemplo:

(12) a.

Vtaspeticheca ca al guasiles siecha uretiespitiecha Ca tenientes siecha

Vtaspeti-echa **ca** al guasiles si-echa Uretiespiti-echa **ca** tenientes si-echa

Hacerdor-pl conj Aguaciles-pl Jefe-pl conj Teniente-pl

Hacedores y alguaciles Jefes y tenientes (Carta de venta de tierras de Juan Xumo a Juan Miguel 1610).

En 12 a, la función de *ca* a adicionar sustantivos.

Pero *ca* también aparece concatenado al sufijo-htu. En los documentos “Memoria de Don Melchor Caltzin 1543”, “carta de los principales de Pátzcuaro al obispo Vasco de Quiroga 1549” “Las manos de la olla: Tributación en San Francisco Corupu, Michoacán, 1562-1563)” “testamento de Doña Ana Ramírez” escritos en siglo XVI, *ca* aparece con la siguiente morfología: *catho*, *cato*, *cahtu*, que significa “y también”:

13 a.

Vqueni yn tsimeraqua ca yamendi acha echa Cato ixo pazquaro yreti echa yngun

Vroxia ireta Cahto adupan yreti echa catho yameto cuhtsimencha.

Vqueni yn tsimeraqua ca yamendi acha echa

V-que-ni y-ni Tsimera-qua ca yamendo echa echa

Hacer-psv-inf Este=top Firma-sust conj Todos señores -pl

Hicieron esta firma y todos los señores

Cato ixo pazquaro yreti echa yngun Vroxia ireta

Ca-to ixo Patzcuaro yreti echa hingun Vroxia Yre-ta

Y también Aquí Patzcuaro morador pl con Vroxia Morar-sust

Y también junto con los moradores del pueblo de Urocxia

Cahto adupan yreti echa catho yameto cuhtsimencha

Ca-hto adupan Yre-ti Echa Ca-tho yamendo Cuhtsimen-cha
 Conj-tambien Adupan Morar-sust Pl. Conj-también todas Envejecer -pl
 Y tambien Los moradores De Adupan y Tambien Todas Las abuelas
 Hicieron esta firma y todos los señores **y también** aquí los moradores de Patzcuaro con los moradores
 De Urocxia **y también** los moradores de Adupan **y también** todas las abuelas (Memoria de Don
 Melchor Caltzin 1543).

Estas formas aparecen el siglo XVI y XVII y su función es agregar información. Para el siglo XVII ya no aparecen, pero dada la escasa cantidad de documentos con los que contamos, la afirmación es una mera hipótesis.

Algunas precisiones sobre el análisis

Los documentos para el estudio de lenguas originarias no son muy accesibles debido a que no todos están publicados, su búsqueda es compleja pues algunos de ellos no están disponibles porque están en proceso de digitalización y otros más no contienen traducción. El análisis de construcciones lingüísticas que implique el uso de documentos como fuente de corpus es un tanto limitado, como se puede ver en este caso.

Un análisis más fino acerca de la partícula *ca* implica un corpus documental mucho más amplio tanto en género como por periodo, este aspecto es la limitante del presente trabajo, sin embargo, este primer análisis no deja de ser importante ya que presenta algunos resultados sobre las funciones de *ca*, además de que traza rutas de análisis y procedimientos metodológicos.

5. Apuntes finales

Los resultados reflejan que *ca* tiene en su mayoría la función de agregar oraciones para construir un párrafo, también tiene la función de enumerar eventos y coordinar sustantivos y oraciones. Por los menos eso refleja el conteo.

Los casos de relación comitativa y elipsis son escasos y únicamente aparecen en los primeros textos en dos casos.

En cuanto a la forma, en textos del siglo XVI y XVII *ca* aparece con la siguiente forma *catho*, *cato*, *cahtu* en tres documentos, su función es meramente agregativa.

En la tabla 3 se puede observar que los documentos de siglo XVIII *ca* únicamente tiene la función de agregar información y coordinar sustantivos.

Una limitante de la presente investigación es la falta de documento por género y periodo. Pese a este vacío se puede observar que durante el siglo XVI *ca* parece tener muchas más funciones que en siglo XVIII, sin embargo, este fenómeno también está condicionado por el tipo de documento y los estilos de escritura, probablemente los primeros escritos estuvieron más permeados de oralidad, pero posteriormente fueron adquiriendo aspectos más formales y de estilo textual

ABREVIATURAS

ADV	adverbio
CONJ	conjunción
INF	infinitivo
INST	instrumental
OBJ	objeto
PL	plural
REL	relativo
SG	singular
SUST	sustantivizador
TOP	topicalizador

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, B. (2019). Los textos cristianos en lengua náhuatl del periodo novohispano: fuentes para la historia cultural. *DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA*, AÑO 26, VOL. 76, MAYO/AGOSTO: 64-94.
- Batista, J. (2002 [1574]). *Arte en lengua michuacana*. Edición, transcripción y notas de Cristina Monzón. Coedición con Fideicomiso Teixidor, COLMICH
- Camacho, J (2000). Coordinación. En I. Bosque y V. Demonte (Dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española 2. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Espasa: 2635-2693.
- Gilberti, M. (1997 [1574]). *Vocabulario en lengua de Michucan*. Edición, transcripción y notas de Agustín Jacinto Zavala, Coedición con Fideicomiso Teixidor, COLMICH.
- Gilberti, M. (2004 [1558]). *Arte de la lengua de Michuacan*. Transcripción, edición y notas de Cristina Monzón, Coedición con Fideicomiso Teixidor, COLMICH.
- Gilberti, M. (2004 [1558]) . *Thesoro spiritual en lengua de Mechuacan*. Edición, transcripción y notas de Pedro Márquez, Coedición con Fideicomiso Teixidor, COLMICH.
- Gilberti, M. (2006 [1559]). *Diálogo de doctrina Christiana en lengua de Mechuacan*. Edición, introducción, transcripción y cotejo de Moisés Franco, COLMICH.
- Haspelmath M. (2004). *Coordinating constructions*. John Benjamins.
- Karttunen. F y Lockhart, J. (1978). Textos en náhuatl del siglo XVII: un documento de Amecameca, 1746. *Estudios de cultura Náhuatl*, 13: 153-175. Recuperado en: <https://nahuatl.historicas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/78454>
- Medina, J. (1998 [1575]). *Dialogó sobre la naturaleza*. Traducción de Pedro Márquez, coedición con Fideicomiso Teixidor, COMICH.
- Monzón (2018). El pecado en lengua tarasca (Purhépecha): conceptos para la confesión en sexto manda-

miento del confesionario de Fray Ángel Serra (1697). *INDIANA* 35.2: 151-173

Monzón *et al.* (2009). La memoria de don Melchor Caltzin (1543): Historia y legitimación en Tzintzuntzan, Michoacán. *ENH* 40, enero-Junio: 21.55

Monzón y Roskamp. (2001). Testamento de Doña Ana Ramírez de Acuitzio, Michoacán, 1673. *Relaciones. Estudios de lengua Y sociedad*. Vol. XXII, Núm. 86. Primavera: 186-207.

Monzón y Warren (2004). Carta de los principales de Pátzcuaro al obispo Vasco de Quiroga, 10 de marzo de 1549. *Relaciones. Estudios de lengua Y sociedad*. Vol. XXV, Núm. 99. Verano: 175-212

Reyes, C. (1991). Manuscritos purhépechas de la época colonial. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. Vol.12, Núm. 48: 177-185.

Rosas, T. (2021). Propuesta de una tipología de los manuscritos novohispanos en lenguas indígenas de la biblioteca nacional de México. *Bibliographica*. Vol.4, Núm 2. Segundo semestre del 2021: 160-182, DOI: <https://doi.org/10.22201/iib.2594178xe.2021.2>

Villavicencio, F. 2017. Textos en lenguas de Michoacán. Interculturalidades y tradiciones. En R.H Yañes Rosales y R. Schmidt. Riese (Coords.). *Lenguas en contacto, procesos de nivelación y lugares de escritura. Variación y contexto de uso*. México, Universidad de Guadalajara: 201-223.

Villavicencio Zarza, F. (2006). *P'orhépecha Kaso Sirátahenkwa: desarrollo del sistema de casos del purépecha*. CIESAS/El Colegio de México.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

PRÁCTICAS ESCRITURALES Y DOCENCIA:
“EN” / “ENTRE” CONTEXTOS DE FORMACIÓN Y ÁMBITOS
PROFESIONALES EN EL CAMPO DE LA BIOLOGÍA

Alejandra SALGUEIRO
Susana R. CAGNOLO
Beatriz de los Á. BAZÁN
Laura M. CASTRO CARRANZA
María de las M. DENNLER
Carolina WANNAZ
María del C. ACEBAL

PRÁCTICAS ESCRITURALES Y DOCENCIA:
“EN” / “ENTRE” CONTEXTOS DE FORMACIÓN Y ÁMBITOS
PROFESIONALES EN EL CAMPO DE LA BIOLOGÍA⁸⁰

Alejandra Salgueiro
Universidad Nacional de Córdoba
asalguei@live.com.ar

Susana Raquel Cagnolo
Universidad Nacional de Córdoba
susana.cagnolo@unc.edu.ar

Beatriz de los Ángeles Bazán
Universidad Nacional de Córdoba
beadelosangelesbazan@gmail.com

Laura Melisa Castro Carranza
Universidad Nacional de Córdoba
castrolauras@gmail.com

María de las Mercedes Denmler
Universidad Nacional de Córdoba
mercedesdenmler@hotmail.com

Carolina Wannaz
Universidad Nacional de Córdoba
carolinawannaz@hotmail.com

María del Carmen Acebal
Universidad de Málaga
mcecebal@uma.es

RESUMEN

El propósito de este trabajo es compartir avances correspondientes al último tramo de una investigación en curso con ejecución que comprende 2018/2022. Se denomina “Prácticas de escritura en contextos de formación docente inicial y en primeras inserciones profesionales de estudiantes/egresados de Profesorados en Comunicación Social y en Ciencias Biológicas de la UNC”. En esta oportunidad, se hará foco sobre el profesorado mencionado en último término. Dicha investigación se lleva adelante en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias y se encuentra radicada en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

El proyecto se orienta a estudiar prácticas de escritura requeridas en contextos de formación, en este caso en el profesorado mencionado, particularmente en las prácticas profesionalizantes, y con posterioridad, en las primeras inserciones como egresados en ámbitos profesionales y laborales. En ese sentido, se busca indagar qué sucede con las escrituras “en” y “entre” esos entornos a fin de identificar continuidades, discontinuidades y cambios que llevan adelante los escritores en relación al tipo de escritos, finalidades, formas de producción valoraciones y sentidos que atribuyen a esas experiencias escritoras.

⁸⁰ Este trabajo formó parte de la mesa temática “Lectura y escritura RAILEES” coordinada por Gabriela Luján Giammarini y Marcelo Pagliaro el día 2 de diciembre de 2022.

El encuadre teórico conceptual recupera nociones de escritura desde la perspectiva que aborda como una tecnología compleja, inscrita en una construcción socio-cultural e histórica. Se retoman aportes de la socio-retórica norteamericana, fundamentalmente desarrollos de Bazerman, a través de la noción de género discursivo y sistema de actividad (202) y la noción de escritura a lo largo de la vida (2013; 2021) entendida como una posibilidad de construir voz, identidad y participación en el mundo del conocimiento y en la sociedad (2014). También, desarrollos regionales a través de las nociones de alfabetización académica, disciplinar y profesional que permiten visualizar la multidimensionalidad y multifuncionalidad de la escritura y su relación con otras prácticas como la lectura y la oralidad (Carlino *et al.* 2013; Navarro, 2017; Montes y Navarro 2019, entre otros).

El método es cualitativo y responde la tradición de estudios longitudinales. La muestra es con base en juicio intencional conformada por 10 sujetos (cinco corresponden a la carrera de profesorado en Ciencias Biológicas y cinco al Profesorado Comunicación Social). El trabajo de campo fue planificado en dos etapas según los ámbitos en que se encontraran los escritores. La primera, se corresponde con el entorno formativo de las carreras seleccionadas. Por su parte, la segunda está vinculada a las experiencias escritoras en entornos profesionales y laborales en que despliegan su actuación una vez egresados.

Palabras clave: Escritura, formación docente, alfabetización disciplinar, alfabetización profesional, biología

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es presentar avances de un proyecto de investigación que se desarrolla en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. El mismo cuenta con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de esa casa de estudios y forma parte del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores coordinado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación del país. Además, se inscribe en una línea de investigación que se viene desarrollando de manera sostenida desde 1995 hasta la fecha en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, unidad académica de la universidad mencionada, con el fin de indagar en torno a procesos de formación en el nivel superior y prácticas profesionales, particularmente, en el campo de la comunicación. Asimismo, forma parte del Programa “Formación académica y prácticas profesionales en el campo de la comunicación. Desafíos y complejidades para la inclusión y calidad de la educación superior” -Segunda etapa- con ejecución prevista para los años 2020 a 2022. Busca, así, con los proyectos que lo integran, establecer una articulación explícita entre las esferas de investigación, docencia y extensión para aportar a políticas de inclusión y calidad para la educación superior⁸¹.

El estudio objeto de esta presentación se denomina “Prácticas de escritura en contextos de formación docente inicial y en primeras inserciones profesionales de estudiantes/egresados de Profesorados en Comunicación Social y en Ciencias Biológicas de la UNC” y el período de desarrollo abarca los años 2018 a 2022. Un conjunto de preguntas se pretenden abordar: ¿qué tipo de escrituras realizan estudiantes avanzados de los profesorados seleccionados para el estudio, fundamentalmente, en espacios curriculares profesionalizantes en terreno? ¿Qué finalidad/es cumplen? ¿Qué recursos y conocimientos despliegan en su elaboración? ¿Qué uso hacen de las TIC en esas resoluciones? ¿Qué valoraciones y sentidos adquieren esas experiencias escritoras en su formación y para su futuro profesional? ¿Qué proximidades y distancias perciben entre la escritura disciplinar y la escritura del campo de la enseñanza? ¿Qué tipos de escritos desarrollan en el ámbito laboral profesional una vez egresados? ¿Qué escrituras resultan significativas y por qué? ¿Qué saberes en torno al escribir recuperan o recrean de la etapa formativa docente?

81 Dicho programa está integrado por cuatro proyectos: “Cartografía de inserción de egresados del Profesorado en Comunicación Social: utilización de las herramientas digitales en las prácticas docentes”, “Prácticas profesionales y procesos comunicativos. De lo laboral y sociabilidad a la comunicación como mediación y resistencia”, “Investigación y Producción de audiodescripciones de obras audiovisuales. Etapa 2. Hacia la inclusión de calidad en la educación superior” y el que se expone.

El equipo que lo lleva adelante está integrado por investigadores provenientes de diferentes campos disciplinares: biología, comunicación, educación, antropología y letras. En esta ocasión compartiremos de manera sintética avances vinculados al Profesorado en Ciencias Biológicas. Para ello, esta presentación se organiza del siguiente modo: en primera instancia, se hará una descripción del enfoque teórico y la metodología del estudio. En segundo lugar, se realizará una breve caracterización del profesorado junto a avances de la ejecución de la primera fase. En tercer término, se presentarán desarrollos de la investigación realizados correspondientes a su segunda fase.

Sobre el proyecto: enfoque teórico conceptual y metodología

El estudio se ubica en tradiciones que conciben la escritura desde perspectivas socioculturales, es decir, en contexto para comprender qué está en juego y qué cuestiones involucra. En tal sentido, el enfoque teórico que informa el proyecto dialoga con categorías conceptuales abordadas en el marco del Movimiento Escribir a través del Currículum (WAC por sus siglas en inglés) y Escribir en las Disciplinas (WID por sus siglas en inglés)⁸² de Estados Unidos. Del mismo modo, se retoman contribuciones del Enfoque Literacidades Académicas del Reino Unido (Lillis 2021a; 2021b). También, resulta relevante para el proyecto la noción de alfabetización académica, disciplinar y profesional en el marco de estudios de la escritura en Iberoamericana con referentes como Carlino (2013), Navarro (2016, 2017), Camps y Castelló (2013), entre otros.

La escritura es entendida como una actividad práctica que cumple un papel fundamental al operar como inscripción en el mundo social y posibilitar formas de participación mediada en distintos ámbitos de la vida social (Bazerman 2021). En esta línea, se destaca el vínculo entre la escritura y la producción de identidades (Atorresi y Eisner 2021; Bazerman, *et al.* 2016) entre otros.⁸³ Bazerman, uno de los principales referentes de los movimientos mencionados, plantea la noción de género discursivo y de sistema de actividad (Bazerman 2012; Bazerman *et al.* 2016) para comprender la escritura y de las personas, como expresión del mundo social, cultural e históricamente situado. Uno de los principales rasgos de este concepto, desde su perspectiva, es el hecho de concebirlo no como una mirada lingüística determinada por una caracterización de rasgos textuales fijos sino como una categoría sociopsicológica que disponen y usan las personas para interactuar socialmente a través de formas de interacción tipificadas cuyos rasgos son siempre dinámicos e históricos (Bazerman *et al.* 2016; Navarro 2014). Es decir, qué hacen las personas con la escritura y cómo ingresa y permiten participar y asumir una identidad. Al respecto, Bazerman *et al.* (2016) afirman:

“(...) el género discursivo es lo que las personas, en tanto grupos y en tanto individuos, identifican como tal. Las denominaciones que usan para referirse a los géneros ayudan a fortalecer las percepciones sociales compartidas de las categorías, aunque existe cierto rango variable de significados y de ejemplos que las personas pueden atribuir a una única denominación sociales” (p.171)

Además, la distinción entre aquellos géneros considerados de formación y profesionales (Cubo de Severino 2014; Camps y Castelló 2013; Navarro 2014; 2017; entre otros) resultan importantes para el estudio. Unos remiten a escritos producidos en contextos de enseñanza-aprendizaje y relacionados a la construcción y evaluación del conocimiento de los miembros novatos que ingresan a las culturas disciplinares. Otros son leídos, producidos y circulan en comunidades profesionales. Si bien existen discusiones en el campo de la investigación sobre las prácticas letradas respecto de la amplitud y polisemia de la noción de género discursivo, resulta relevante en los estudios de la escritura (ver, por ejemplo, los planteos al respecto de Bazerman *et al.* 2016; Navarro 2020).

82 Uno de los primeros trabajos que estableció una agenda de investigación con la mirada puesta en el papel de la escritura en el marco de los intereses, estructuras, elementos materiales y simbólicos de cada disciplina fue el ensayo de Bazerman (1988) “What written knowledge does”.

83 Atorresi y Eisner desarrollan en su texto “Escritura e identidad: perspectivas socioculturales” una interesante descripción o mapeo del campo de investigación a nivel internacional y en Latinoamérica en torno a tradiciones que articulan la investigación de la escritura en vínculo con su contexto, situación en la que reconocen un giro identitario en el abordaje de este fenómeno durante la última década.

También, se destaca la escritura en sus múltiples facetas: identitaria, de participación en comunidades entendidas como discursivas, de práctica y de aprendizaje (Wenger 2001; Navarro 2013a). Del mismo modo, por las funciones que cumple: su capacidad para generar pensamiento y aprendizaje, su papel para comunicar, legitimar o habilitar a las/los escritores en distintos ámbitos, su rol de agencia o empoderamiento y para la construcción creativa de significados y posturas originales (Carlino 2013; Lillis 2021a, 2021b; Navarro 2017; 2018, entre otros). Lillis (2017) advierte sobre cómo la actividad de escritura se encuentra altamente regulada en el mundo académico y profesional por fuertes regímenes de evaluación, cuestión asociada centralmente a la función habilitante o legitimadora.

Otra noción importante es la de trayectoria escritora que despliegan las personas al participar de distintas esferas de la vida social y a lo largo de sus vidas (Bazerman 2013; 2021; Atorressi y Eisner 2021; Lillis 2021b; Navarro 2013b). Asimismo, la categoría “escritura en los cursos” propuesta en el marco del Movimiento WAC (Bazerman *et al.* 2016; Thaiss 2001, entre otros) o de escritura en las asignaturas planteados en la región (Carlino, Iglesia y Laxal 2013, entre otros) constituyen aportes al proyecto.

En tramos de formación docente inicial avanzada, las prácticas de escritura involucran retos y complejidades específicas concebidos por algunos autores como “pasaje” (Bombini y Lebeur 2017; Carlino 2006, entre otros) un “entre” en tanto se despliegan un movimiento de estudiante a profesor, de un contenido como objeto disciplinar a un contenido como objeto de enseñanza, de contexto de formación a contexto profesional (Castagno y Salgueiro 2017). En relación al papel de la escritura en la formación docente se destaca su rol epistémico en procesos de aprendizaje y también identitario. Bombini y Labeur (2013) señalan:

Desde el punto de vista del alumno, la escritura en primera persona de distintos géneros de la práctica contribuye en términos de construcción identitaria en su proceso de aproximación paulatina a su nuevo rol profesional. Se trata de un posicionamiento que asume una voz que va dando cuenta de sus procesos de toma de decisiones, que muestra sus dudas y vacilaciones, explicita sus contradicciones y argumenta sus decisiones y sus modos de resolver los avatares de la práctica. Y, a la vez, vuelve —mientras lo comunica a su formador y a sus pares en formación— sobre su propio proceso de una manera crítica y transformadora (p.27).

La metodología es de tipo cualitativa y de corte longitudinal. Se trabajó con una muestra intencional conformada por 10 estudiantes/escritores en total de los cuales cinco pertenecen al Profesorado en Comunicación Social y cinco al Profesorado en Ciencias Biológicas. El diseño metodológico incluye dos fases: la primera –correspondiente al bienio 2018-2019– está centrada en describir y analizar prácticas de escritura llevadas a cabo por de las/los participantes del estudio en el ámbito de formación. Se circunscribió a espacios curriculares del último año de las carreras que incluyeran prácticas profesionalizantes en terreno de quienes cursaran el año académico 2019. La segunda fase – que inicialmente abarcaba el bienio 2020-2021 se postergó un año más debido a la pandemia de COVID 19– focaliza en escrituras realizadas en contextos de inserción profesional/laboral ya como egresados. Los instrumentos de recolección de datos utilizados son: análisis documental, entrevistas semiguionadas a estudiantes y profesores. Se retomaron aportes vinculados a conversaciones cíclicas (Lillis 2021b) en torno a textos que producen las/los participantes del estudio.

Sobre la primera fase del estudio: Escribir como estudiantes en/entre “ámbitos”

En este apartado se describe brevemente la realización de la primera fase del proyecto con foco en uno de los profesorados: el de Ciencias Biológicas –como ya se ha indicado–. Para ello, en primer lugar, describiremos brevemente dicha carrera como forma de contextualización curricular e institucional de los participantes y posibilidades de inserción laboral acompañado, luego de datos obtenidos de entrevistas a profesora responsable del espacio curricular profesionalizante y de materiales de estudio propuestos. Posteriormente, expondremos resultados derivados del trabajo de campo con los estudiantes seleccionados de esta carrera.

El Profesorado en Ciencias Biológicas es una de las ofertas de grado de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba. Se trata de una de las carreras más antiguas del país en la enseñanza de esta disciplina. Actualmente, tiene una duración de 4 años. Se encuentra integrado por asignaturas específicas del área pedagógico, didáctico y epistemológico de la enseñanza de la Biología, conjuntamente con asignaturas disciplinares, propias de las Ciencias Naturales. Comparte a lo largo de sus cuatro años de desarrollo las asignaturas del ciclo básico de la carrera de Ciencias Biológicas que se distribuyen a lo largo de todos los años de la carrera a fin de permitir la formación simultánea en lo pedagógico y biológico. Además de las materias contempladas en el Plan de Estudios Profesorado en Ciencias Biológicas, los estudiantes deben cursar materias optativas y acreditar 30 horas dentro del Programa de Compromiso Estudiantil para poder recibir su título universitario.

Esta carrera posibilita al egresado a desarrollarse como docente de nivel secundario y superior del sistema educativo en el área de las Ciencias Biológicas. Como titulación supletoria, habilita a la enseñanza en otras Ciencias Naturales, como Química, Física y Educación para la Salud en los diseños curriculares de los niveles obligatorios del sistema educativo. También puede desarrollarse en el área de la Didáctica de las Ciencias Naturales. De acuerdo con los objetivos de la Carrera y el perfil del Profesor, se forma un docente con una actitud crítica frente a la problemática educativa en Ciencias Biológicas a través de una formación integral y dinámica en el campo de la educación en Biología.⁸⁴

Con relación a la primera fase, y con el fin de conocer el contexto de situación en que se desarrollan las prácticas de escritura de las/los participantes del estudio, se efectuaron entrevistas a la responsable del espacio curricular profesionalizante. También, se llevó a cabo una exploración, a través de análisis documental, de materiales de enseñanza ofrecidos durante el cursado (programa y materiales de estudio) y del contexto curricular a través de la página web institucional. Avances fueron ya presentados en diferentes eventos académico científicos (Castagno, Salgueiro y Cagnolo 2020; Cagnolo, Castro y Wannaz 2020, entre otros).

El análisis del Programa y de materiales de estudio del espacio curricular y de entrevistas efectuadas a su docente responsable permite observar un lugar de relevancia otorgado a la escritura en tanto saber profesional del que es necesario que se apropien como futuros docentes quienes lo cursan. Se identifican diversos tipos de géneros vinculados a la docencia de modo explícito en el programa del año académico 2019. Esto coincide con lo señalado por la profesora entrevistada, quien expresa que la tarea de escribir “transversaliza” el desarrollo de la asignatura y destaca su rol para favorecer un “pensamiento reflexivo sobre la práctica”. Sobre el asunto afirma: “si bien hay un orden asignado en el Programa, se trabaja de manera transversal y no de manera lineal”. Refiere a diferentes géneros requeridos a lo largo del año. Y afirma que su elección está en directa relación a tres ámbitos de prácticas que proponen transitar a los cursantes: el ámbito de la enseñanza - en instituciones de educación secundaria, no universitarias y en la propia universidad- y de la extensión universitaria. Entre los escritos solicitados menciona el diario docente, el registro de prácticas pedagógicas como así también el proyecto didáctico y el Informe de práctica a partir de la experiencia.

Como parte de esta etapa, se realizaron dos entrevistas a las/los cursantes que participaron del dictado del espacio curricular profesionalizante en el año académico mencionado. El diseño de estos instrumentos estuvieron organizados en torno a tres dimensiones de análisis:

I. Tipos de escritos requeridos.

- a) tipos de escritos y finalidad;
- b) condiciones facilitadas y dificultades en relación con la escritura;
- c) apoyos, recursos, acompañamiento a los procesos de escritura;
- d) escritura y TIC.

⁸⁴ Esta información puede ser consultada en el sitio oficial de la institución <https://fcefyn.unc.edu.ar/biologia/prof-cs-biologicas>.

II. Valoraciones asignadas a la experiencia de escritura.

III. Vinculaciones entre la escritura disciplinar y la escritura del campo de la enseñanza.

Los resultados de las entrevistas realizadas a los participantes de esta carrera fueron compartidos en otros eventos y publicaciones – como ya se mencionó-. De manera sintética, puede decirse que la escritura desempeñó un papel importante y significativo en el trayecto formativo de las/los cursantes con identificación de múltiples funciones y de aproximación/apropiación de la práctica profesional docente. Valoran de sus experiencias escritoras, especialmente, aquellas que contribuyen a la reflexión y objetivación de la práctica. Es decir, las que promueven una función de aprendizaje en dos direcciones: en relación a la práctica profesional, por un lado, y al mismo proceso de escribir con énfasis en la re escritura al operar en un doble sentido: en las posibilidades de ampliar los horizontes de significación y, a la vez, en la mejora de los textos. Así, una estudiante destaca:

(...) el análisis de mis prácticas de residencia, porque ahí como que pude recuperar los errores o algunas observaciones de la instancia anterior y pude mejorar mucho. Esas mejoras fueron en el formato del texto, el orden de ideas y párrafos, los contenidos que se incluyeron. (Est. 3).

Aparece, también, la dimensión emotiva involucrada en el escribir y el proceso de “familiarización” con nuevos escritos que implica un esfuerzo y una práctica desafiante que lleva tiempo y marca un vínculo entre el escritor y el texto (Bazerman 2021). Así una entrevistada afirma: “no me desespero tanto”, “no me parece algo tan imposible... como ya lo hice varias veces, entonces lo veo como algo más natural o fácil...” (Est. 4).

Refieren a la elaboración de géneros profesionales docentes como narrativas, biografías, diarios, informes, registros de observación y monografías con complejidades diferentes vinculadas al propósito, extensión, tipo de relación con que ingresan fuentes. Desarrollan una apropiación anticipatoria a las prácticas de los ámbitos profesionales. Esto remite al orden de lo performativo que conlleva la escritura. Los escritos se inscriben en ámbitos de circulación que son privados y públicos. En cuanto a la forma de resolución abarcan instancias individuales y colaborativas. Identifican el valor de acompañamiento docente a través de una rúbrica y el proceso de reescritura que deriva de las devoluciones.

Destacan el papel de las TIC en sus procesos escritores en tanto contribuyen a explorar y ampliar el saber a través del acceso a múltiples fuentes y contrastarlas. Una estudiante sostiene:

“Las TIC son un soporte para el análisis o para la apertura a otras situaciones u otros enfoques... accediendo a la información, leyendo más autores encontrás más aristas de análisis de la misma situación” (Est. 4).

Con relación a las formas de escribir en el campo de la biología respecto de las formas que asume en la enseñanza, perciben distinciones. Sobre el asunto, una cursante expresa esas diferencias en los modos y finalidades y, también, asocia aspectos emocionales, de empoderamiento o agencia y de creatividad u originalidad (Navarro 2017) al decir:

“Son procesos y objetivos diferentes, pero creo que con los años en ambos tipos de escritura he avanzado... es más gratificante ... hacer estos textos (del profesorado) porque ponés un poquito más de vos y tenés como un análisis más personal de las cosas y no simplemente te remitís a analizar un resultado” (Est. 4).

En resumen, las experiencias escritoras desplegadas en el ámbito de formación por parte de las/los cursantes es variada, compleja y con aproximaciones a diferentes escenarios de futuras prácticas profe-

sionales. Los escritos demandados y realizados remiten, en su mayor parte, a géneros profesionales de la docencia que se articulan con lecturas y reconocen las especificidades comprometidas en la elaboración de cada uno. Destacan el lugar de la escritura para construir conocimiento, expandir sus experiencias, legitimar sus saberes y expresar sus propias perspectivas a través de la creación de significados.

Segunda fase del estudio: escribir como egresados en contexto de pandemia

En este apartado se exponen aspectos relacionados con el trabajo de campo realizado en la segunda fase del estudio prevista inicialmente para el bienio 2020-2021. En este período las conversaciones cíclicas giraron en torno a textos producidos por los escritores (Lillis 2021b). Como ya se ha señalado este período tuvo una extensión de un año más debido a la Pandemia de COVID 19. La situación inédita de emergencia sanitaria a escala mundial impactó de modo profundo en todas las esferas de la vida social. En el caso del proyecto, llevó a reconfiguraciones en el diseño de instrumentos utilizados, formas de acceso a través de espacios virtuales con uso de diferentes plataformas y recursos digitales. También impacto en la agenda de participación del equipo en eventos académico científicos previstos para el año académico 2020. Estas transformaciones de las formas de operar en el equipo de investigación (que mutaron de la presencialidad a la virtualidad plena sin haberlo previsto) representaron no solo un desafío para todas/os sus integrantes, sino también, una profunda reflexión sobre las prácticas investigativas. En esta línea, interpeló, enriqueció y amplió el repertorio de experiencias como investigadores tanto en el plano epistémico como ético (Castagno *et al.* 2021; Cagnolo, Gaiteri y Giménez 2022).

En esta fase, para llevar a cabo las entrevistas, se requirió establecer varios contactos durante el segundo semestre del 2020 a fin de coordinar con las/los ahora egresada/os sobre las posibilidades para realizarla y, según los casos, se concretaron a través de encuentros vía Google Meet, por intercambios de E-mails y a través de WhatsApp o con una convergencia de estas plataformas y entornos digitales. Las siguientes entrevistas se efectuaron, también, con el soporte de tecnologías digitales debido a la inestabilidad en las medidas sanitarias que aún regían por la pandemia. Además, en esta fase, solo tres de los cinco participantes del estudio accedieron a realizar las entrevistas.

En esta etapa, al igual que en la anterior, estaban previstas dos entrevistas con las/los participantes. La primera se efectuó con un carácter exploratorio en torno a tres ejes de indagación: el acceso a puestos de trabajo, descripción de la/s experiencias laborales/profesionales, cómo aparecía en el despliegue de actividades de escritura en dichas experiencias y si participaba de instancias de formación/ capacitación (entendidas como formas de participación en la comunidad profesional). En las segundas se trabajaron los siguientes tópicos para estructurar las conversaciones: mapeo de experiencias profesionales/laborales desarrolladas durante 2020 y 2021, características de la escritura en el trabajo, escritura más significativa en el ámbito laboral/ profesional, la experiencia de escritura más desafiante (dificultad), el vínculo entre escritura y TIC en esos ámbitos para resolver los escritos, participación en experiencias de formación y tres términos que dieran cuenta de lo que significó la escritura para esta fase. En este trabajo se abordarán aspectos globales sobre algunos de estos tópicos.

Entre los resultados cabe afirmar que las/los participantes del estudio que egresaron del Profesorado en Ciencias Biológicas refieren a una demora en la graduación y obtención del título debido a la emergencia sanitaria atravesada. Además, cabe aclarar que el contexto tampoco fue favorable en ese período ya que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba cerró en el 2020 el ingreso a cargos docentes. Ambas situaciones impactaron en el ingreso al campo profesional docente, en general, y -al menos- en el ámbito de la Educación Secundaria, en particular.

Las/los tres de graduados iniciaron estudios de posgrado: maestría y doctorado durante esta fase del estudio. Dos desarrollan su formación en el campo de la biología. En el tercer caso, continua con su formación en el campo de la enseñanza. Una/o reconoce que, en estas experiencias formativas, está presente la escritura de modo omnisciente. También, señala que resultó fundamental durante la pandemia al estructurar todo tipo de vínculos a través de mails, mensajes, etc.

Quienes desarrollan su formación en el campo de la biología dicen que no recuperan para los escritos las experiencias desarrolladas en el profesorado. Estas afirmaciones darían cuenta de la profunda imbricación de la escritura “en” situación y “en” el contexto de uso que forman parte misma de la epistemología de cada campo.

Sólo una/o de las/ los participantes estaba trabajando al momento de efectuar la segunda entrevista y el ámbito no se correspondía con el de la docencia. Su inserción se produce en un entorno legal con tareas administrativas. En relación a esta experiencia de inserción laboral manifiesta que los escritos no tienen que ver con los producidos durante la formación docente inicial y que tuvo que aprender las particulares características de escribir de este nuevo entorno. En tal sentido, aparece la escritura nuevamente referida a las reglas de la situación en que se produce y su remisión a la noción de género como forma de interacción social que inscribe en intercambios específicos y, como señalan Bazerman *et al.*: “dan forma a las interacciones, situaciones, roles objetivos e incluso a los mundos conceptuales a los que refieren” (2016, p. 171).

Una de las entrevistadas, identifica el vínculo entre escribir y leer o la escritura académica y profesionalizante basada en fuentes (Bazerman 2021) y las particularidades o procedimientos que pone en juego. Dice: “no puedo escribir sin haber aprendido algo antes, sin haber investigado antes, mi método es escribir después de leer” (Est. 4).

Con relación a qué términos elegirían para describir la experiencia escritoras en esta etapa, una de las/los entrevistados señala los términos “mejora”, “evolución” y “relación”. Considera que la escritura expande sus posibilidades de conocer, de buscar bibliografía, de comprender, de vincularse con autores y de vincularlos y el papel de la escritura para comunicar la ciencia. Se visualiza aquí la función epistémica, retórica y empoderadora de la escritura. En otro caso, los términos elegidos son “comunicación”, “convicción” y “aprendizaje” y dice: “lo que escribo es lo que quiero hacer y con lo que estoy convencida que hay que hacer y plasmar en la realidad” (Est. 4).

Se visualiza, así, el rol epistémico de la escritura en tanto anticipatorio de una situación, de comunicación y, fundamentalmente, el papel identitario y de poder que involucra el escribir al afirmar sus perspectivas en la creación y comunicación de significados para intervenir en la realidad.

Como síntesis, las/los egresados reconocen el valor de la escritura en sus actividades, su situacionalidad y sus funciones. Se percibe una continuidad en la posición de escritores en tanto continúan siendo estudiantes. Sin embargo, con relación a la primera fase, se advierte una variación asociada a las particularidades del posgrado. Se advierte una discontinuidad con respecto al ejercicio profesional docente en tanto ninguna/o de los participantes desplegó prácticas escriturales en el ámbito de la docencia en esta fase de la investigación.

CONSIDERACIONES FINALES

En esta presentación se propuso comunicar avances realizados en una investigación que aborda las experiencias escriturales estudiantes de educación superior en dos momentos de sus trayectorias como escritores en la culminación de un proceso formativo en el campo de la docencia inicial y en sus primeras inserciones profesionales/laborales como egresadas/os de una de las carreras seleccionadas para el estudio: el Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNC.

En función de los resultados compartidos, para la primera fase –correspondiente al ámbito formativo–, las/ los escritores participantes del estudio producen textos que presentan distintos propósitos. Reconocen el escribir como un proceso esforzado y desafiante, que los aproxima de modo performativo a las prácticas docentes extensionistas en el campo de las ciencias biológicas. Perciben una clara referencia a diversas funciones: aprender, comunicar, legitimar, también, construir una voz propia que otorga agencia y, asociado a ello, el despliegue de creatividad u originalidad. Asimismo, valoran el apoyo del equipo docente. Señalan, en vinculación con éste, la importancia de la reescritura de sus textos en tanto refinan el pensamiento y como mejora.

Los resultados permiten advertir, además, que las/los escritores identifican una fuerte articulación entre las operaciones de leer y escribir en la construcción de la práctica profesionalizante. Finalmente, reconocen las particularidades de escribir géneros académicos del campo de la biología respecto del campo de la enseñanza al percibir que demandan una construcción diferente y que exigen, por lo tanto, aprendizajes específicos.

Con relación a la segunda etapa del estudio, las/los escritores han desarrollado experiencias escritoras diversas, valoran distintas funciones con énfasis en el aprender, comunicar, empoderar y crear. Reconocen su carácter situado y contextual. Un punto de cierta continuidad en sus trayectorias escritoras, respecto de la fase anterior, es que participan de ámbitos de formación, es decir escriben desde la posición de estudiantes, solo que ahora en nivel de posgrado. Un punto de distanciamiento o discontinuidad es que no dan cuenta de un despliegue de escrituras en contextos de inserción profesional docente esperado en el estudio. Una/o de los participantes desarrolla una experiencia laboral, pero en otro ámbito en el que reconoce una especificidad de las prácticas escriturales que se alejan de las desplegadas en la etapa formativa del profesorado. Finalmente, ciertas condiciones objetivas de carácter excepcional, vinculadas con la pandemia provocada por el COVID 19, han impactado en las posibilidades objetivas de acceso al campo profesional docente como graduados en esta fase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atorresi, A. y Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26. 14-35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>.

Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad de Puebla.

Bazerman, C. (2013). Comprendiendo, un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4). 421-441.

Bazerman, C. (2014). La escritura en el mundo del conocimiento. Al encuentro de nuestra voz en la escuela, la universidad, la profesión y la sociedad. *Verbum* 9(9). 23-35.

Bazerman, C. (2021). The Value of Empirically Researching a Practical Art. En N. Ávila

Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic Exchange*. The WAC Clearinghouse. 103-214. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/multilingual/>

Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1). 19-29.

Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Biblos.

Cagnolo, S., Castro, L. y Wannaz, C. (2020). Escribir en el cierre de la formación docente inicial. Algunas aproximaciones. En R. Brunel Matias, V. L. Lopes Cristovão y G. E. Lousada. (Eds.). 1a ed adaptada. *Géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo*. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. 280-288.

Cagnolo, S., Gaiteri, J y Gimenez, L. (2022). Repensar las prácticas de investigación en tiempos de pandemia: entre continuidades y reconfiguraciones. *V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas*. FFyL,

- UNCUYO. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17695/18.cagnolo-gaiteri-gimenez-poenencia.docx.pdf
- Camps, A. y Castelló M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1). 17-36.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. *Documento de trabajo n 19, Serie Documentos de trabajo*. Escuela de Educación, Univ. de San Andrés.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57). 355-381.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxal, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas por profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas. *Revista Docencia Universitaria*, 11(1). 16-135.
- Castagno F y Salgueiro A. (2017). Leer y escribir de/en la práctica durante la formación docente inicial: pasajes, inscripciones y complejidades. En Giménez, G.; Luque, D. y Orellana, M. (Comp.). *Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II*. UNC. 115-126.
- Castagno, F., Salgueiro A. y Cagnolo, S. (6 de abril de 2020). Prácticas de escritura en la formación avanzada de futuros profesores. En M. Valdivia y P. Pasetti (Eds.). *Actas II Congreso Nacional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Castagno, F.; Salgueiro, A.; Cagnolo, S.; Gaiteri, J.; Bazán, B.; Castro, L.; Dasso, S.; Figueroa, P.; Galante, M. y Wannaz, C. (2021). Escrituras profesionales en el campo de la enseñanza: experiencias de noveles docentes. *Actas del III Congreso ALES. Escritura y lectura en la educación superior: prácticas sociales de formación profesional y desarrollo humano*. Universidade Federal da Paraíba.
- Cubo de Severino, L. (2014). Escritura de formación. En Navarro, F. (coord.) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. UBA.
- Lillis, T. (2017). Resistir regímenes de evaluación en el estudio del escribir: hacia un imaginario enriquecido. *Signo y Pensamiento*, 71 (julio-diciembre). 66-81. doi:10.11144/Javeriana.syp36-71.rree
- Lillis, T. (2021a). ¿Academic Literacies: Intereses Locales, Preocupaciones Globales? Academic Literacies: Local Interests, Global Concerns? En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual contributions to writing research: toward an equal academic Exchange*. The WAC Clearinghouse. 35-59. <https://wac.colostate.edu/books/international/la/multilingual/>
- Lillis, T. (2021b). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Revista Enunciación*, Vol. 26. 55-67.
- Montes S. y Navarro F. (2019). *Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175330>
- Navarro, F. (2013a). Comunidades de práctica. En E. Martos Núñez & M. Campos Fernández-Fígares (Coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana. 145-149. <https://universidadeslectoras.es/proyectos/Diccionario-de-lectura-RIUL/195>
- Navarro, F. (2013b). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58). 709-734.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura. En Navarro, F. (Coord.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. UBA.

- Navarro, F (2016). El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza en Latinoamérica. En Navarro F. (Ed.). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. 38-48. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.) *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. 7-15.
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias*. Editora Fi. 13-49.
- Navarro, F. (2020). Posfácio ¿Es momento de abandonar los géneros discursivos?. En Brunel Matias, R., Lopez Cristovao, L. y Gouvea Lozada. *Géneros textuales /discursivos: académicos*. Vol. 2. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. 299-300.
- Thaiss, C. (2001). Theory in WAC: Where Have We Been, Where Are We Going? En S. H. McLeod, E.; Miraglia, M.; Soven, & C. Thaiss (Eds.), *WAC for the New Millennium. Strategies for Continuing Writing-Across-the-Curriculum Programs*. Colorado State University Libraries. 299-327.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**PROCESAMIENTO SINTÁCTICO, ALFABETIZACIÓN Y DISLEXIA:
UNA RELACIÓN POCO EXPLORADA**

María E. SÁNCHEZ

PROCESAMIENTO SINTÁCTICO, ALFABETIZACIÓN Y DISLEXIA: UNA RELACIÓN POCO EXPLORADA⁸⁵

María Elina Sánchez
Instituto de Lingüística, FFyL, UBA
CONICET
mesanchez@filo.uba.ar

RESUMEN

Durante la lectura se ponen en juego diferentes procesos como, por ejemplo, el reconocimiento de palabras, el acceso al léxico, el procesamiento sintáctico, semántico, textual. Si bien es muy importante la automatización de la lectura de las palabras aisladas, éstas no nos permiten obtener mucha información nueva. La información aparece cuando esas palabras se juntan en unidades mayores, como las frases o las oraciones y los textos. En esta ponencia nos ocuparemos del procesamiento sintáctico y qué significa comprender oraciones. Es decir, cómo hacemos para darle sentido a un conjunto de palabras y por qué algunas oraciones nos resultan más difíciles de comprender que otras, tanto en la oralidad como en la lectura,

Algunos estudios longitudinales y transversales de familias con y sin trastornos del lenguaje muestran que muchos niños o niñas con dificultades de lenguaje desarrollan dificultades en el aprendizaje de la lectura en la edad escolar. La complejidad sintáctica ha sido un tema importante en el estudio de la adquisición del lenguaje y de las alteraciones. Sin embargo, no es considerada a la hora de estudiar la alfabetización y los problemas durante el aprendizaje de la lectura como uno de los factores que puede explicar las dificultades en la comprensión lectora. El modelo de la visión simple de la lectura (Simple View of Reading) plantea que la lectura es una actividad compleja que involucra dos procesos interdependientes: la decodificación y la comprensión del lenguaje. Ambos son componentes relevantes que deben combinarse para que la lectura resulte exitosa. La conexión entre habilidades de la lengua oral y la lectura está bien establecida en este modelo, por lo que es pertinente preguntarse si la facilidad o las dificultades de un niño o niña en el procesamiento sintáctico oral durante el desarrollo es una variable importante que influirá en sus posibilidades de convertirse en un buen lector (fluyente y con adecuada comprensión lectora). Este trabajo abre un campo de investigación orientado al trabajo sistemático de las habilidades sintácticas de los niños y niñas y las consecuencias para el aprendizaje de la lectura.

Palabras clave: psicolingüística, procesamiento de oraciones, complejidad sintáctica, alfabetización, dislexia

⁸⁵ Este trabajo formó parte del área temática “Aportes de la Psicolingüística a la educación: alfabetización basada en la evidencia” coordinada por Julieta Fumagalli y María Paula Assis el día 30 de noviembre de 2022.

Lectura y procesamiento sintáctico

Durante la lectura de un texto se ponen en juego diferentes procesos. Estos procesos permiten la construcción de una representación lingüística (Cuetos 2010). Entre ellos:

- a) los procesos de reconocimiento de palabras, procesos de codificación perceptiva y procesos de codificación o acceso léxico que permiten identificar tanto una serie de letras como una palabra del léxico;
- b) la interpretación de esa palabra en un contexto sintáctico y semántico según su estructura morfológica e interpretación semántica;
- c) el procesamiento sintáctico, que se relaciona con la organización de las palabras en frases y oraciones;
- d) el procesamiento semántico que afecta a la interpretación de las oraciones y,
- e) el procesamiento textual, que, en términos generales, integrar el significado de las distintas oraciones.

Si bien resulta importante la automatización de la lectura de las palabras aisladas, éstas no nos permiten obtener mucha información nueva. La información aparece cuando esas palabras se juntas en unidades mayores, como las frases o las oraciones y los textos.

En estas páginas nos ocuparemos del procesamiento sintáctico y qué significa comprender oraciones. Es decir, cómo se hace para darle sentido completo a un conjunto de palabras y por qué algunas oraciones resultan más difíciles de comprender que otras, tanto en la oralidad como en la escritura. Si bien se hará foco en la comprensión escrita y en los procesos centrales en esta modalidad, muchas veces haremos referencia también a la comprensión auditiva, ya que se comparten los procesos o fenómenos.

La comprensión de oraciones: operaciones y mecanismos

“Comprender” una oración es elaborar una representación mental del contenido proposicional. Este contenido es el significado o el sentido de aquello que recibimos por medio de la oralidad o cuando leemos. La representación debe especificar las acciones, sucesos o relaciones descriptos por la oración y los papeles que desempeñan las entidades que participan en esas acciones. Es decir, es un proceso que involucra identificar quién lleva a cabo una acción, sobre quién o sobre qué, en dónde se realiza, o qué persona u objeto experimenta un estado o sufre un proceso.

Por ejemplo, en una oración como:

- a. Durante la merienda, la abuela que estaba tejiendo acaricia a la nieta de trenzas.

La representación mental de esta oración es que hay una abuela acariciando a una nena, que esa nieta tiene trenzas, que esa abuela a su vez está tejiendo y que todo esto sucede durante la tarde. “La abuela” es quien ocupa el rol sintáctico del sujeto de la oración y además, en la interpretación semántica, también es quien realiza la acción principal por eso es el agente (rol temático o semántico) y “la nieta” el de objeto y semánticamente tiene el rol de paciente o tema. Muchas veces los roles sintácticos y temáticos o semánticos a veces no coinciden.

Estos aspectos conforman el contenido proposicional, aquello que la oración significa, y básicamente permiten la correcta y completa identificación del significado de una oración. Es evidente entonces que para establecer esta representación no alcanza con conocer el significado de cada una de las palabras que componen una oración, sino que también es necesario utilizar otro tipo de información que permite establecer relaciones entre las palabras y frases que integran la oración, es decir, determinar su estructura sintáctica (Chomsky 1965). Existen claves que son esenciales para reconocer estas relaciones. Entre ellos: el orden de la frase, el significado de las palabras, las palabras funcionales o los signos de puntuación.

El análisis sintáctico se diferencia del análisis semántico en que el primero caracteriza la forma o estructura de las oraciones, en tanto, el segundo, caracteriza la forma o estructura proposicional de las representaciones generadas en el procesamiento del texto o habla. Es decir, el significado global. El lector u oyente debe ser capaz de llegar desde la forma lingüística externa (leída o escuchada) a la proposición que subyace en ella (su significado), lo que implica determinar cómo están relacionadas entre sí las palabras dentro de la oración y cuáles son sus respectivos roles sintácticos para, finalmente, construir esta proposición subyacente (Jaichenco & Sánchez 2021).

Para llevar a cabo el procesamiento sintáctico, debemos aplicar una serie de estrategias que nos permiten segmentar cada oración en sus partes o constituyentes, clasificar estos constituyentes en relación con el lugar que ocupan o sus papeles sintácticos (sujeto, complementos, objeto directo, entre otros) y construir una estructura sintáctica, un tipo de oración, que nos permita extraer un significado. El procesamiento de una oración requiere fundamentalmente de tres operaciones principales (Belinchón *et al.* 1992):

- a) Asignación de las etiquetas correspondientes a los distintos grupos de palabras o componentes que forman parte de la oración (frase nominal o frases en las que el núcleo es un sustantivo, los verbos, frase proposicional que son las encabezadas por una proposición, etc.).
- b) Especificación de las relaciones existentes entre estos componentes.
- c) Construcción de la proposición correspondiente, mediante ordenamiento jerárquico de los componentes. Es decir, establecer las dependencias de los elementos.

En este sentido, si nos encontramos con:

- b. La niña peina al gato blanco

el lector u oyente debe que asignar el papel sintáctico de sujeto al sustantivo o frase “La niña”, el papel de objeto directo a “el gato” y sumarle el calificativo de “blanco” al sustantivo “gato” y, además, tiene que construir una estructura sintáctica del sujeto verbo-objeto. Si no se realizan estas operaciones, o si esto se hace de forma incorrecta, el material será difícil de comprender o se comprenderá de forma errónea.

Pero en general no nos encontramos con oraciones fáciles. Cuando las oraciones tienen una forma lingüística que coincide plenamente con la proposición subyacente, como en el caso del ejemplo que vimos recién o como en:

- c. La señora come una torta

donde si conocemos el significado del verbo “comer” rápidamente comprendemos que “la señora” (agente) es quien come “la torta” (paciente), ya que “la torta” no puede “comer” y además el orden es sujeto-verbo-objeto. Sin embargo, cuando la forma lingüística y la proposición no coinciden, la comprensión se hace más difícil. Así, si se altera la estructura sintáctica de una oración se afectan también las representaciones semánticas que el lector u oyente van construyendo; esto es, el tipo de oración que se procesa influye en el procesamiento semántico o en el sentido que le damos a esa oración. Por ejemplo, una misma representación semántica puede expresarse con formas sintácticas diferentes. Es decir, un mismo significado, puede estar expresado con oraciones de distinto tipo. El caso más común es el de las oraciones en voz activa y pasiva (ver ejemplos d. y e.). Pero también podemos tener la misma representación sintáctica y diferentes significados (como en los ejemplos f. y g. que ambas son oraciones activas, con las mismas palabras, pero su significado no es equivalente):

- d. El niño abrazó a la niña (oración activa)
- e. La niña fue abrazada por el niño (oración pasiva)
- f. El gato juega con el perro
- g. El perro juega con el gato

Claves para la comprensión sintáctica

Como ya se ha mencionado anteriormente, cuando se analiza una oración se ponen en juego, entonces, procesos sintácticos y semánticos, basados en el conocimiento que posee el lector/ hablante y se llevan a cabo las tres operaciones principales. Estas operaciones se consiguen con la ayuda de determinadas claves. A continuación mencionamos algunas de estas claves que nos permiten analizar la oración y comprenderla mejor:

a) El orden de las palabras y reversibilidad: Todas las lenguas se caracterizan por tener un orden canónico, una forma básica de ordenar los constituyentes en la oración; por ejemplo, en español el orden canónico es sujeto-verbo-objeto (SVO). Si no hay ninguna preposición o indicador de lo contrario, el primer sustantivo que aparece en *María besó a Juan* es el sujeto (María) y el segundo es el objeto (Juan). Este orden sintáctico se corresponde con una asignación lineal de roles temáticos o semánticos y es el verbo quien codifica información semántica y le asigna a cada elemento que lo acompaña un rol o papel temático o semántico. Por ejemplo, un verbo transitivo como “besar” necesita dos argumentos obligatorios: un AGENTE o quién realiza la acción y un PACIENTE que es quien recibe la acción y sufre modificaciones. Cuando una oración sigue el orden sintáctico canónico, como vimos en ejemplos anteriores, la asignación de los roles temáticos o semánticos (y la consecuente comprensión del evento) puede hacerse en forma lineal (el AGENTE cumple el rol sintáctico de sujeto de la oración; el TEMA o PACIENTE el de objeto). Pero cuando una oración se aparta de dicho orden y además es semánticamente reversible, esto es que cualquier de los dos participantes puede realizar la acción, entonces es necesario recurrir a otro tipo de información, la sintáctica. Por ejemplo, en las oraciones pasivas como *La niña fue abrazada por el niño*, el rol sintáctico de sujeto de la oración es “La niña”, pero el Agente de la acción es “El niño”. Esto es, el rol sintáctico que ocupa un constituyente en la oración puede coincidir o no con la función temática o sintáctica

b) Las palabras funcionales: Esta clase de palabras son las palabras de clase cerrada como las preposiciones (a, con, de, entre otras), los artículos (la, los, etc.), las conjunciones (y, pero). Juegan un papel principalmente sintáctico, ya que nos dan información acerca de la función que cumplen los constituyentes en la oración. Una palabra funcional indica por lo general que un nuevo constituyente sintáctico está comenzando: por ejemplo, los artículos señalan el comienzo de un sintagma nominal (El señor), las preposiciones el de un complemento circunstancial (en el camino), entre otros. Si a la oración del ejemplo a., le anteponeamos la preposición *a*, cambiamos el orden sintáctico comenzando por el objeto: *A la niña la besó el niño*.

c) El significado de las palabras: El significado de las palabras es en muchos casos una clave importante para conocer su papel sintáctico. Así, cuando en la oración identificamos el significado del verbo, éste nos puede dar información acerca los papeles sintácticos de las palabras de alrededor. Por ejemplo, con el verbo “dormir” se necesita que alguien duerma, el sujeto, y que ese alguien sea animado.

d) Los signos de puntuación, las pausas y la entonación. Si en el lenguaje oral los límites de las frases y oraciones vienen determinados por las pausas y la entonación, en la escritura este papel lo cumplen los signos de puntuación. Ellos indican estos límites. Por ejemplo, los puntos marcan el final de una oración. Un texto sin signos de puntuación, es mucho más difícil de comprender porque los límites entre los constituyentes no son claros y pueden ser ambiguos.

Estas claves no se emplean todas al mismo tiempo, sino que el lector puede proceder en fases sucesivas: en un primer momento, cuando segmenta la oración en sus correspondientes sintagmas o constituyentes, influye el orden de las palabras, su categoría gramatical (si es un sustantivo, un verbo, un adjetivo) y los signos de puntuación; a continuación, cuando se asigna a cada sintagma su papel temático o semántico, se tendría en cuenta la información semántica para determinar la proposición subyacente (Cuetos 2010).

Factores que intervienen en la complejidad sintáctica y que afectan la comprensión

Existen al menos tres factores generales que contribuyen a la complejidad de una oración (Scott 2004). En diferentes estudios psicolingüísticos y neurolingüísticos se identifican estos factores o fenómenos como determinantes cuando procesamos una oración y por eso, hay algunas oraciones que resultan más sencillas y otras más difíciles. Algunos de estos factores ya los vimos anteriormente, pero aquí los retomaremos. En primer lugar, las oraciones son más o menos difíciles de procesar dependiendo de ciertas características de las palabras de clase abierta (sustantivos y verbos) y las relaciones que éstas establecen entre sí. Por ejemplo, los niños y niñas tienen más dificultad para comprender las oraciones pasivas reversibles, donde cualquiera de los participantes que aparecen pueden ser los agentes (“El gato fue perseguido por el perro”), que las pasivas no reversibles (“La manzana fue comida por el niño”) (Bever, 1970), ya que en el ejemplo no reversible, la interpretación está facilitada por el hecho de que las manzanas no comen niños. Las características de los verbos también tienen relevancia sintáctica, especialmente, la complejidad de la estructura argumental regida por el verbo (esto es, con qué necesita acompañarse ese verbo). Entonces, hay verbos que necesitan un argumento (intransitivos. Ej. correr: *Juan corre*), otros dos argumentos (transitivos. Ej. *Juan patea la pelota o Juan patea a María*) o tres argumentos (ditransitivos. Ej. *Juan puso un libro en la biblioteca*). Los verbos con mayor carga argumental son más difíciles de comprender (y producir). Otro factor es el número de operaciones sintácticas y esto se relaciona con la cantidad de palabras que incluimos en una oración. Se establece que cuantas más estructuras sintácticas tenemos disponibles, mayor cantidad de palabras incluimos en una oración y las hacemos más largas. Esta es una medida muy común que indica el desarrollo del lenguaje en los niños. El tercero y último factor es el tipo de operaciones sintácticas. La lista de estructuras u oraciones que son más difíciles es larga, pero la mayoría de estas pueden ser resumidas en varios principios, incluidos los siguientes:

- Las oraciones que no tienen el orden canónico de palabras (Sujeto-verbo-objeto [SVO] en inglés y español), como las pasivas o las de objeto hendido (*Fue el profesor al que el chico admiraba*).
- Oraciones con cualquier tipo de dependencias de largo alcance, en las que las predicciones sintácticas “esperan” confirmación. Este es el caso de las oraciones en las que el sujeto principal y el verbo están interrumpidos por cláusulas o frases (por ejemplo, oraciones con cláusulas relativas incrustadas centralmente: *El niño que estaba sentado en la ventana acarició a la niña*).
- Oraciones con ambigüedades locales que requieren un reanálisis para ser resueltas (Ej.: *Vi aves volando hacia París*, aquí no se sabe quién es el que vuela hacia París, si las aves o yo/ *Entrevistaron a la hija del coronel que tuvo el accidente*, y aquí no se puede determinar si quien tuvo el accidente es la hija o el coronel).

En síntesis, cuando escuchamos o leemos una oración, el sistema de procesamiento debe codificar fonológica/ortográfica y léxicamente cada uno de los ítems que integran la cadena pero además, es evidente, que lleva a cabo una serie de procesos adicionales. Una tarea importante es detectar cuáles son las frases (nominales, verbales, y preposicionales) que componen las oraciones y organizarlas jerárquicamente para poder determinar las dependencias estructurales y asignar el papel sintáctico que ocupa cada una de ellas. El proceso siguiente será atribuir a esas frases el rol semántico, esto es, cómo participan en relación con la acción.

Un aspecto importante a destacar es que, en general, el texto escrito es más formal que el discurso oral, lo que supone estructuras sintácticas normalmente más complejas, menos frecuentes, un mayor uso de palabras funcionales, etc. Además, cuando leemos no contamos con las matizaciones y precisiones que un interlocutor va haciendo al observar nuestras reacciones, con el fin de facilitar nuestra comprensión, de modo que la comprensión se hace más ardua.

Habilidades gramaticales, Trastorno del desarrollo del lenguaje y dificultades lectoras: abriendo un camino

El estudio de las alteraciones del lenguaje en niños y adultos es considerado una fuente de información acerca de los procesos y representaciones mentales que subyacen al procesamiento del lenguaje normal. Dentro del grupo de alteraciones del lenguaje infantil, el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (en adelante, TDL) resulta de particular interés. El TDL es definido como una alteración en la adquisición y desarrollo del lenguaje que no puede ser explicada por ninguna causa física, neurológica, intelectual, sensorial ni por factores sociales y/ o culturales (Leonard, 1998; Schulz & Friedmann 2011).

Existe consenso de que el procesamiento (morfo)sintáctico resulta un área particularmente vulnerable para niños y niñas con TDL (Leonard 1998; Bishop 1992). Si bien en este grupo las alteraciones de la comprensión son menos evidentes y más difíciles de detectar que las de producción, estudios en distintas lenguas han puesto de manifiesto déficits relevantes en este dominio, en particular en la comprensión de oraciones complejas (Friedmann & Novogrodsky 2007, 2011; Marinis & van der Lely 2007).

Los estudios plantean que el déficit central en el TDL está en la representación y / o mecanismos responsables de construir estructuras gramaticales jerárquicas. Específicamente, su déficit sintáctico se caracteriza como una dificultad para establecer dependencias sintácticas entre los diferentes componentes de la oración (Friedmann, Gvion & Novogrodsky 2006). En muchos casos, los niños y niñas con TDL también exhiben limitaciones de procesamiento concomitantes por un déficit en la memoria de trabajo y/ o la memoria de trabajo fonológica lo que incide en su comprensión (Ellis Weismer, Evans & Hesketh 1999; Montgomery & Evans 2009).

Si bien la literatura específica tanto del TDL como de la dislexia son muy prolíferas individualmente, en comparación hay pocas investigaciones que vinculan ambas patologías. Estudios longitudinales y transversales y de familias con trastornos del lenguaje muestran que muchos niños o niñas con dificultades de lenguaje desarrollan dificultades en el aprendizaje de la lectura en la edad escolar (Bishop *et al.* 2017; Bishop & Snowling 2004; McArthur, Hogben, Edwards, Heath & Mengler 2000; Scarborough, Fletcher-Campbell, Soler & Reid 2009; Catts, Adlof, Hogan & Ellis Weismer 2005; Ramus, Marshall, Rosen & van der Lely 2013).

Los niños y niñas con TDL son considerados un grupo de riesgo para el aprendizaje de la lectura y la escritura, debido a que sus dificultades lingüísticas y metalingüísticas pueden repercutir en su desempeño para la decodificación y comprensión lectoras (Ricketts, 2011). Estos niños y niñas presentan un menor desempeño en ciertas habilidades necesarias para el desarrollo lector, como son la conciencia fonológica, el léxico, el discurso narrativo y la conciencia sintáctica (Coloma & De Barbieri, 2007; Nation & Snowling, 2004).

La complejidad sintáctica ha sido un tema importante en el estudio de la adquisición del lenguaje y de las alteraciones. Sin embargo, no es considerada a la hora de estudiar la alfabetización y los problemas durante el aprendizaje de la lectura como uno de los factores que puede explicar las alteraciones en la comprensión lectora (Scott 2004).

El modelo de la visión simple de la lectura (Simple View of Reading Model, Gough & Tunmer 1986) plantea que la lectura es una actividad compleja que involucra dos procesos interdependientes: la decodificación y la comprensión del lenguaje. La decodificación supone aspectos como el reconocimiento de letras y palabras, la fluidez y la automaticidad en la lectura, y la comprensión lingüística incluye, entre otros, aspectos, el vocabulario, el análisis de estructuras sintácticas y el conocimiento del orden de las palabras. Tanto la decodificación como la comprensión del lenguaje son componentes relevantes que deben combinarse para que la lectura resulte exitosa (Catts, Adlof, & Ellis Weismer 2006; Scarborough *et al.* 2009).

La conexión entre habilidades de la lengua oral y la lectura está bien establecida en este modelo, por lo que es pertinente preguntarse si la facilidad o las dificultades de un niño o niña en el procesamiento sin-

táctico durante el desarrollo es una variable importante que influirá en sus posibilidades de convertirse en un buen lector (fluyente y con adecuada comprensión). La investigación debería estar orientada a estudios que impliquen el trabajo sistemático de las habilidades sintácticas de los niños y niñas y midan las consecuencias para la lectura, como se han hecho con la conciencia fonológica y morfológica (Bowey 1994). Los próximos pasos implicarán el estudio sistemático de la correlación entre las alteraciones de la comprensión sintáctica en el TDL y las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.

BIBLIOGRAFÍA

- Belinchón, M.; Riviere, A.; & Igoa, J. M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Trotta.
- Bishop, D. M.V. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of child psychology and psychiatry*, Vol 33, 1. 3-66.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130. 858-886.
- Bishop, D. V. M.; Snowling, M. J.; Thompson, P. A.; Greenhalgh, T.; & The CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*.
- Bowey, J. (1994). Grammatical awareness and learning to read: A critique. In E. Assink (Ed.), *Literacy acquisition and social context*. Harvester Wheatsheaf. 122-149.
- Catts, H. W.; Adlof, S. M.; Hogan, T. P. & Ellis Weismer, S. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48. 1378-1396.
- Catts, Hugh W.; Adlof, Suzanne M.; & Ellis Weismer, S. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 49 (2). 278-293.
- Coloma, C.J. & De Barbieri, Z. (2007). Trastorno Fonológico y conciencia fonológica en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27. 67-73.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer España.
- Ellis Weismer, S.; Evans, J. & Hesketh, L. J. (1999). An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42. 1249-1260.
- Friedmann, N. & Novogrodsky, R. (2007). Is the movement deficit in syntactic SLI related to traces or to thematic role transfer? *Brain and Language*, 101. 50-63.
- Friedmann, N. & Novogrodsky, R. (2011). Which questions are most difficult to understand? The comprehension of Wh questions in three subtypes of SLI. *Lingua*, 121. 367-382.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7. 6-10.
- Jaichenco, V. & Sánchez, M. E. (2021). Capítulo 2: Cerebro y lenguaje. En: Ciapuscio, G. y Adelstein, A. (Eds.). *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas*. EUDEBA.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. The MIT Press.

- Marinis, T. & van der Lely, H. (2007). On-line processing of wh-questions in children with G-SLI and typically developing children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42. 557–582.
- McArthur, G. M.; Hogben, J. H.; Edwards, V. T.; Heath, S. M. & Mengler, E. D. (2000). On the “specifics” of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7). 869–874.
- Montgomery, J. W. & Evans, J. L. (2009). Complex sentence comprehension and working memory in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52. 269–288.
- Nation, K. & Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27. 342–356.
- Ramus, F.; Marshall, C. R.; Rosen, S. & van der Lely, H. K. J. (2013). Developmental dyslexia and specific language impairment: Towards a multidimensional model. *Brain*, 136. 630–645.
- Ricketts, J. (2011). Research review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52. 1111–1123.
- Scarborough, H.; Fletcher-Campbell, F.; Soler, J. & Reid, G. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In Fletcher-Campbell F.; Soler, J. & Reid, G. (Eds.) *Approaching Difficulties in Literacy Development: Assessment, Pedagogy, and Programmes*. Sag. 23–39.
- Schulz, P. & Friedmann, N. (2011). Specific Language Impairment (SLI) across languages: Properties and possible loci. *Lingua*, 121. 333–338.
- Scott, C. (2004). Syntactic contributions to Literacy, en C. Addison Stone; E. Silliman; B. Ehren y K. Apel (ed.) *Handbook of language and literacy*. The Guilford Press.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**LECTURAY ESCRITURA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD:
UN ABORDAJE POLIFÓNICO EN LOS TEXTOS ACADÉMICOS**

Cristian SECUL GIUSTI

LECTURAY ESCRITURA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UN ABORDAJE POLIFÓNICO EN LOS TEXTOS ACADÉMICOS⁸⁶

Cristian Secul Giusti
UNLP - UNM
cristiansecul@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo expone breves reflexiones sobre la práctica educativa situada en dos asignaturas pertenecientes al tramo introductorio de dos universidades públicas distintas: el Taller de Lectura y Escrituras Académicas (en contexto del Curso de Orientación y Preparación Universitaria, COPRUN) de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Moreno (UNM) y el Taller de Introducción a la Comunicación Social – Ciclo Lectivo 2022- de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). De este modo, se señala un aspecto didáctico-pedagógico vinculado a la polifonía y la intertextualidad, que tuvo como propósito el reconocimiento del concepto, su estudio, su importancia en las textualidades actuales y su análisis mediante corpus de artículos académicos.

Desde ese plano, la puesta en común en clase (en ambas instituciones) permitió revisar, junto con los/as estudiantes, los efectos de sentido construidos por la inclusión de distintas voces en la escena textual y las consiguientes interpretaciones intertextuales que permiten pensar en distintas articulaciones (con otros soportes, por ejemplo).

La experiencia educativa diagramada en virtud de los cuadernillos de estudio de dichos cursos diferenciados (de UNM y UNLP) se vinculó con una tarea de comprensión del aspecto polifónico como herramienta para ejercitar la lectura y potenciar la escritura académica en estudiantes ingresantes. En este punto específico, en el aula se revisaron los tipos de textos y esquemas de redacción (narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo, conversacional) y también se analizó la multiplicidad de voces que conviven en un territorio de escritura académica.

Al respecto, la recuperación del abordaje polifónico en las clases (virtuales y presenciales) posibilita repensar en la actualidad los planos existentes en los discursos académicos, los modos de analizar los ecos y la noción de lecto-escritura en un contexto académico. Por este motivo, la ponencia retoma la noción de “concepción integral” (Parodi 2008) entre lectura, escritura y polifonía, la estrategia dialógica (Zavala 1999), la vinculación intermedia entre la escuela secundaria y la universidad (Belinche 2019) y el proceso continuo, que no se agota en el texto, sino dialoga con el escenario social y las biografías (Viñas 2015).

Palabras clave: Polifonía, Lectura, Escritura, Ingreso, Universidad Pública

⁸⁶ Este trabajo formó parte de la mesa temática “Las prácticas de lectura y escritura en la educación superior: desafíos actuales” coordinada por Paola Pereira el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

La presente ponencia expone breves reflexiones y disquisiciones sobre la práctica educativa situada en dos espacios pertenecientes al tramo introductorio de dos universidades públicas distintas: el Taller de Lectura y Escrituras Académicas (en contexto del Curso de Orientación y Preparación Universitaria, COPRUN) de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Moreno (UNM) y el Taller de Introducción a la Comunicación Social - Ciclo Lectivo 2022- de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Desde ese plano, se señala un aspecto didáctico-pedagógico vinculado a las propiedades polifónicas y la intertextualidad, que tuvo como propósito el reconocimiento del concepto, su estudio, su importancia en las textualidades actuales y su análisis mediante corpus de artículos académicos. En palabras de María Marta García Negroni (2017), la teoría de la polifonía:

Describe la presencia en el enunciado de una multiplicidad de voces o PdV (puntos de vista) que no necesariamente deben ser atribuidos a su autor. Esa polifonía se manifiesta, entre otros, en los casos de doble enunciación, en la presuposición y la nominalización, en los enunciados negativos, en los enunciados irónicos. De gran alcance descriptivo y poder explicativo a nivel del enunciado, la teoría polifónica cuestiona, así, el postulado de la unicidad del sujeto hablante. (p. 523)

Al respecto, la puesta en común en clase (en ambas instituciones) permitió revisar los efectos de sentido construidos por la inclusión de distintas voces en la escena textual y las consiguientes interpretaciones intertextuales que permiten pensar en distintas articulaciones (con otros soportes, por ejemplo).

La experiencia educativa diagramada en virtud de los cuadernillos de estudio de dichos cursos diferenciados (de UNM y UNLP) implicó una tarea de comprensión del aspecto polifónico como herramienta para ejercitar la lectura. De este modo, se pudo reforzar la interpretación y potenciar la escritura académica en estudiantes ingresantes. En este punto específico, en el aula se revisaron los tipos de textos y esquemas de redacción (narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo, conversacional) y también se analizó la multiplicidad de voces que conviven en un territorio de escritura académica, un género que requiere especial atención en un escenario de ingreso universitario.

Sobre este punto, Rossana Viñas (2014) señala que la complejidad de la escritura académica también integra un reconocimiento de cultura institucional y que la adaptación consiste en adentrarse en lo discursivo académico y lo discursivo institucional: “Si se produce, se logra el acceso total al mundo universitario” (p. 4). Por esto mismo, Elvira Narvaja de Arnoux (2009) sostiene que el pasaje de la escuela secundaria a la universidad implica un pasaje y la “entrada a una comunidad discursiva diferente en la que el alumno se verá obligado a frecuentar a determinados géneros en sus lecturas y en sus escrituras académicas” (pp. 16-17).

La recuperación del abordaje polifónico en las clases (virtuales y presenciales) posibilitó repensar los planos existentes en los discursos académicos, los modos de analizar los ecos y la noción de lecto-escritura en un contexto académico. Por este motivo, este texto retoma la “concepción integral” (Parodi 2008) entre lectura, escritura y polifonía, la estrategia dialógica (Zavala 1999) y la vinculación intermedia entre la escuela secundaria y la universidad (Belinche 2019, Bitonte 2021). Del mismo modo, reconoce el proceso continuo que existe en esa trama, que no se agota en el texto, sino dialoga con el escenario social y las biografías (Viñas 2015).

La inscripción universitaria

El ingreso de las/os estudiantes a una institución universitaria provoca una tensión entre sus propias prácticas de vida y el lenguaje técnico y académico de los textos, los modos de leer, de escribir, de estudiar y de reconocer aspectos de la institución. Así, se aprecia que en cada instancia educativa existe una

alfabetización determinada, singular y con objetivos y demandas propias. Tanto en la escuela secundaria como en el ingreso a la universidad, las/os jóvenes necesitan de esa nueva alfabetización académica que presenta divergencias y dicotomías (Secul Giusti 2020).

La afiliación a los estudios superiores involucra la entrada a una comunidad discursiva –la académica– en la que, al mismo tiempo, de acuerdo a la carrera que se haya elegido, se debe tener en cuenta la producción de conocimiento científico y el uso del lenguaje particular que esta requiere. Las transformaciones suceden y, en muchos casos, existe una mayor distancia entre los requerimientos de la universidad como institución y las respuestas posibles de los ingresantes. Ante esto, la inclusión educativa y el tema de la deserción y/o permanencia de las/os estudiantes en el primer año de la universidad implica preocupación y «un desafío entre los distintos actores de los diferentes niveles educativos en la actualidad» (Belinche y Viñas 2015).

En estos tiempos post-pandémicos, la diversidad, bimodalidad y la heterogeneidad de recursos son características comunes en las aulas de las escuelas y/o de la universidad. La academia de hoy recibe nuevos públicos estudiantiles y, desde ese plano, la lectura y la escritura “son comprendidas como prácticas sociales que requieren de un aprendizaje semio-discursivo que no es natural en absoluto y que no se reduce a la cultura escrita” (Bitonte 2020, p. 79). Es decir que intervienen distintos factores contextuales que abordan la palabra escritura y también el campo de lo profesional o del “ethos académico”. Asimismo, el estudio de la información y la lectura de documentos en el aula instituye una forma de transmitir y reconocer las condiciones esenciales del campo laboral universitario, subrayando la importancia crucial de asumir a la palabra escrita y el reconocimiento contextual y polifónico como herramientas indispensables de formación y ejercicio profesional (Belinche 2015).

Los espacios educativos

El Taller de Lectura y Escritura Académicas, coordinado por Paola Pereira y Marcela Pereyra, en el marco del Curso de Orientación y Preparación Universitaria (COPRUN), de la Universidad Nacional de Moreno (UNM), aborda el desarrollo de habilidades de comprensión, comunicación y producción escrita. La propuesta curricular y didáctica puntualiza en el pasaje entre el egreso de la escuela media y el ingreso a los estudios superiores, aportando estrategias lecto-escritoras (auto)reflexivas que permitan afrontar las exigencias académicas de la carrera elegida. Por ese motivo, el Taller focaliza especialmente actividades que revisan “estrategias de planificación, puesta en texto, revisión y reformulación de géneros discursivos de un grado incipiente de complejidad” (Bitonte 2021). En esa línea, se afirma también que la polifonía, el dialogismo y la argumentación son dimensiones constitutivas e indisolubles del uso mismo del lenguaje.

El espacio Introducción a la Comunicación Social, coordinado por la Lic. Manuela Papaleo, Lic. Carla Tous y Lic. Natalia Zapata, forma parte del curso de ingreso de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Dicha asignatura piensa al campo comunicacional desde una dimensión sustantiva, atendiendo el proceso social de producción de sentido/s, constitutiva del derecho de los pueblos y como estrategia comunicacional significativa. A partir de ello, la comunicación es entendida como estrategia política de empoderamiento y, fundamentalmente, de visibilidad de sujetos sociales, de instituciones (mediáticas y no mediáticas) y de procesos sociales y culturales en los que se entran historias, memorias, deseos, intereses y producciones colectivas.

De esta manera, en las clases fue posible el rastreo de diferentes modos de entender la comunicación en distintos momentos históricos. En tal sentido, “la pretensión es que los y las estudiantes puedan ir apropiándose de una mirada de la comunicación como práctica, espacio de producción de saber, como derecho y como experiencia viva” (Guía de Introducción a la Comunicación 2022). En estos términos, se logró generar un espacio de reflexión, producción y análisis en pos de reconocer discursos, prácticas, contextos y actores diversos. En esa clave, estuvo presente la mención a las propiedades polifónicas y la ejemplificación de la condición intertextual de los textos académicos.

Un abordaje polifónico

El presente texto recupera reflexivamente la “concepción integral” (Parodi 2008) entre lectura, escritura y polifonía, en tanto manifiesto de estrategia dialógica (Zavala, 1999) y vinculación intermedia entre la escuela secundaria y la universidad (Belinche 2019; Bitonte 2021). Ese proceso continuo, que no se muestra agotado y que se enlaza con aspectos contextuales y biográficos (Viñas 2015), permite reconocer en la escritura académica y en los textos universitarios un modo de vinculación polifónica que opera según entrecruzamientos de voces y participación de puntos de vista.

En esta interacción, tanto el docente como los/as estudiantes colaboran desde la práctica y la comunicación intertextual. En el caso puntual de la experiencia en los dos espacios de ingreso, los materiales de trabajo sirvieron para la discusión, el señalamiento de contenidos y la identificación de citas. Sobre este punto, se pudo conceptualizar sobre el género de “lo académico”, resaltando estructuras textuales, organizaciones teóricas y secuencias narrativas. En el caso del Taller de Lectura y Escrituras Académicas, se trabajaron distintas categorías de análisis y estudio. La polifonía sirvió para indagar en la multiplicidad de voces que se conjugan en un discurso y elemento de estudio que sirvió para indagar en la textualidad propuesta para el correspondiente análisis. En este sentido, los/as estudiantes trabajaron con un fragmento del artículo de Teun Van Dijk, titulado “Análisis del discurso del racismo” (2010), a fin de identificar, entre otros aspectos, los procedimientos polifónicos presentes. Esto permitió estudiar las voces que surgen como citas de otros textos, y pueden ser atribuidas a otros enunciadores individuales y/o colectivos no atribuidas a nadie en particular. A partir de ello, se trabajó en las características de Enunciados referidos directos, indirectos y libres (alternados o híbridos), islotes textuales y verbos del decir. Como actividad, se propuso la identificación de estos aspectos mediante ejemplos en los que se debían señalar las condiciones polifónicas de cada uno. También, por el contrario, se buscó señalar fragmentos sin polifonía y revisar de qué modo interpelaba esa ausencia.

En lo que respecta al espacio Introducción a la Comunicación Social, a partir de la propuesta “Análisis de una noticia” (a realizarse entre 4 y 5 integrantes), los/as estudiantes debían realizar la cobertura periodística de un evento mediático de actualidad y elaborar un escrito analítico. A partir de ello, se solicitó seleccionar un evento de trascendencia mediática (en lo posible, que se desarrolle en las semanas de cursada). Luego, elegir dos espacios mediáticos en los que el evento se está difundiendo: medios digitales, gráficos, audiovisuales y/o radiales, red social. Analizar el tratamiento de la información en los dos medios seleccionados y estudiar qué diferencias y similitudes se pueden establecer en el discurso de ambos medios. Finalmente, producir un informe en el que sinteticen la cobertura y análisis (Guía de Introducción a la Comunicación 2022).

Sobre este punto, las conversaciones surgidas con los/as estudiantes circularon a partir de la escritura de dicho documento, en tanto reconocimiento de marcos polifónicos en el análisis y la correspondiente construcción de voces al momento de construir argumentaciones y ejemplificaciones. En estos términos, se reconocieron enunciados referidos directos, indirectos y libres, además de los islotes textuales. Así, la construcción del trabajo permitió indagar en la escritura de un informe que se constituyó mediante un corpus analítico y que pudo escribirse siguiendo pautas representativas y de ejemplificación. Esa situación pudo lograrse a partir de la selección de voces, citas y modos de consolidar la fundamentación de dicho informe de cobertura y análisis.

Ante esto, convino señalar que la producción de un corpus se construye por medio de un contexto socio-histórico y en relación con las características que presentan los materiales textuales (Conein y Pecheux 1986). Para el informe correspondiente, fue posible pensar en los modos de escritura y las formas de incluir aspectos polifónicos en nuestras producciones, en tanto estrategias intertextuales y diálogos de puntos de vista.

Este marco permitió destacar una noción de polifonía entendida como conjunto de voces articuladas en un discurso que, en este caso, se trató de un informe de ingresantes que abordan una escritura académica. Por ello, se pudo abordar el estado dialógico y la puesta en relación de voces como acto de comunicación (Ramírez Peña 2008).

CONSIDERACIONES FINALES

El presente texto expone una situación situada en dos espacios universitarios que no busca concretar definiciones tajantes, sino exponer una instancia de diálogo y de intercambio sobre la noción polifónica en el aula. Al respecto, la dimensión contextual del ingreso a la universidad es central en este escrito porque permite observar y comprender de qué modo pueden ponerse en juego los abordajes del discurso, ya sea desde el análisis de textos académicos hasta el reconocimiento de su estructura, distribución y estrategia.

A partir de ello, se entiende que los/as estudiantes ingresantes de Comunicación Social (en el caso de UNLP) y de las distintas carreras universitarias (en el caso de UNM) pudieron encontrar marcos de reflexiones sobre “lo polifónico” y “lo intertextual” en el discurso académico, a fin de ubicar en perspectiva sus propias lecturas actuales y futuras. Esto implica, además, una tarea de atención, de crítica, disputa y desafío de análisis. Por este motivo, se destaca que la producción discursiva integra una instancia crítico-reflexiva que evita reduccionismos y orienta a los/a estudiantes hacia un desarrollo activo y dinámico (Secul Giusti 2012).

La clase de abordaje sobre los aspectos polifónicos e intertextuales garantizó la posibilidad de conversar y poner en común cuestiones referidas a la textualidad académica y sus rasgos identitarios. Si bien la referencia del estudio exploratorio y de recolección de datos proviene de un universo compacto (estudiantes de ingreso), vale señalar que el aprendizaje áulico permitió verificar una noción que es enriquecedora para continuar trabajando. Al respecto, en el diálogo sobre interdiscursividades, marcos dialógicos y circulaciones de voces en los textos, la práctica en el aula permitió remarcar navegaciones de lectura y distinciones sobre la organización textual de los registros académicos.

REFERENCIAS

Belinche, M. F. (2019). *Intermedia. A propósito de la educación pública y la libertad* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/82414>

Bitonte, M. E. (2021). *Taller de Lectura y Escritura Académicas: COPRUN 2021*. UNM Editora.

Bitonte, M. E. (2021). Actividades para la promoción de la meta-reflexión y el ethos académico. Registro de una experiencia de investigación con estudiantes universitarios. PEL, (1).

Conein, B. y Pecheux M. (1982). L'analyse de discours face aux matériaux sociologiques. En *X Congreso Mundial de Sociología*, RC, 25, Sesión 11: México DF.

García Negroni, M. M. (2019). El enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía, puntos de vista evidenciales y puntos de vista alusivos. *Rilce. Revista de Filología Hispánica*. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/118034/CONICET_Digital_Nro.39f438ca-bbb1-459e-bb38-a57ab-21c1438_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Guía de Introducción a la Comunicación Social - Ciclo Lectivo 2022 (2022). Fundamentos del espacio áulico Comunicación. Coordinado por M. Papaleo, C. Tous y N. Zapata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Coord.) *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. 17-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2874699>

Secul Giusti, C. (2012). Las nociones de discurso en el ingreso a la Facultad de Periodismo y Comu-

nicación Social. *Congreso Desafíos de comunicación/educación en tiempos de restitución de lo público*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27931>

Secul Giusti, C. (2020). El curso de ingreso y la información en Internet. Las navegaciones de las/os estudiantes de comunicación política en la Universidad Nacional de La Plata. *El Cardo*, (16). 78–89. <https://ojs.act.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/974>

Ramírez Peña, L. A. (2008). Polifonía y dialogismo en el discurso. En *Hechos y proyecciones del lenguaje*. Centro de publicaciones de la Universidad de Nariño. <https://editorial.udenar.edu.co/revistas/revista-hpl/16-17.pdf#page=128>

Van Dijk, T. (2010). Análisis del discurso del racismo. *Crítica y emancipación*, 3. 65– 94.

Viñas, R. (2015). *Ser joven, leer y escribir en la universidad*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/44649>

Zavala, L. (1999). Estrategias dialógicas en la escritura contemporánea. En *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 22. 75–81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6147852.pdf>



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**APUNTES ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE FRECUENCIA DE USO,
CONTACTO LINGÜÍSTICO Y VARIACIÓN MORFOSINTÁCTICA**

Adriana SPERANZA

APUNTES ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE FRECUENCIA DE USO, CONTACTO LINGÜÍSTICO Y VARIACIÓN MORFOSINTÁCTICA⁸⁷

Adriana Speranza
Universidad Nacional de Moreno
paglispe@gmail.com

RESUMEN

Un interrogante clave en el análisis de usos lingüísticos atribuidos al contacto de lenguas consiste en deslindar el rol que cumplen las gramáticas de las lenguas de “sustrato” en la conformación de estos usos. O, si se quiere, cómo operan las características de estas lenguas, en nuestro caso, en la selección de las formas del español en variación.

Esta pregunta obedece a la imposibilidad de establecer con certeza que se trasvasa de una lengua a la otra en los casos de reestructuración”, en términos de García (1990). En este punto, la distribución de las formas es un dato relevante que puede resultar un “síntoma” (García 1995; Martínez 2021) con el cual iniciar el proceso de explicación.

En esta presentación observaremos algunos usos alternantes de las formas del subjuntivo del español en emisiones producidas por hablantes en situación de contacto con las lenguas quechua/quichua y guaraní. Partimos de la observación de una gradual tendencia en el español actual a la sustitución del subjuntivo por el indicativo. Tendencia que se registra hacia el interior del subjuntivo con la expansión del presente sobre el imperfecto, así como la forma *-ra* sobre la forma *-se* de este mismo tiempo verbal (Speranza 2020, 2021, 2021a). Intentaremos analizar, en esta ocasión, cómo operan las características de las lenguas de “sustrato” en la selección que los hablantes, con distinto grado de bilingüismo, realizan de estas formas del español.

Palabras clave: variación morfosintáctica, frecuencias de uso, contacto de lenguas, quechua/quichua - guaraní - español

⁸⁷ Este trabajo formó parte de la mesa temática “Proyecto 11 de la ALFAL: Lenguas en contacto: español/portugués/lenguas amerindias” coordinada por Azucena Palacios Alcaine, María Sánchez Paraíso y Nadiezdha Torres el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

En esta presentación queremos retomar la preocupación, ya abordada en trabajos anteriores propios (Martínez y Speranza 2009) y por lo ya dicho ayer en varias presentaciones en este espacio, acerca del rol que cumplen las gramáticas de las lenguas de “sustrato” en ciertos usos variables atribuidos, en nuestro caso, al contacto del español con lenguas americanas.

Esta pregunta obedece a lo que muchas veces resulta la imposibilidad de establecer con certeza qué se trasvasa de una lengua a la otra en los casos de “reestructuración”, tal como propone García (1990). En este punto, la distribución de las formas es un dato relevante que puede resultar un “síntoma” (García, 1995; Martínez 2021) con el cual iniciar el proceso de explicación.

En esta presentación observaremos algunos usos alternantes de las formas del subjuntivo del español en emisiones producidas por hablantes en situación de contacto con las lenguas quechua/quichua y guaraní. Partimos de la observación de una gradual tendencia en el español actual a la sustitución del subjuntivo por el indicativo. Tendencia que se registra hacia el interior del subjuntivo con la expansión del presente sobre el imperfecto, así como la forma *-ra* sobre la forma *-se* de este mismo tiempo verbal (Speranza 2020, 2021, 2021^a).

Diferentes trabajos, entre los que se cuentan las gramáticas de uso (RAE/ASALE 2010), describen estas alternancias como distribucionalmente distintas en el español americano actual respecto del español peninsular, aunque algunos trabajos recientes muestran una tendencia similar en esta variedad del siglo xx (Lara Bermejo 2019).

En este trabajo, intentaremos analizar cómo operan las características de las lenguas de “sustrato” en la selección que los hablantes, con distinto grado de bilingüismo, realizan de estas formas del español y de qué manera estos usos van afianzándose en la conformación de variedades con rasgos propios.

El problema

En su trabajo *Bilingüismo e interferencia sintáctica* (1990), García incorpora la noción de “prestigio” (Labov 1983; Chambers y Trudgill 1994) socialmente atribuido a las lenguas para reflexionar sobre el cambio lingüístico en contextos de contacto, tal como hemos observado ayer en algunos trabajos. Distingue dos tipos de mecanismos básicos: “préstamo” como adopción directa y consciente desde la lengua más prestigiosa y “reestructuración” para referirse a la influencia que ejerce el “sustrato” lingüístico de las lenguas socialmente menos prestigiosas sobre las lenguas de dominio. Según la autora, este último fenómeno adquiere visibilidad a partir de las frecuencias observadas en la utilización de las formas en variación. Surge, entonces, un indicio por el cual las características de la lengua de “sustrato” podrían intervenir en el proceso de “reestructuración” del sistema de la lengua meta, en nuestro caso, el español.

Como hemos mencionado, nos ocuparemos de la alternancia entre el presente y el imperfecto de subjuntivo y, entre las formas *-ra* y *-se* de este último tiempo verbal en emisiones en las que se observa correlación temporal entre los verbos, tal como aparece en los siguientes ejemplos:

1. Entonces el actor engañó a la mujer para que *haga volver* a su personaje a la pantalla y así *volviera* todo a la normalidad.
(E.T. [101], contacto guaraní-español)
2. Luego hubo una disputa entre el actor y el personaje, el actor quería que el personaje *volviese* al cine...
(C.O. [114], contacto guaraní-español)

Mucho se ha investigado sobre la explotación de ciertas formas verbales del español en variedades conformadas como tales a partir del influjo de las lenguas quechua y guaraní, tal es el caso del uso del pluscuamperfecto de indicativo presente en ambas variedades y descrito en la actualidad de manera de-

tallada por gran parte de las investigaciones en este campo (Granda 1994; Martín 1979; Mendoza 2008; Palacios 2008; Pfänder 2009; Speranza 2014; entre otros).

En esta ocasión nos interesa expandir y profundizar las indagaciones sobre la explotación de las formas de subjuntivo del español en las variedades utilizadas en el AMBA bajo la influencia de las lenguas citadas.

El corpus

El corpus está conformado por producciones escritas por hablantes residentes en el segundo cordón del Conurbano bonaerense, integrantes de tres comunidades de habla coexistentes en la zona:

- i) Hablantes en contacto quechua-español, en sus variedades boliviana y santiagueña,
- ii) Hablantes en contacto guaraní-español, en sus variedades paraguaya y correntina y
- iii) Hablantes monolingües.

En todos los casos los hablantes manifiestan un bilingüismo asimétrico respecto de la lengua de origen. Muchos de ellos son semihablantes o hablantes pasivos.

Antecedentes

Como sabemos, las diferencias entre lenguas incluyen, además de las evaluaciones sociales, diferencias estructurales y tipológicas. Veamos, entonces, algunas de estas características en relación con las lenguas que nos ocupan.

Dado que el objeto de análisis es la producción de ciertas formas en variedades determinadas del español, comenzaremos con su descripción en esta lengua.

El denominado modo subjuntivo del español, considerado dependiente “por antonomasia” (RAE/ASALE 2010, p. 475), es utilizado en emisiones que indican mayor o menor grado de oportunidad de realización de la acción contenida en el evento a partir de la evaluación del hablante. En general, su utilización aparece en contextos que expresan acciones dudosas, posibles, necesarias o deseadas (Gili Gaya 1964, p. 133).

Si nos retrotraemos al latín, “superestrato” del actual español, algunos autores sostienen (Diver 2012) que las cuatro distinciones morfológicas de este modo indican diferencias en el tiempo en el que se desarrolló la acción y entre el tiempo y la evaluación o probabilidad otorgada por el hablante. El uso de las formas del subjuntivo puede indicar diferencias en el tiempo y, además diferencias en el grado de probabilidad como resultado de la interacción de los factores mencionados (Diver 2012, p. 185).

Por su parte, en lo que respecta a los tiempos que integran este modo, según las gramáticas de uso, el presente posee una significación temporal equivalente al presente y al futuro del modo indicativo mientras que ambas formas del imperfecto (*-ra* y *-se*) poseen correspondencia con tres tiempos del modo indicativo: pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto y condicional simple (RAE/ASALE 2010, p. 458). En los contextos de aparición del PI los límites temporales resultan difusos.

Desde nuestra postulación entendemos que, dado el carácter de menor certidumbre atribuido a las acciones verbales expresadas en subjuntivo, el presente indica un grado de certidumbre mayor, de mayor posibilidad de ocurrencia de la acción contenida en el lexema verbal respecto del pretérito imperfecto que se encontraría en una escala de menor certeza y posibilidad. A su vez, hacia el interior del PI, la forma *-ra* manifiesta un grado de mayor oportunidad de ocurrencia en relación con la forma *-se*, que

indica el menor nivel en esta escala. La asignación de estos significados se sustenta en el significado etimológico que mantienen las formas del PI ya que la forma *-ra* deriva del indicativo latino mientras que la forma en *-se* lo hace del subjuntivo latino (Speranza 2017, 2019, 2020, 2021, 2021a).

En lo que respecta a la lengua quechua, distintos autores coinciden en observar que esta lengua posee sufijos para indicar lo que se conoce en español como subordinación. Se destacan, entre otros, los morfemas: *-spa*, aparece en construcciones condicionales, causales y modales. Establece una relación entre la cláusula dependiente y principal con el mismo actor. Por su parte, *-pti/-qti* marca también una relación entre la cláusula dependiente y principal pero el actor es diferente (Alderetes 2001; Calvo Pérez 1993, 2008; Cerrón Palomino 1987; Nardi 2002). Estas formas resultan aptas para la manifestación de correlaciones temporales y sus derivadas (condicionales y causales), según Calvo Pérez (1993, p. 122).

El funcionamiento de estos morfemas se ve acompañado por una serie de sufijos de validación, además del pasado narrativo marcado con *-sqa* (Alderetes 2001; Calvo Pérez 1993; Cerrón Palomino 1987; Nardi 2002).

Por su parte, en relación con la lengua guaraní, los autores coinciden en señalar la existencia del modo optativo o desiderativo (Dietrich 1986; Gregores y Suárez 1967; Palacios 1999). Se marca con el morfema desiderativo *ta-*, expresa deseo, permiso, exhortación y precede a las marcas de persona y número (Gregores y Suárez 1967; Palacios 1999).

Estas formas verbales del guaraní se ven acompañadas, al igual que sucede en la lengua quechua, por una serie de sufijos modales con los cuales se expresa, entre otras, una escala de certidumbre y posibilidad que permiten al hablante establecer distinto grado de compromiso con el contenido referencial de la información transmitida (Dietrich 1986; Gregores y Suárez 1967; Palacios 1999, 2008).

En lo que respecta a las variedades de español influidas tanto por el quechua como por el guaraní, distintas investigaciones reconocen la presencia de estos usos con explicaciones de naturaleza diversa.

En lo que se refiere a los casos de correlación temporal, distintos autores señalan, tanto para la variedad boliviana como para la variedad peruana del español (Escobar 2000; Pfänder 2009), la presencia del PTE del modo subjuntivo en emisiones en las que desde la variedad estándar se espera la aparición de otros tiempos. Según Pfänder, esta diferenciación temporal se corresponde con una diferenciación en el plano evidencial-reportativo (Pfänder 2009, p. 231).

En relación con la variedad de español influida por el guaraní, Penner y otros (2012) citan una serie de trabajos que explican los usos no esperados de formas de indicativo, así como la presencia del Pte. de subjuntivo en la variedad paraguaya de español por influencia del guaraní (Usher de Herreros 1976; Granda 1979, 1982, 1988, entre otros). Para Granda estos casos son producto de “calcos sintácticos” e “interferencias” (Granda 1988).

También Palacios (2008) observa la presencia de emisiones en las que se verifica una correlación diferente respecto de la pauta normativamente con presencia del Pte. de subjuntivo. La autora señala que estos usos atribuidos a la influencia del guaraní también se observan en otras variedades del español americano, “por lo que se necesita un estudio más exhaustivo” (Palacios 2008, p. 297), guante que pretendemos recoger, tímidamente, con esta presentación.

Los datos

Dadas las características de las lenguas que acabamos describir entendemos que los usos variables son respuestas estratégicas de los hablantes ante la necesidad de explicitar conceptualizaciones diferentes.

Volvamos a la postulación de García y hagamos foco en la frecuencia observada en cada una de las variables propuestas en emisiones en las que se esperaríamos correlación verbal:

Cuadro 1
Distribución de los usos variables en relación con la variedad de español

Variedad	Pasado/PI		Pasado/Pte		Total emisiones	
En contacto con la lengua quechua	56	35%	104	65%	160	100%
En contacto con la lengua guaraní	68	44%	88	56%	156	100%
Español rioplatense	134	53%	135	47%	269	100%

Como se desprende del cuadro 1, las variedades de español en contacto son las que muestran la mayor expansión del Pte de subjuntivo en emisiones en las que se esperaría la selección del PI. Por su parte, en el cuadro 2 se observa, en las mismas variedades, la mayor presencia de *-ra* hacia el interior del PI.

Cuadro 2
Distribución de las formas -ra/-se en relación con la variedad de español

Variedad	-ra		-se		Total emisiones	
En contacto con la lengua quechua	53	95%	3	5%	56	100%
En contacto con la lengua guaraní	60	90%	6	10%	66	100%
Español rioplatense	115	86%	19	14%	134	100%

En estudios previos sobre la alternancia entre Pte y PI, hemos observado que el Pte se expande en ambos grupos, con matices diferenciales, en contextos en los que se expresa la fuerza ilocutiva del evento; en contextos que muestran la perspectivización adoptada por el enunciador a través de lo que hemos denominado el “punto de vista” y, particularmente en las construcciones finales, a través de la manifestación del propósito perseguido por el enunciador (Speranza 2011, 2014, 2014a).

A partir de estos datos, ponemos el foco en las formas de imperfecto desde una aproximación cualitativa. Los trabajos realizados hasta el momento sobre esta alternancia muestran la relevancia que adquieren las características de las acciones presentadas en los enunciados (Speranza 2018, 2020, 2021, 2021a) en relación con la voluntad de (no)realización del evento y la expresión de los deseos del enunciador de acuerdo con el rol que asume en el discurso, es decir el PdV expresado en la emisión.

Veamos los siguientes ejemplos producidos por hablantes en contacto quichua-español:

1. El quería que *se fuera* de la pensión antes de que lo *descubran*. Es por eso que discutieron en el cuarto.
(N.P. [37], contacto quichua-español)
2. Él, a medida que ella subía, él iba cortándole las ramas para que le *fuese* imposible bajarse del enorme árbol.
(C. S. [46], contacto quichua-español)

En (3) observamos un enunciado en el que se expresa cierta fuerza ilocucionaria a través del lexema “quería” como manifestación de la voluntad del sujeto discursivo, en este caso, protagonista del evento. La efectiva realización de la acción depende de otro sujeto discursivo, distinto del sujeto que desea por lo que su satisfacción no está garantizada, cuestión que da lugar a la selección de la forma *-ra* del PI. El deseo de realización de esta acción aparece en directa relación con el propósito último del sujeto que es evitar que se descubra su engaño; voluntad que se manifiesta a través de la selección de la forma “descubran” en Pte.

Por su parte, en (4), el sujeto introducido en el discurso es también, como en el caso anterior, protagonista del evento. El enunciado presenta una acción efectivamente desarrollada “iba cortándole las ramas” con el objetivo manifiesto de “no realización” de una potencial consecuencia: “para que le *fuese* imposible bajarse”, la forma seleccionada para la reconstrucción de esta escena es la forma *-se*, con la que se indica la menor oportunidad de realización otorgada por el enunciador.

Veamos a continuación los siguientes ejemplos producidos por hablantes de la variedad de contacto guaraní-español:

3. Su mujer esta muy mal y por esa misma razón mandó a Sebastián (su mejor amigo) a que *hablara* con Tuco para que *se saque* esa obsesión de cantar.
(D.M. [86], contacto guaraní-español)
4. ...decía que él era un monstruo, que la trataba muy mal y que no entendía que una mujer tan bella como ella *estuviese* con un hombre como él.
(P.Q. [91], contacto guaraní-español)

En (5) la estrategia es bastante semejante a la observada en (3). La fuerza ilocucionaria, en este caso, es mayor y se expresa a través del lexema “mandó”. El sujeto discursivo manifiesta su voluntad de realización de la acción: “mandó a que *hablara* con Tuco”, en este caso, la oportunidad de realización está directamente vinculada a la transformación deseada por parte del sujeto discursivo protagonista del evento de quien se espera cambie de actitud: “para que *se saque* la obsesión de cantar”. La expresión de deseo, nuevamente, se destaca y pone de relieve por medio de la selección del Pte., forma con la cual el sujeto discursivo expresa la mayor oportunidad de realización que otorga al propósito perseguido.

En (6), en cambio, el sujeto discursivo expresa de manera manifiesta su desacuerdo con la situación observada a partir de una metáfora “pseudocognitiva” por la cual manifiesta la incomprensión del evento: “no entendía”. La incomprensión del sujeto se fundamenta en la descripción negativa de la escena representada: “él era un monstruo, que la trataba mal” en contraposición con la descripción de la mujer: “una mujer tan bella como ella”. Esta contraposición en la descripción de los sujetos involucrados en el evento resulta campo fértil para la selección de la forma con la que se expresa el más bajo nivel de oportunidad de realización del evento: *-se*.

La aproximación a los usos que acabamos de presentar muestra el desarrollo de estrategias por las cuales los hablantes expresan su perspectiva sobre las escenas que forman parte de los eventos contenidos en las emisiones. En ese proceso, la selección del Pte. toma contextos del PI, así como la forma *-ra* del PI se expande cuantitativamente sobre la presencia de *-se* formando parte de un proceso de perspectivización por el cual el hablante pone de manifiesto su evaluación otorgando distinto grado de oportunidad de realización asignada al evento.

Las formas van tornándose cada vez más especializadas para los objetivos de los hablantes. Tanto el Pte. como el morfema *-ra* se transforman en signos capaces de concentrar/sintetizar conceptualizaciones expresadas a través de distintos morfemas de las lenguas de sustrato. En ese proceso de “especialización” de las formas predominantes en términos cuantitativos, la forma *-se*, en franca minoría, continúa resultando útil para contextos muy específicos a partir del aporte de significado que realiza. El cambio lingüístico está en marcha, pero no se ha cumplido aún.

CONCLUSIONES

Las frecuencias observadas en las variables propuestas exponen un reaprovechamiento de los denominados tiempos verbales del español. Este reaprovechamiento expone la necesidad de revisar las relaciones en términos temporales (¿temporales?) entre las formas que integran la correlación verbal, atribuida por los estudios tradicionales. Observamos que el valor temporal difuso e impreciso en las formas del subjuntivo resulta campo fértil para otro tipo de conceptualizaciones como las que se observan en las lenguas quechua y guaraní.

El corpus analizado muestra usos correspondientes a variedades de español producto del contacto lingüístico. Estos rasgos se constituyen en características de una variedad en tanto su frecuencia de aparición es considerablemente diferente respecto del resto de los hablantes. Sin embargo, su difusión, sostenimiento y generalización podrían resultar una explicación acerca de su presencia entre hablantes monolingües de la variedad de español en la zona y constituirse en uno de los factores que permitan explicar la expansión de estos usos en el denominado español americano.

Como se desprende de las descripciones que hemos propuesto sobre las lenguas de “sustrato”, creemos que la empresa lingüística por la cual se pretende establecer relaciones que asimilen lo que en español conocemos como el modo subjuntivo con sus correspondientes tiempos verbales es, como mínimo, desaconsejable. Con claridad se visualiza en estas lenguas un proceso de construcción distinto de lo que conocemos como oraciones complejas o subordinadas. La dificultad del problema radica en la búsqueda de parámetros comunes capaces de establecer semejanzas lingüísticas; semejanzas que resultan inexistentes.

Hemos intentado proponer un acercamiento al problema desde una posición, de alguna manera neowhorfianista que, más allá de las discusiones acerca de la relación lenguaje-pensamiento, nos permita descubrir la perspectiva que subyace a la conceptualización de los eventos descritos en los enunciados en los que la variación aparece. Esto significa atender a lo que Whorf denominó “fondo de experiencia” (Whorf, 1974) colectiva que ha dado lugar a las características observadas en las distintas lenguas y por el cual se verifica el modo en que cada una de ellas organiza la experiencia y la codifica.

En la búsqueda por hallar la explicación sobre los usos observados hemos intentado desarrollar nuestro sentido de perspectiva al distanciarnos, tal como propone Whorf de la racionalización de nuestro dialecto, elaborada por los modelos derivados del latín y el griego, para intentar ponerla en diálogo con otras racionalidades reconocidas a partir de la diversidad con la que convivimos en nuestro complejo ecosistema lingüístico.

REFERENCIAS

- Alderetes, J. (2001). *El quechua de Santiago del Estero*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Calvo Pérez, J. (1993). *Gramática y pragmática del quechua cuzqueño*. Centro de Estudios Rurales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Calvo Pérez, J. (2008). “Capítulo 9: Perú”. En: Azucena Palacios (Coord.) *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Ed. Ariel. 189-212.
- Cerrón Palomino, R. (1987). *Lingüística Quechua*. Cuzco. Centro de Estudios Rurales Andinos “Bartolomé de Las Casas”.
- Chambers, J. K. y Trudgill, P. (1994). *La dialectología*. Visor Libros.
- Dietrich, W. (1986). *El idioma chiriguano. Gramática, textos, vocabulario*. ICI.
- Diver, W. (2012). *Language: Communication and Human Behavior. The Linguistic Essays of William Diver*. Edited, annotated, augmented, and with introductions by Alan Huffman and Joseph Davis. Brill, Leiden-Boston.
- Escobar, A. (2000). *Contacto social y lingüístico: el español en contacto con el quechua en el Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- García, É. (1990). Bilingüismo e interferencia sintáctica. *LEXIS*. Vol. XIV. N 2.
- García, É. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En: Klaus Zimmermann (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Vervuert Iberoamericana. 51-72.
- Gili Gaya, S. (1964). *Curso superior de sintaxis española*, 9ª Edición. Ed. Vox.
- Granda, G. de (1994). Dos procesos de transferencia gramatical de lenguas amerindias (Quechua/Aru y Guaraní) al español andino y al español paraguayo. Los elementos validadores. *Revista de Filología Española*. 74. 127-141.
- Granda, G. de (1988 [1979]). Préstamos morfológicos del guaraní en el español del Paraguay (I). *Estudios paraguayos*, vol. VII, 1, junio 1979. 51-63.
- Gregores, E. y Suárez, J. (1967). *A description of colloquial guaraní*. Mouton & Co.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra.
- Lara Bermejo, V. (2019). El pretérito imperfecto de subjuntivo en la Península Ibérica del siglo xx. *Verba* 46. 313-338.
- Martín, H. (1979). Un caso de interferencia en el español paceño. *Filología*. Año XVII y XVIII. 1976-1977. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas. “Dr. Amado Alonso”. 119-130.
- Martínez, A. (2021). Contacto de lenguas. Los límites de la teoría. En: Azucena Palacios y María Sánchez Paraíso (Eds.) *Dinámicas lingüísticas de las situaciones de contacto*. Walter de Gruyter.
- Martínez, A. y Speranza, A. (2009). ¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. *Revista Lingüística* Vol. 21 N° 1. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.
- Mendoza, J. (2008). Capítulo 10: Bolivia. En: Azucena Palacios (Coord.) *El español en América. Contactos*

lingüísticos en Hispanoamérica. Ariel. 213-236.

Nardi, R. (1976). Lenguas en contacto: el substrato quechua en el noroeste argentino. *Filología*. Año XVII y XVIII. 1976-1977. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas. "Dr. Amado Alonso". 131-150.

Palacios Alcaine, A. (1999). *Introducción a la lengua y cultura guaraníes*. Universitat de València. Departament de Teoria dels Llenguatges.

Palacios Alcaine, A. (2008). Capítulo 13: Paraguay. En: Azucena Palacios (Coord.) *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Ariel. 279-300.

Penner, H; Acosta, So. y Segovia, M. (2012). *El descubrimiento del Castellano Paraguayo a través del Guaraní*. Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC).

Pfänder, St. (2009). *Gramática Mestiza. Con referencia al Castellano de Cochabamba*. Instituto Boliviano de Lexicografía y otros Estudios Lingüísticos (IBLEL).

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.

Speranza, A. (2011). *Evidencialidad en español. Su análisis en variedades del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires].

Speranza, A. (2014). *Estudios lingüísticos para comunicación social. La evidencialidad en el discurso periodístico*. Universidad Nacional de Moreno Editora.

Speranza, A. (2014^a). *La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante*. Iberoamericana.

Speranza, A. (2018). *Sobre tendencias gramaticales y distribuciones observadas. La alternancia del imperfecto del subjuntivo como estrategia evidencial en el español de la Argentina*. [Informe Posdoctoral correspondiente al Programa de Posdoctorado en Ciencias Humanas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Inédito].

Speranza, A. (2019). Las formas del imperfecto subjuntivo en español: una alternancia significativa. En Bein, R.; Bonnin, J.; di Stefano, M.; Lauría, D. y C. Pereira (eds.) *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis de discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Oficina de Publicaciones Filosofía y Letras (OPFyL).

Speranza, A. (2020). Sobre tendencias gramaticales y distribuciones observadas. La alternancia del imperfecto del subjuntivo como estrategia evidencial en el español de la Argentina. *Studi italiani di linguística teorica e applicata*. Universidad de Trieste.

Speranza, A. (2021). Variación lingüística y variedades de una misma lengua: la alternancia del imperfecto del subjuntivo en Leandro Montes de Velmiro Ayala Gauna. En: M. Orden y M. Malvestitti (Comps.) *Voces habitadas. Recorridos lingüísticos en homenaje a Ana Fernández Garay*. Universidad Nacional de La Pampa.

Speranza, A. (2021^a). De la variación morfosintáctica y otros demonios. En: A. Palacios y M. Sánchez Paraíso (Eds.) *Dinámicas lingüísticas de las situaciones de contacto*. Walter de Gruyter.

Usher de Herreros, B. (1976). Castellano paraguayo. Notas para una gramática contrastiva castellano-guaraní. *Suplemento antropológico*, vol. XI, 1-2. 29-123.

Whorf, B. (1974). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Ed. Barral.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

¿ES POSIBLE HABLAR BIEN EN LAS REDES?

Bettina E. TRILLAUD

¿ES POSIBLE HABLAR BIEN EN LAS REDES?

Bettina Elizabeth Trillaud⁸⁸
Universidad Nacional de Moreno
bettina.trillaud@gmail.com

RESUMEN

En el marco del proyecto “Ideologías lingüísticas de estudiantes ingresantes a la UNM: respuestas en torno a las preguntas sobre qué es hablar bien y quiénes lo hacen”, nos interesa abordar las prácticas lingüísticas en el ámbito concreto de las redes sociales y sus dinámicas particulares. De qué manera la conformación de nuevas normatividades ligadas a los discursos en los espacios de redes sociales repercute en la percepción de las identidades lingüísticas y la conformación de perfiles de hablantes en tales comunidades virtuales.

En relación con la pregunta “¿Qué es para vos hablar bien?”, nos disponemos a relevar las percepciones de los ingresantes a la UNM y cómo estas observaciones se relacionan con la dinámica de producción de discursos en redes sociales. A partir de las respuestas a este interrogante, rastreamos las prácticas lingüísticas en los formatos de las redes y cómo se vinculan con el ideario de los encuestados sobre lo que es hablar bien. ¿Es posible aplicar las expectativas del buen uso del lenguaje en el marco de las redes sociales? ¿Sería efectivo tal uso para los fines que estas proponen?

Por otra parte, es valioso reconocer cuáles son las percepciones de los usuarios de las redes sociales acerca de quiénes hablan bien según los valores que asocian con este acto. ¿Alguien habla bien en las redes sociales? ¿Es provechoso el uso normativo del lenguaje en este entorno virtual para los fines de los internautas?

En conclusión, analizaremos la conformación de repertorios lingüísticos en el contexto de Facebook, partiendo de las respuestas de los ingresantes de la UNM a las preguntas en torno a que es hablar bien y quiénes lo hacen, en contrastación con publicaciones rescatadas de grupos de interacción de estudiantes de la universidad en la red social mencionada. Asimismo, nos interesa reponer si en la dinámica particular de las redes se respetan las normas lingüísticas o no, y cuáles son los efectos en el entorno digital.

Palabras clave: Redes, entorno digital, ideologías lingüísticas

⁸⁸ Este trabajo formó parte de la mesa temática “Redes sociales y medios masivos de comunicación: argumentación, lengua, ideologías” coordinada por Juan Javier Nahabedian y Paola Pereira el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

Con el avance de las tecnologías en telecomunicaciones, la expansión de las plataformas de redes sociales y la mudanza de los espacios de sociabilidad y expresión a los ecosistemas digitales, resulta especialmente relevante el uso del lenguaje que los usuarios de las redes realizan en tales formatos. Los perfiles en redes se configuran como reflejo de la identidad del usuario; como una carta de presentación al mundo. El usuario es su perfil y su perfil es el usuario. La construcción de identidad desde la elección de íconos, las imágenes y “memes” que se postean y la elección de nombres es parte de la dinámica de constitución del “yo” en estos espacios.

Siguiendo el análisis de Byung-Chul Han (2014), es preciso resaltar que los perfiles de redes sociales, lejos de conformar una masa homogénea y pareja de individuos que interactúan siguiendo patrones de conducta, lo hacen a través de la mantención de sus identidades privadas:

El *homo digitalis* es cualquier cosa menos *nadie*. Él mantiene su identidad privada, aun cuando se presente como aparte del enjambre. En efecto, se manifiesta de manera anónima, pero por lo regular tiene un perfil y trabaja incesantemente para optimizarlo. En lugar de ser *nadie*, es un *alguien penetrante*, que se expone y solicita la atención. En cambio, nadie de los medios de masas no exige para sí ninguna atención. Su identidad privada está disuelta. Se disuelve en la masa.[...] Ciertamente, el *homo digitalis* se presenta con frecuencia de manera anónima, pero no es ningún *nadie*, sino que es un *alguien*, a saber, un *alguien anónimo*. (Han 2014, p. 17)

El uso de redes sociales es, entonces, un ejercicio de la conformación del yo y de la identidad privada; aun con su carácter público y masivo. Cada usuario se expresa en el medio digital como parte de su afirmación identitaria. La enunciación, en este marco, es parte de los actos de identidad que entran en juego en la dinámica de estas plataformas; dinámicas que, a su vez, tienen características novedosas y distintas, constituyendo sus formatos diversos en géneros de enunciación nuevos con funciones y objetivos específicos. Tal como lo expresa Blommaert (2021), esta función está ligada a la transmisión fáctica de mensajes, donde la prioridad es el intercambio con la comunidad y no el contenido.

Mucho de lo que se hace, especialmente en las redes sociales, parece ser lo que se conoce como comunión fáctica: la transmisión y el intercambio de mensajes en los que la importancia central está no en el contenido proposicional (la información), sino en el mantenimiento de las relaciones sociales conviviales y la realización de determinados actos de identidad[...]. (Blommaert 2021, p. 9)

El usuario de redes sociales enuncia a través de los distintos post, historias, estados y demás, a fin de conectar con sus seguidores y, al mismo tiempo, reforzar su identidad como sujeto enunciator. El mero acto de adecuarse al ecosistema digital lo configura como un enunciator específico en un contexto determinado por el medio, en este caso, la plataforma elegida. Los mensajes que transmite son receptionados e interpretados por su círculo de seguidores y usuarios afines. Existe, además, un intercambio parejo de mensajes donde las reproducciones y feedback a cada enunciado no se hacen esperar; y son, de hecho, el objetivo propio de la enunciación. Esta dinámica particular está íntimamente ligada al uso del lenguaje como herramienta de conformación de identidades individuales y colectivas. Según Arnoux y Del Valle, el acto de uso del lenguaje es, en sí mismo, un acto de afirmación y negociación de las identidades sociales.

Ante este horizonte, el lenguaje se figura como el uso de un complejo repertorio plurilectal (Zentella 1997, pp. 41–55) en actos en los cuales se afirman y negocian las identidades sociales de los interlocutores (Le Page y Tabouret-Keller 1985). En consecuencia, la descripción y análisis del perfil lingüístico de un grupo social dado debe atender tanto al repertorio de lectos que se realizan en diferentes géneros discursivos como al régimen o, mejor dicho, regímenes de normatividad que, en el seno de esa colectividad concreta, articulan la relación entre las formas lingüísticas y su valor social. (Arnoux y del Valle 2010, p. 3)

Las redes sociales configuran un nuevo género discursivo que se sustenta en las prácticas que las diversas plataformas favorecen. Las dinámicas son espontáneas, fugaces, cambiantes —ya que están sujetas a actualizaciones constantes de los desarrolladores— y tienen predominancia del discurso escrito, por sobre el oral. Se trata de mensajes cortos, en los que la economía lingüística prima sobre la elocuencia, la capacidad argumentativa, la validez de la información o las formas extensas de expresión. En esta línea, Blommaert aporta el análisis de las dinámicas de la comunicación *online* y sus innovaciones frente a las formas tradicionales de escritura.

En líneas generales, el surgimiento de la comunicación *online* como un aspecto de la vida cotidiana ha aumentado enormemente la importancia de la *literacidad* y, más específicamente, de la *literacidad* multimodal. La comunicación *online* es casi en su totalidad escrita (o diseñada: Kress 2003; Jewitt 2013). La escritura, como sabemos, es un campo de normatividad que se estructura de manera muy diferente del discurso oral —los errores de escritura son tratados con una tolerancia bastante menor que los errores en el habla—, pero, al mismo tiempo, las prácticas de escritura online despliegan un notable dinamismo y una tendencia a la innovación que desplazan las fronteras tradicionales de lo escrito (y evidentemente, las de la lengua en su sentido tradicional). (Blommaert 2021, p. 9)

Es llamativo, dentro del análisis, el despegue que existe en la validación de la enunciación ajena, por parte de la comunidad con la que se identifica y a la que dirige sus mensajes, respecto del uso de las normativas de la lengua; incluso en contraposición con los juicios que pueda establecer el mismo usuario en situaciones comunicacionales *offline*. En otras palabras, el mismo sujeto puede aceptar y validar enunciados que circulan en las plataformas en línea con empleos no normativos de la lengua; y rechazar los mismos en otros círculos sociales. Es aquí donde resulta especialmente importante reconstruir los valores asociados al “buen habla” en los usuarios de las redes sociales, hablantes de una misma variedad lingüística.

El presente análisis parte de las respuestas de los estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional de Moreno (UNM) en torno a la pregunta de “¿Qué es hablar bien?”, en el marco de la encuesta realizada como parte del proyecto “Ideologías lingüísticas y prácticas de lectura y escritura: análisis de su impacto en estudiantes universitarios”, dirigido por Paola Pereira. Si bien, el contexto planteado no es el de las redes sociales, se trata de uno de los espacios de mayor participación de los jóvenes y adultos que fueron parte de la mencionada encuesta. Se buscará resaltar cuáles son los valores que los estudiantes asocian a las prácticas lingüísticas y cómo se relacionan estos con las dinámicas actuales de enunciación en redes sociales. Además, se ejemplificarán las conclusiones obtenidas por medio de publicaciones de estudiantes de la Universidad Nacional de Moreno en grupos de Facebook, de forma anónima.

Encuestas y categorías

El corpus analizado consta de las respuestas a la pregunta 3, “¿Qué es para vos hablar bien?”, de la encuesta cualitativa realizada a 470 estudiantes ingresantes que se encontraban realizando el Curso de Orientación y Preparación Universitaria de la UNM durante febrero y marzo de 2021. La misma se realizó de manera autoadministrada, sin intervención del encuestador, en los espacios propios del aula. La metodología de análisis es en combinación de enfoques cuantitativo y cualitativo; en torno a una pregunta de carácter abierto (pregunta número 3 de la encuesta), a fin de determinar patrones de respuesta y categorizar.

Con base en las respuestas escrutadas, se elaboraron 7 categorías. Las mismas son producto de patrones repetidos de respuesta a la pregunta: “¿Qué es para vos hablar bien?”. La asignación de valores fue acorde al sentido principal que sostenía el enunciado, en caso de que se superpusieran dos o más apreciaciones. Estas son las categorías obtenidas:

1. Entendernos con la otra persona
2. Lograr expresar correctamente una idea
3. Adecuarse a la situación comunicativa
4. Usar correctamente las normativas lingüísticas
5. Tener fluidez en la pronunciación o dicción
6. Hacerlo con respeto
7. Otros

A través del procesamiento cualitativo de las respuestas se evidencian las valoraciones que los estudiantes ingresantes hacen respecto del habla, las funciones que para ellos prevalecen sobre otras y las características deseables en el ejercicio de la enunciación. Los resultados que arroja cuantitativamente están plasmados en el siguiente gráfico:

¿Qué es para vos hablar bien?



Como se puede apreciar, la categoría con mayor valor cuantitativo dentro de las estipuladas fue “entendernos con la otra persona”. Esta noción fue la preponderante en 109 respuestas. El uso normativo del lenguaje es la categoría que le sigue en cantidad de apariciones; con repetición en 100 ocasiones. La capacidad para convertir las ideas o pensamientos en enunciados que se adecúen a ellos tuvo su aparición en 78 de las repuestas. Los estudiantes que privilegiaron la buena dicción o pronunciación fueron 66; mientras que 58 valoraron el respeto hacia el otro. Por último, 48 estudiantes destacaron la importancia de adecuarse al contexto comunicativo para hablar bien. Entre los 470 encuestados, 5 no dieron respuesta a la pregunta y 6 no siguieron un patrón común.

Hablar bien es darse a entender y expresarse

La función que los estudiantes asocian en mayor medida con un buen habla es lograr el entendimiento mutuo. En este sentido, lo primordial para que la enunciación sea eficiente sería la comprensión entre interlocutores. De esta manera, los ruidos, errores de ortografía, faltas gramaticales y la normativa en general, pasan a segundo plano y la prioridad la tiene la legitimidad que el otro da al discurso producido.

“Para mí hablar bien, es usar las palabras adecuadas para que la/s personas/s con la que estoy dialogando me puedan entender.”

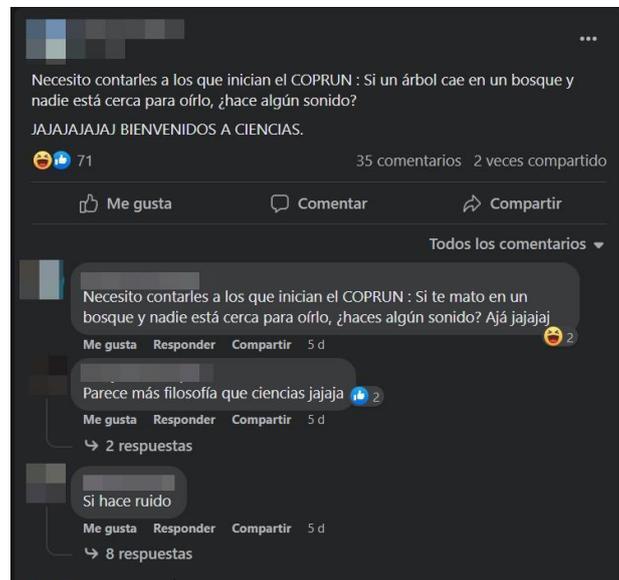
“Para mí es saber hacerse entender a través del habla.”

“Hablar bien es comunicarse bien, hacerse entender, expresarse coherentemente, hacer que la lengua cumpla su función.”

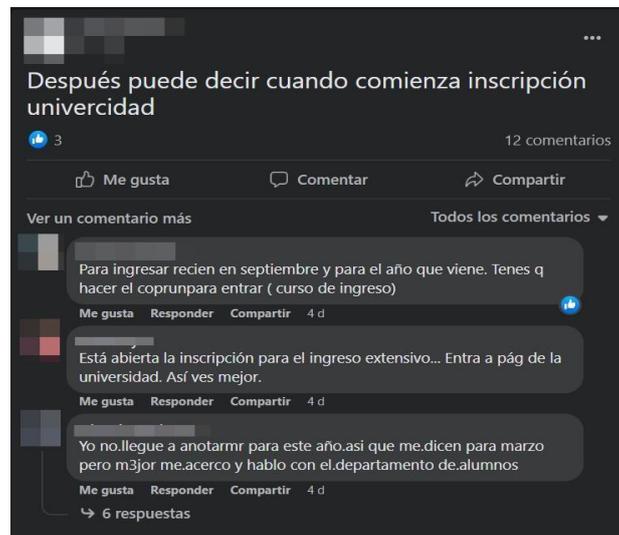
(Encuestas número 2; 21 y 47)

En el plano puntual de las redes sociales, donde la intención predominante es el intercambio con otros (ver ejemplo 1), esta función del lenguaje parece especialmente relevante. El usuario busca darse a entender ante otros usuarios. Sin importar las formas, el uso del habla cumplirá su función cuando el otro al que me dirijo (directa o indirectamente teniendo en cuenta la dinámica en redes sociales) comprenda el mensaje que el enunciador quiso transmitir y pueda interactuar en consecuencia. En las redes, el objetivo principal es mostrarse, mostrar la propia identidad y reforzarla en el diálogo con los pares, ya sea a través del acuerdo o de la oposición. Un “compartido” o “me gusta” indicará quienes comprendieron el mensaje y forman parte de esa construcción de sentido. Para estas acciones, las cuestiones normativas del uso del lenguaje pasarán a un segundo plano. Si es posible entender el sentido general y, en especial, si hay acuerdo entre los dos sujetos, un error en la dicción, tipeo o gramática pasará desapercibido o será de poca importancia para el usuario que encontró en ese mensaje un punto de contacto con su intimidad y su “perfil lingüístico” (Arnoux y del Valle 2010, p. 3), o logró comprender la intención del enunciador y puede aportar información valiosa en ese intercambio (ver ejemplo 2).

Ejemplo 1

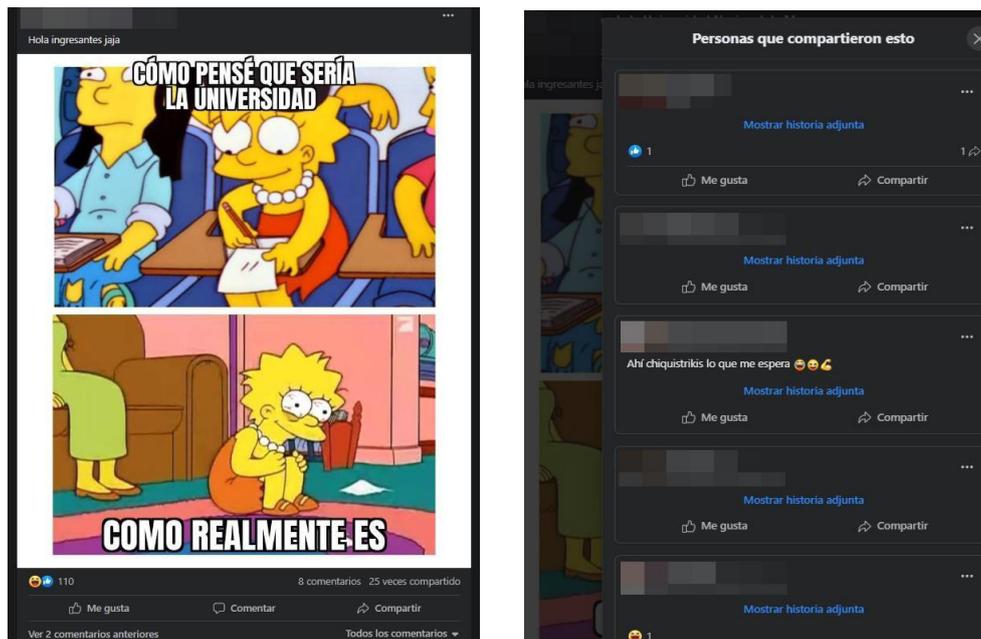


Ejemplo 2



En otro tipo de acciones, como lo son el comentario o “compartir en el *feed*”, entrará en juego el factor afirmación o negociación. A su vez, esta nueva arista nos dirige a una segunda intención del uso del habla en las redes, la de la expresión y, en cierto punto, la argumentación. Si bien, entre las encuestas realizadas no se menciona al acto argumentativo como tal, podemos percibir la relevancia en este sentido a partir de la idea de “expresión”. El tercer valor que se asocia al buen habla en las encuestas analizadas es la capacidad de usar el lenguaje para expresar las propias ideas, percepciones del mundo, construcciones de sentido y experiencias (ver ejemplos 3 y 4). Para los estudiantes, expresar puntos de vista sobre las vivencias compartidas por el círculo social en el que se desenvuelve el usuario, dentro y fuera del espacio digital, es una cualidad del buen habla.

Ejemplo 3



Ejemplo 4

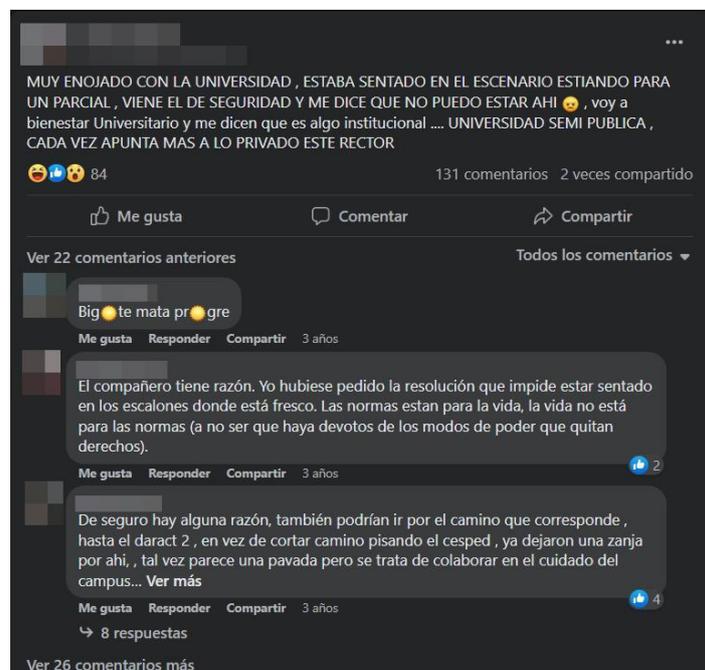


Si bien, entre las respuestas podemos hallar la combinación de sentidos entre “darse a entender” y “expresarse”, es preciso distinguir la intención en las dos categorías. Por un lado, en las repuestas que fueron asociadas a la categoría 1, lograr el entendimiento con el otro implicaba una actitud activa de parte de ambos interlocutores. Los encuestados manifestaron que lo primordial era poder dar lugar a un diálogo de intercambio parejo y fluido; por el contrario, en la categoría 2, la intención comunicativa es la expresión del yo, la liberación personal, íntima, de ideas, pensamientos y construcciones de lo real. El interlocutor, en este caso, podrá tomar una actitud pasiva, al aseverar y reproducir de modo plano el mensaje con entendimiento de las condiciones de producción del mensaje; o elaborar un diálogo argumentativo que involucre la propia expresión del yo en discordancia con la de otro u otros usuarios.

En este sentido, es preciso resaltar que, dentro de la construcción identitaria que los usuarios hacen en sus perfiles, la oposición ideológica, polaridad de opiniones y debates son indispensables como parte de la dinámica de las redes, en especial en el caso de Twitter y Facebook. Allí, las funciones de citado de *tweets* o añadir comentario al compartir, las respuestas o comentario e, incluso, la creación de *hashtags* para instalar temas de discusión y reforzar la propia identidad en conjunto con otros, serán los mecanismos de expresión que den lugar a esta intención comunicativa (ver ejemplo 5). De esta manera se manifiesta en las redes sociales la heterogeneidad de experiencias y cobra vital importancia la capacidad de expresión y argumentación.

La falta de homogeneidad, independencia o autonomía y el bajo nivel de integración determinan entonces la naturaleza de los estudiantes como grupo social. Bourdieu y Passeron claramente consideran a los estudiantes menos grupo social que, por ejemplo, las clases sociales, y no deberíamos dejarnos llevar por las apariencias de una grupalidad superficial: “Los estudiantes pueden tener prácticas en común, pero eso no debería llevarnos a concluir que tienen experiencias iguales de esas prácticas ni, sobre todo, una experiencia colectiva” (1964, pp. 24-25). (Blommaert 2021, p. 12)

Ejemplo 5



La cita propuesta menciona a los estudiantes como un grupo social especialmente heterogéneo en su conformación. Las encuestas analizadas no hacen más que resaltar esta noción, dada la variedad de posicionamientos que este grupo valora en torno a un tema común. En esta reproducción de las experiencias personales a través del habla y la conformación de identidades lingüísticas en el espacio de las redes, encontramos otro factor clave, según las respuestas de los encuestados.

Para mi hablar bien es poder expresar enteramente lo que quieres comunicar, sin escatimar en modismos o acentos.

Tener una amplia variedad de palabras para poder expresarse.

(Encuestas número 7 y 19)

A partir de estos ejemplos, podemos destacar la importancia de la variedad de elementos lingüísticos que entran en juego a la hora de expresar plenamente las propias ideas. Los estudiantes reconocen que los modismos y el empleo de distintas variedades lingüísticas son importantes para que el individuo pueda manifestar su identidad lingüística y su sentido de pertenencia. Lejos de la idea de normatividad, estas respuestas se acercan a la riqueza lingüística como característica del buen habla. Hablar bien, en este sentido, implica utilizar todos los recursos posibles, en especial, aquellos que representan en mejor medida las construcciones de lo real que el individuo y su círculo social de pertenencia reconocen y comparten; como parte de su reafirmación identitaria.

Hablar bien es conocer y utilizar las normas lingüísticas

No obstante lo expuesto en el punto anterior, el 21.3 % de los estudiantes resaltaron la importancia de utilizar correctamente el aspecto normativo del lenguaje como condicionante para hablar bien; asimismo, el 14 % destacó la fluidez y la correcta dicción. Es relevante mencionar que el contexto universitario en el que se realizó la encuesta puede ser un condicionante en este punto. Aun así, queda en manifiesto el reconocimiento de la legitimidad que la normatividad y las entidades como la RAE tienen en el ideario colectivo respecto del habla. Sobre esto, Arnoux y Del Valle analizan:

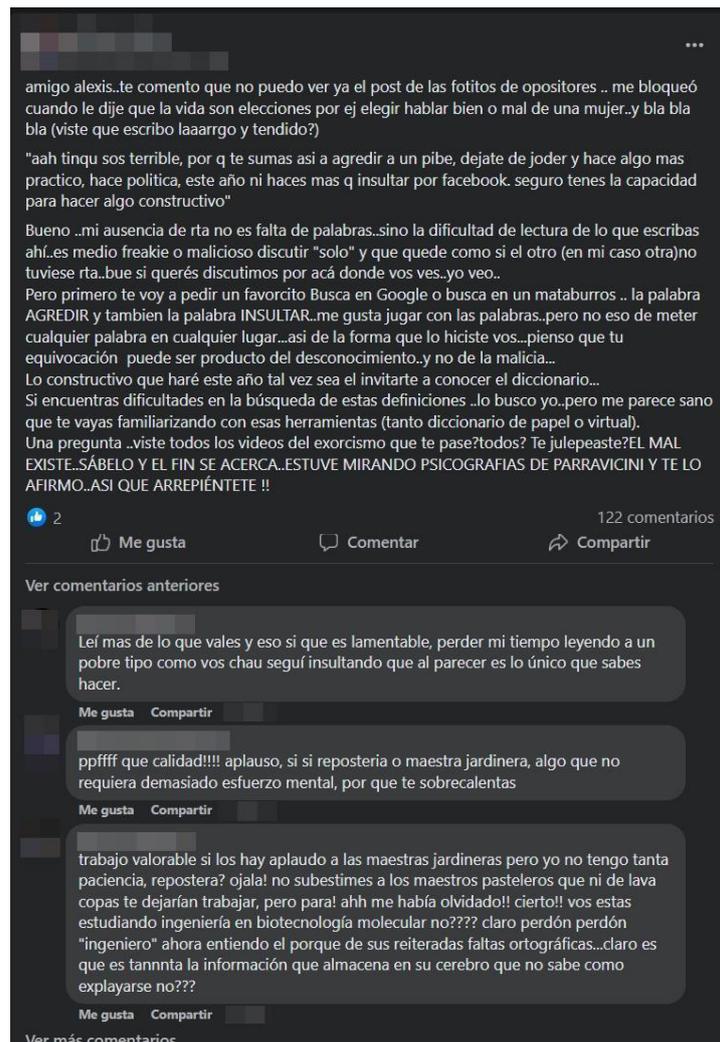
[...]Las ideologías lingüísticas se inscriben en regímenes de normatividad que, al actuar desde las instituciones, son generadores de discursividades legítimas. Estos dispositivos pueden inferirse de las propias prácticas discursivas o de las evaluaciones que los hablantes hacen de las formas en un determinado espacio social; pero también pueden expresarse en textos reguladores como gramáticas (particularmente las escolares), manuales de estilo, artes de escribir, disposiciones editoriales destinadas a los autores de manuales. Bourdieu (1988) señala al respecto que las clases dominantes, en la imposición de un orden simbólico, realizan una tarea codificadora que implica también la imposición de esquemas de percepción y de evaluación de las formas lingüísticas y de dispositivos normativos tendientes a orientar prácticas y creencias. (Arnoux y del Valle 2010, p. 3)

Sin embargo, en un conteo general, encontramos que únicamente el 35.3 % de los estudiantes consideraron el uso normativo del lenguaje como un aspecto determinante del buen habla (ver ejemplo 6); mientras que el 63.42 % (las demás categorías descontando las respuestas en blanco) no lo consideran esencial. En el ámbito de las redes sociales, en particular, esta legitimidad se desliga de lo normativo y pasa al terreno de la propia expresión y la preeminencia de la comprensión entre pares (entendiendo que se pueden ignorar los errores cuando la función primordial es el intercambio con otros, en especial, cuando hay acuerdos entre los interlocutores); aun así, cobrará una importancia mayor cuando se trata de deslucir una opinión contraria. En cuyo caso, el uso no normativo del lenguaje podrá constituir un motivo para deslegitimar la expresión del otro con el que no se comparten las construcciones de sentido (ver ejemplo 7).

Ejemplo 6



Ejemplo 7



Hablar bien es adecuarse al contexto y al “otro”

Por último, en las categorías 3 y 6 se destaca la adecuación al contexto de comunicación y el respeto hacia el interlocutor. Podemos reconocer una concordancia entre ambos aspectos, teniendo en cuenta que el respeto por el otro está determinado por el tipo de intercambio comunicacional que tenga lugar en un contexto determinado. Esta apreciación representa el 22.5 % de las respuestas obtenidas en conjunto, entre las dos categorías. Como puede observarse en los ejemplos que siguen

“es usar las palabras adecuadas y saber expresar bien entre los integrantes de la familia o entre amigos”

“Para mi, hablar bien es tener un lexico acorde en el contexto que estas.”

(Encuestas número 103 y 8)

En estos casos podemos observar la importancia del *otro*, de adecuar el propio perfil lingüístico al de los demás; a fin de encontrar nexos comunes que favorezcan la interpretación del mensaje. Nuevamente, la negociación cobra vital importancia en el acto del habla. Asimismo, existe una consideración de los círculos sociales en los que se desarrolla la comunicación. Los estudiantes reconocen espacios sociales donde el uso normativo y con cierto grado de especificidad de campo es esencial, y los diferencian de aquellos donde se puede “hablar bien”, con predominancia de la comunión fáctica, sin importar las desprolijidades respecto de las normas.

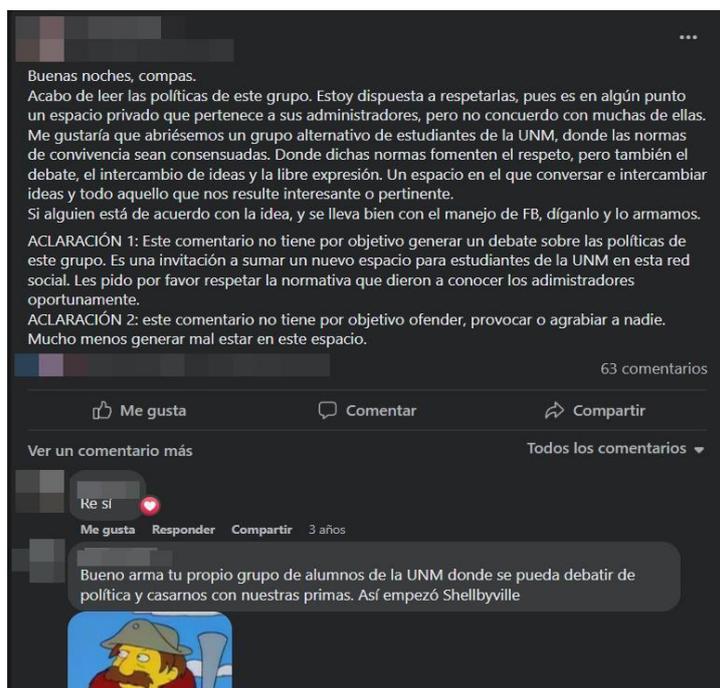
“Para mi “el hablar bien” depende en el contexto. Hablar bien en el trabajo o en la universidad implica la utilización correcta de gramática y lenguaje específico al campo de estudio o trabajo. Creo que hablar bien en la cotidianidad sucede siempre y cuando la persona a la que le estás hablando te entienda.” (Encuesta número 149)

Si la finalidad es ser comprendido, será necesario adecuarse a aquello que los pares puedan legitimar y valorar positivamente. En esta función, el respeto también cobra una entidad destacable (ver ejemplo 8). Se relaciona, además, con la adecuación al contexto, es decir, lo que sea respetuoso o no para un *otro* dependerá del espacio en el que se desarrolle el intercambio.

“Para mi hablar bien significa usar palabras apropiadas dependiendo el contexto en el que uno se encuentre. No faltar el respeto al otro.” (Encuesta número 172)

Sobre este aspecto, son varios los conceptos que surgen de las respuestas. Los estudiantes asocian el respeto en el habla con el empleo de palabras que no se consideran “malas”, “vulgares”, “insultos” o agresiones directas hacia otros (ver ejemplo 7). Ahora bien, ¿qué ocurre cuando ese espacio concreto es el de las redes sociales? Las normas de uso de las mismas plataformas penalizan el empleo de vocabularios altisonantes y agresiones intencionales a otros usuarios. En este sentido, “hablar bien” ligado al respeto entre interlocutores es una cuestión de adecuación, no solo a la individualidad de un *otro*; sino también al contexto de producción y circulación de la enunciación en particular

Ejemplo 8



Conclusiones: ¿es posible “hablar bien” en las redes sociales?

Con base en lo expuesto, es preciso tener en cuenta la multiplicidad de dimensiones que cobra el buen ejercicio del habla en los idearios de los estudiantes ingresantes a la UNM, que entran en juego en las valoraciones que ellos, como potenciales usuarios de las redes sociales, hacen de la enunciación de sus pares y de su propio uso en la construcción identitaria. En este sentido, hablar bien dentro de los formatos que las distintas plataformas ofrecen dependerá de la función de comunicación que esté presente al momento de la construcción del mensaje y el tipo de interacción que el usuario quiera realizar con este.

A través de los posteos en redes, los perfiles construyen una imagen discursiva de sí mismos que se extiende transversalmente en el contenido que generan, comparten y hacen circular. El ejercicio de la dinámica de mensajes en las redes es, además, un ejercicio de reafirmación de la propia identidad y de negociación con los pares. En la interacción, el usuario legitima o desvaloriza los mensajes de otros según la vinculación que tenga con ellos.

La función que predomina en el uso de las redes sociales como canal para el habla, será la comunión fática desde su planteamiento tecnológico, asimismo, esta función se relaciona directamente con la percepción principal que los estudiantes manifestaron en sus respuestas. El poder dar a entender un mensaje y expresar las propias ideas fue el valor más repetido en las encuestas, demostrando que, para los encuestados, hablar bien implica en mayor medida el darse a entender y lograr plasmar los procesos mentales en palabras, sin importar la construcción normativa del mensaje. De esta forma, podemos concluir que, siempre que el mensaje sea entendible para los interlocutores, se pasarán por alto perturbaciones en la ortografía y la gramática.

Sin embargo, la normatividad cumple un papel importante en el ideario colectivo como modulador del habla. Gran parte de los encuestados relacionó un correcto manejo de las normas de la RAE como determinante para un buen habla; de la misma manera, la correcta pronunciación y dicción. En las redes sociales, esto se manifiesta en relación con la función argumentativa de la dinámica de interacción con otros perfiles. Los usuarios se valen de las desprolijidades en normativa para desvirtuar aquellos mensajes con lo que no se sienten afines según su construcción lingüística y su círculo social de pertenencia.

Por último, a pesar de ser una cuestión legal dentro de las normas de uso de las plataformas; los estudiantes le dieron una valoración considerable al respeto de la individualidad del interlocutor y los *otros* del enunciado. De la mano con la adecuación a las situaciones de comunicación en las que se produce el acto del habla, tener presente las condiciones de recepción e interpretación del mensaje resulta ser fundamental para “hablar bien”. Quienes logran comprender la dinámica del espacio en el que se produce el enunciado y tienen en cuenta las características de esos *otros* son quienes lograrán ser valorados por sus pares como usuarios que hablan bien en las redes.

BIBLIOGRAFÍA

de Arnoux, E. y J. del Valle. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context* 7.1. 1-24.

Blommaert, J. (2021). *Comprender la sociedad a través del lenguaje: una nueva mirada sobre los grupos sociales y la integración* (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, en prensa. DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.16908>. (Trabajo original publicado en 2017)

Han, B. (2014). *En el enjambre*. Herder Editorial.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR:
EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BILINGÜE
E INTERCULTURAL DE LA UNCAUS**

Virginia UNAMUNO

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL DE LA UNCAUS⁸⁹

Virginia Unamuno
Universidad Nacional del Chaco Austral
vunamuno@conicet.gov.ar

RESUMEN

El estudio de las políticas lingüísticas relativas a las lenguas indígenas en Argentina es un campo emergente. Esto se debe en parte en que estas lenguas no han sido hasta hace poco objeto de políticas públicas explícitas. La provincia de Chaco es pionera en este sentido. No solo presenta una extensa trayectoria en la incorporación de lenguas indígenas al sistema educativo formal, sino que ha declarado a las lenguas moqoit, qom y wichi como oficiales, junto al español. Si bien existen numerosos estudios sobre los vínculos entre las políticas lingüísticas y educativas en el Chaco, son escasos los trabajos que analizan estas políticas en el nivel superior universitario. Nuestro trabajo se centrará en este ámbito: el análisis de las políticas lingüísticas relativas a la creación e implementación de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad del Chaco Austral (UNCAUS). Nuestro estudio se enmarca en la aproximación etnográfica a las políticas lingüísticas. Esta aproximación implica el trabajo analítico de poner en diálogo distintas instancias de toma de decisiones, así como diferencias agencias que se articulan en la producción de documentos regulatorios sobre los usos y enseñanza de las lenguas. Según argumentaremos en nuestro trabajo, la creación e implementación de la Lic. en EBI (UNCAUS) presenta continuidades con las políticas lingüísticas chaqueñas, particularmente en su comprensión como una herramienta de acciones afirmativas y su vínculo con las políticas de empleo. Sin embargo, debido a la autonomía universitaria, estas políticas se ven interpeladas y limitadas, por otras trayectorias en las cuales las acciones afirmativas son leídas como acciones discriminatorias. El corpus con el que trabajamos está formado por documentos de trabajo y documentos oficiales relativos a la creación e implementación de la carrera, así como entrevistas a estudiantes, graduados y docentes.

Palabras clave: Políticas lingüísticas, lenguas indígenas, interculturalidad

⁸⁹ Este trabajo formó parte del área temática “Política lingüística y glotopolítica” coordinada por Cecilia Tallata el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se basa en los primeros resultados del proyecto “Pueblos indígenas y Universidad: el caso de la licenciatura en educación intercultural bilingüe de la UNCAUS”⁹⁰. La investigación busca dar cuenta de un caso excepcional en Argentina: una carrera universitaria destinada a la formación de miembros de los pueblos indígenas, quienes participaron en su creación y formaron parte de su plantel docente.

Para el presente trabajo, hemos recortado un aspecto del proyecto: los vínculos entre la génesis y la institucionalización de la carrera y aspectos de las políticas lingüísticas. Para poder dar cuenta de esto, fue necesario profundizar en una mirada de las políticas del lenguaje que toma en cuenta las múltiples agencias y las múltiples motivaciones que participan en las acciones relativas a la regulación de las lenguas, sus usos, valores y transmisiones. A partir de esto, nos posicionamos en el marco de una perspectiva etnográfica de las políticas del lenguaje, cuyo objeto de estudio son las intersecciones entre las políticas y las prácticas lingüísticas y cuya finalidad es dar cuenta empíricamente de las formas de relación entre ambos fenómenos (McCarty 2010; Zavala 2012).

Nuestra ponencia se trata de un ejercicio, en el cual intentamos contextualizar etnográficamente una experiencia formativa que pone en juego aspectos novedosos de las políticas del lenguaje en la educación superior en Argentina.

El siguiente texto está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, esta perspectiva etnográfica sobre las políticas lingüísticas. En segundo lugar, haremos un breve recorrido por las políticas del lenguaje en dicha provincia, haciendo un foco especial en las que atañen a la educación superior. Como mostraremos, estas políticas son únicas en el país, y, según nuestro análisis, responden a las demandas de los pueblos indígenas que se reconocen en los discursos públicos a través del concepto de “reparación histórica”. Estas demandas, a diferencia de otros contextos argentinos, generaron y generan dispositivos de formación “de base étnica”, es decir, exclusivamente para indígenas. Este tipo de dispositivos de formación pueden comprenderse de forma más efectiva en el marco de las acciones afirmativas o de discriminación positiva que, justamente, se articulan con la noción de “reparación histórica”. Finalmente, tomaremos el caso de la Licenciatura en Educación bilingüe e intercultural de la Universidad Nacional del Chaco Austral, para mostrar el modo en que estas políticas de base étnicas se vinculan con las políticas del lenguaje locales y nacionales, subrayando las tensiones en la interpretación de estas políticas desde esferas de política pública diferentes. Para cerrar, presentaremos algunas conclusiones.

Políticas lingüísticas: aproximaciones etnográficas

La perspectiva etnográfica sobre las políticas lingüísticas es aún minoritaria en Argentina. Particularmente, porque en general los abordajes a las políticas sobre el lenguaje se basan en métodos que toman como herramienta el análisis de los discursos, entendidos mayoritariamente como textos escritos o transcripciones de discursos públicos. Esto abarca, fundamentalmente, textos normativos, materiales didácticos, conferencias de sujetos-clave para las políticas que se estudian, y, últimamente, materiales digitales que circulan en las redes sociales o que pueden extraerse de las páginas web de instituciones que buscan regular el lenguaje, en sus formas y su uso.

En un trabajo reciente, Virginia Zavala (2020) aboga por sumar la etnografía a los abordajes histórico-discursivos sobre las políticas del lenguaje. Como señala la autora, la etnografía, entendida no como técnicas de investigación sino como forma de teorización profunda sobre una práctica social, puede ayudar a describir dichas políticas en sus múltiples dimensiones y a leer los textos que se producen en relación con éstas con los sentidos que los actores involucrados les dan. Así también permite una contextualización más adecuada, que recupere las trayectorias de los textos, las agendas de los diversos actores y las disputas ideológicas en juego.

90 Este proyecto está financiado por la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS). Proyecto PI N° 153.

Los abordajes etnográficos a las políticas del lenguaje comportan, a diferencia de los otros, la participación activa y sostenida a lo largo del tiempo de quien investiga en el terreno o campo que analiza. La observación participante, la escucha activa, el uso de registros que detallen lo observado, así como las conversaciones múltiples con diferentes actores del campo se combinan en un quehacer investigativo que permite sumar sentido a los textos escritos y reconstruir los usos de estos textos que dan diferentes sujetos. Permite, además, reconstruir las perspectivas locales, émicas, sobre lo que sucede, sobre lo que se hace, sobre lo que no se hace, sobre lo que se dice y sobre lo que se calla. Permite, como señala la autora, deshacer las relaciones entre texto y contexto, entre lo macro y lo micro, entre lo externo y lo interno.

La mirada etnográfica sobre las políticas del lenguaje busca, asimismo, sumar al estudio de los textos el análisis de las prácticas vinculadas a la regulación sobre el lenguaje (su uso, sus formas, sus valores, su transmisión). Dice Zavala (2020, p. 206):

El proyecto etnográfico consiste en describir e interpretar las prácticas que organizan la experiencia cotidiana de la gente desde las voces de los actores sociales involucrados. Como tal, nos desafía a que nuestra unidad de análisis ya no sean los textos sino las prácticas”.

Entendidas en el marco de este proyecto, las políticas lingüísticas son conceptualizadas como procesos complejos y multilaterales, en los cuales participan actores diversos movidos por intereses múltiples e incluso contrapuestos (McCarthy 2010; Ricento & Hornberger 1996; Tollefson 1991, 2008). Según Tollefson (2002), este tipo de aproximación a las políticas lingüísticas permitiría poner en discusión su concepción tradicional como conjunto de decisiones que “producen” determinados actores (en general, organismos públicos) para que otros actores las “implementen”. Así mismo, permitiría dar “voz” a quienes muchas veces son marginados en el análisis de las políticas lingüísticas más tradicionales, como por ejemplo, a los pueblos indígenas. Siguiendo las tradiciones más conservadoras, estos pueblos son vistos como destinatarios de las políticas, en lugar de verlos como productores activos de las mismas. Nuestro trabajo buscará, contrariamente, centrarse particularmente en la agenda lingüístico-educativa de los pueblos indígenas chaqueños, su diálogo con las agendas de otros sectores y su impacto en la producción de política pública educativa.

Etnografiando la educación superior chaqueña desde el co-labor

Desde hace más de 10 años, acompañamos distintos proyectos vinculados a la formación de docentes indígenas en la provincia de Chaco. Nuestra primera experiencia en este terreno fue el denominado “proyecto egresados” del Centro de Investigación y Formación para la modalidad aborígen (CIFMA), primer centro de formación docente destinado exclusivamente a los pueblos indígenas chaqueños. EL CIFMA surge como consecuencia de la discusión en torno a la situación de los pueblos indígenas después de la dictadura militar (1976-1982), y responde a las demandas indígenas por una educación bilingüe y bicultural. A nivel formal, responde a los lineamientos de la llamada Ley del aborígen (Ley de comunidades indígenas del Chaco, 1987).

Durante el Primer Congreso Aborígen del año 1986, dirigentes de los pueblos moqoit, qom y wichi, y organizaciones no gubernamentales se reunieron para discutir la cuestión de la tierra, en el primer encuentro y, en el segundo, la educación y la atención sanitaria de las comunidades (Muñoz 2018; Romero 2022). Como medida de este Congreso, se crea la llamada comisión de los seis, integrada por dos representantes de cada comunidad (Nieves Ramírez y Orlando Sánchez, representantes qom; Valerio Nicola y Sebastián Tomás, representantes moqoit; Nemesio Coria y Ramón Navarrete, representantes wichi). Así también, se impulsa políticamente, la citada Ley de Comunidades Indígenas que finalmente se aprueba en el año 1987.

La creación del CIFMA comportó, por primera vez, la promoción de jóvenes indígenas que pudieran asumir tareas educativas en escuelas a las asistían miembros de los pueblos qom, moqoit y wichi. En un primer momento, a falta de personas indígenas que tuvieran el título secundario que habilitó el acceso al nivel superior, se creó una carrera a título transitorio, que permitió el acceso a jóvenes con título de

nivel primario. Así, las primeras personas que se formaron en el CIFMA obtuvieron el título de Auxiliares docentes aborígenes (ADA). Luego, con el paso del tiempo, se crearon, en primer lugar, la carrera de Maestro bilingüe intercultural y, luego, de Profesor bilingüe intercultural.

En el año 2011, la dirección del CIFMA propuso a nuestro equipo de investigación diseñar un proyecto de localización y seguimiento sobre la situación de las personas egresadas del CIFMA en las escuelas de la provincia. Este proyecto tuvo dos etapas. En su primera etapa, se recorrió la provincia de Chaco en seis zonas que abarcan diversas comunidades de las etnias moqoit, qom y wichi; en su segunda etapa, se hizo foco en la zona del Impenetrable, a la cual no se había accedido en un primer momento debido a dificultades climáticas (Ballena, Romero y Unamuno 2019).

Entre los resultados de este proyecto, para esta comunicación queremos destacar, por un lado, el diagnóstico general de situación de la docencia indígena y, por otro, la sistematización de las demandas de los auxiliares y docentes indígenas respecto a la formación continua. Ambos elementos son importantes para contextualizar la agenda indígena en el terreno de la educación bilingüe y su vínculo con las políticas gubernamentales respecto a la educación en general, y respecto a las lenguas en la educación formal, en particular.

Según mostraron los resultados del citado proyecto, los educadores indígenas estaban, por un lado, ocupando cargos por debajo de su titulación y, por otro, muy pocas de estas personas estaban trabajando en la dirección de los establecimientos educativos. Tanto en las observaciones, en los registros de clases, como en las entrevistas hechas a diferentes actores en las escuelas a las que asisten niños y jóvenes indígenas, las y los directivos eran quienes, en definitiva, podían dar acceso a las transformaciones necesarias para convertir los espacios educativos en instituciones bilingües e interculturales, y esto no estaba pasando. Por eso, desde el punto de vista de los y las educadoras indígenas la formación para la ocupación de cargos de dirección era crucial.

En la misma línea, se documentó la falta de personas indígenas en cargos de supervisión y gestión ministerial. Esto era fundamental, según se documentó con los testimonios, para la consecución de la educación bilingüe ya que estos agentes son quienes aprueban los proyectos especiales, quienes reparten recursos y quienes deciden prioridades en las acciones de política pública. Cabe mencionar aquí que sin una legislación específica, los proyectos de educación bilingüe así como los cargos para docentes bilingües dependen mayoritariamente de proyectos especiales.

En cuanto a las demandas de formación, las y los educadores indígenas resaltaron, por un lado, la necesidad de una formación más profunda en didáctica de las lenguas indígenas como segundas lenguas; por otro una mayor formación en español académico. Según testimonian docentes indígenas, en el primer caso, se trata de un recurso necesario que les permitiría incidir de forma más eficaz en los procesos de revitalización/recuperación lingüística en contextos en los cuales estas lenguas estaban amenazadas; en el segundo caso, una mayor formación en español académico les permitiría una mejor expresión pública de ideas y proyectos, así como la discusión política a nivel de las instituciones.

Finalmente, dos demandas de formación continua fueron claramente estipuladas: por un lado, el conocimiento de recursos TIC y, por otro, una formación específica para la elaboración de materiales didácticos. Tanto las TIC como la elaboración de materiales didácticos en lenguas nativas fueron consideradas clave para el desarrollo de la educación bilingüe y su ampliación a áreas del conocimiento y del currículum que aún eran exclusivos del castellano.

Como se verá en los próximos apartados, este diagnóstico de situación y estas demandas específicas de los y las educadoras indígenas configuran la agenda indígena que se pone en juego en la creación de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la UNCAUS.

La Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural de la UNCAUS

La Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural (en adelante, LEBI) de la UNCAUS fue instituida mediante un convenio entre nuestra Universidad y el Ministerio de Educación de la provincia de Chaco. En su creación, se alinea a los otros dispositivos de formación docente de esta provincia, y que se caracterizan por estar destinados exclusivamente a personas indígenas. En los documentos que dieron origen a la Licenciatura, la oferta formativa se vincula, como en el caso de la creación del CIFMA, por ejemplo, a las demandas indígenas en el campo educativo y sociolingüístico, así como a la reparación histórica del Estado hacia estos pueblos.

Dice la Fundamentación de la carrera, aprobada por resolución 058-14 del Consejo Superior de la UNCAUS:

...que después de tantos años de Educación Bilingüe e Intercultural, de tantos maestros y profesores indígenas trabajando en el sistema educativo, es tiempo de que estos docentes accedan –a través de una licenciatura– a esferas de conducción y formación docente para dar un paso más en la reparación histórica en materia educativa para con los pueblos qom, wichi y moqoit preexistentes en el territorio provincial (Res. 058-14 CS: 2).

En este breve extracto, pueden verse elementos importantes de los modos en que dialogan la agenda indígena en el campo educativo y la política pública chaqueña. En la primera parte, como señalamos, está la demanda de los educadores indígenas sobre el acceso a lugares de conducción y de formación docente que ven vedados por carecer de título universitarios; en la segunda parte, dos conceptos refractan otros textos y discursos públicos chaqueños: los conceptos de “reparación histórica” y de “preexistencia”.

Ahora bien, ¿Cómo se llega a esta formulación? ¿De qué modo estos textos se negocian o se producen políticamente?

Génesis de una carrera

Como señalamos, la provincia de Chaco tiene una larga y particular tradición en formación de docentes indígenas para el sistema educativo, cuyo número ha ido creciendo de forma constante en los últimos 35 años. La creación de la LEBI se inserta en esta tradición, que se caracteriza por:

- a) la aplicación de políticas afirmativas de base etno/lingüísticas que limita la oferta formativa solo a personas indígenas;
- b) la participación de sabios y referentes indígenas en el diseño de los planes de estudio y en el plantel docente;
- c) la inclusión de materias en lengua indígena y de espacios de enseñanza de lenguas indígenas.

La agenda indígena en el terreno de la educación bilingüe y de las políticas lingüísticas en el campo educativo, como comentamos, es recogida por los representantes de los educadores indígenas. Se trata de un conjunto de educadoras y educadores indígenas agrupados en diferentes organizaciones que se establecen como interlocutores clave con el Ministerio de Educación. Entre sus demandas, la formación universitaria indígena era una de sus prioridades. En el año 2013, consiguen impulsar un convenio entre el Ministerio de Educación del Chaco y la Universidad Nacional del Chaco Austral. Estas gestiones se formalizan en un convenio entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Chaco y la UNCAUS (convenio 1240/13). En este convenio, se establecen las condiciones de colaboración entre ambas instituciones, así como las condiciones del dictado de la Licenciatura.

Los representantes de los pueblos indígenas impulsan la creación de una Comisión Mixta Técnico-Pedagógica destinada a la elaboración del Plan de estudios de la Licenciatura EBI. El Ministerio de Educación de la Provincia aprueba los miembros de la *Comisión Mixta Técnico Pedagógica* (Resolución N° 3526/14 del día 11 de agosto de 2014). Conjuntamente con los representantes dispuestos por la Universidad tendrían la función de *elaborar, monitorear y evaluar el Plan de Estudios de la Licenciatura*.

La Comisión Mixta Técnico-Pedagógica fue conformada por:

- Siete pedagogos indígenas, tres miembros pertenecientes al pueblo qom, dos pertenecientes al pueblo wichi y dos pertenecientes al pueblo moqoit
- Un asistente técnico
- Representantes de la UNCAUS.

En diversas reuniones, discutieron y acordaron el Plan de estudio que finalmente se aprobó mediante Resolución N° 058/14-C.S. Este Plan recoge la agenda indígena en materia de educación bilingüe que hemos comentado.

Primer año

- Pueblos indígenas preexistentes y educación.
- Lengua indígena
- Lengua castellana oficial y de contacto I
- Interculturalidad
- Organización, administración educativa y estadística aplicada
- Taller de revitalización y preservación lingüística.
- Taller de comprensión y producción de textos académicos I

Segundo año

- Historia Cultura y Lengua
- Lengua castellana oficial y de contacto II
- Ciencias e interculturalidad
- Animación sociocomunitaria del docente indígena
- Taller de comprensión y producción de textos académicos II
- Taller de producción de materiales didácticos interculturales desde las TIC
- Teorías y métodos de indagación e investigación en Ciencias sociales
- Taller de apoyo al trabajo final de grado

Trabajo Final de grado

En cuanto a los docentes, se acordó que la planta docente incluyera por lo menos el 50% de educadores indígenas. Este tipo de distribución recupera otra de las tradiciones de la educación bilingüe indígena en la provincia de Chaco. Nos referimos, particularmente, a la que se puede ver plasmada en la llamada Ley de gestión indígena de las escuelas (Ley N° 7446 de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” de 2014). Es un elemento clave entre las reivindicaciones indígenas, que implica la garantía no sólo de la presencia de educadores indígenas en las platillas educativas, sino también el bilingüismo.

En el caso de la LEBI, la cuestión lingüística fue fundamental a la hora de discutir el plan de estudios y particularmente la plantilla docente. Para poder garantizar el bilingüismo en la formación y para poder traer a la universidad la perspectiva de los y las educadoras indígenas era necesario garantizar este punto. Sin embargo, el nombramiento de las y los docentes indígenas se veía complicado por la falta de titulaciones universitarias entre la población indígena. Sin embargo, tanto la Ley de Educación Superior como el Estatuto de la Universidad Nacional del Chaco Austral permiten excepciones, debidamente y extraordinariamente justificadas. La excepción en este caso por razones de idoneidad extraordinaria (el conocimiento de la lengua y de las prácticas culturales-pedagógicas propias) es totalmente novedosa en Argentina.

Además de la presencia de un 50% de docentes indígenas, el Plan de estudio incluye la asignatura “lengua indígena”. Según el estudio de Happel (2022), la presencia de lenguas indígenas en los planes de estudio de las carreras universitarias es excepcional. Según su relevamiento, hasta el año 2020, sólo había dos universidades que incluían en sendas carreras la obligatoriedad de cursar una lengua indígena.

En el caso de la LEBI, la asignatura contó con la posibilidad de que las personas que estudiaban pudieran elegir entre tres lenguas: moqoit, qom y wichi. Los docentes a cargo de esas materias fueron docentes de nivel superior no universitario con amplia trayectoria en la enseñanza de estas lenguas.

Las lenguas indígenas también estuvieron presentes en otros espacios. Incluso, algunos de los trabajos de final de grado se escribieron en estas lenguas. Es el caso, por ejemplo, del trabajo final de la actual Licenciada Josefa Ballena del pueblo wichi quien realizó su trabajo escrito final en su lengua nativa.

Una enmienda inesperada

La carrera comenzó a impartirse en el año 2016. Para garantizar la presencia de los estudiantes provenientes de zonas diversas de la provincia, las clases fueron impartidas fuera de la sede de la Universidad. Esta primera cohorte se destinó exclusivamente a miembros de los pueblos moqoit, qom y wichi. Según sus testimonios, fue una experiencia muy importante porque consiguió reunir a docentes y estudiantes indígenas que de manera conjunta pensaron sobre los roles y retos de los y las educadoras indígenas. Muchas de estas personas no se habían reunido desde su formación docente inicial, por lo cual el encuentro en tanto que estudiantes de la Licenciatura permitió el intercambio de experiencias y la puesta al día de la situación de cada una de ellas en los contextos en los cuales trabajaban. Según nuestras entrevistas, además, este espacio fue amable porque “era entre colegas indígenas”.

Mi experiencia como formadora de esta cohorte fue interesante. En mi espacio, denominado “Taller de revitalización lingüística” pudimos trabajar de forma colaborativa en diferentes proyectos destinados a diagnosticar la situación de las lenguas nativas en los diferentes contextos chaqueños y a planificar proyectos para ampliar sus usos y sus recursos verbales. Fueron espacios de reflexión importantes porque nos ayudó a pensarnos en nuestros lugares de formadores y formadoras, y en los retos que podemos asumir desde allí para potenciar el uso de lenguas muchas veces estigmatizadas y marginadas. El racismo, es decir, las formas habituales de discriminación étnico-racial que encontramos en las instituciones educativas, fueron muchas veces tematizadas y consideramos que la formación que ofrecía la Universidad empoderaba a las y los estudiantes para conseguir cambios. Dijo una estudiante: “la Licenciatura nos permitirá discutir desde otro lugar”. Ese lugar era el que defendimos a lo largo de la cursada.

Sin embargo, el 19 de septiembre del año 2016 la UNCAUS recibió una Providencia de parte del Consorcio Interuniversitario Nacional, en el cual se menciona que en los requisitos de ingreso contradecían el artículo 2 de la *Convención Internacional sobre Eliminación de todas las formas de discriminación racial* (aprobado por Ley N° 17.722 de 26 de abril de 1968).

En esta Providencia, se solicita eliminar la mención “ser indígena” como parte de los requisitos de ingreso a la Carrera. La eliminación de este requisito, entonces, abría la inscripción a cualquier interesado que no perteneciera a las comunidades indígenas del Chaco (Qom, Mocoit, Wichi). Esto entraba en

contradicción con la tradición chaqueña de formación de docentes y otras profesiones en entornos exclusivamente indígenas. Y entraba en contradicción con uno de los motores de la creación de la LEBI: la reparación histórica. Como señalamos, la noción de “reparación histórica” se comprende en relación con las acciones afirmativas que, como tales, buscan la igualdad desde la diferencia.

A diferencia de las otras instituciones formadoras que responden a la normativa provincial, en este caso, la Universidad responde a la legislación nacional. Por lo cual, tuvo que hacerse lugar a esta Providencia. Así, se convocó a la Comisión Mixta Técnico Pedagógica para discutir este punto en particular.

La propuesta de eliminación de este requisito fue rechazada por parte de la Comisión, alegando que atentaba contra los derechos de los pueblos indígenas. Entre estos derechos, como se ha señalado, está el derecho al trato “desigual” como modo de compensar la desigualdad histórica y la discriminación actual. Sin embargo, este rechazo no tuvo efecto. El argumento de que la exclusión de personas no indígenas era parte de las acciones afirmativas en el terreno educativo que contribuía a garantizar una mayor presencia de personas indígenas en las universidades, no fue tenido en cuenta. Prosperó, contrariamente, la moción de que el requisito étnico era un acto de discriminación. ¿Contra quién? Preguntaron mis colegas indígenas. “Contra los blancos”, respondió alguien.

El debate suscitado entre las demandas indígenas y la normativa internacional es interesante. Si bien no tenemos aquí lugar para ampliar este tema, el hecho de que se apele a esta normativa internacional para considerar no plausible una formación específica para los pueblos indígenas deja abiertos muchos interrogantes.

Para subsanar este problema “formal”, la Comisión-Mixta finalmente acuerda modificar los requisitos de ingreso a la LEBI. En lugar de un requisito étnico, se propone un *requisito lingüístico*; es decir, el conocimiento de alguna lengua indígena para poder realizar la Licenciatura. Dice el nuevo Plan de estudios

Es necesario, a los fines de la formación específica a recibir, poseer conocimientos de alguna lengua indígena. La Universidad ofrecerá cursos de capacitación para aquellos que lo requieran, los mismos no forman parte del Plan de estudios de la Licenciatura ni serán computados como créditos.

¿Son estos conocimientos independientes de la procedencia étnica de la población? ¿Debe la Universidad garantizar el conocimiento de estas lenguas incluso a quienes no forman parte de las comunidades? ¿Con qué recursos cuenta la institución para lograr este cometido?

Con este requisito lingüístico y el compromiso de la Universidad de ofrecer estos cursos a quienes quieran realizar estos estudios superiores, finalmente la LEBI es aprobada y su título es reconocido a nivel nacional.

Resulta interesante que la formulación que finalmente se aprueba implica que por primera vez una Universidad pública argentina regula políticamente sobre las lenguas indígenas en la educación superior: las establece como condición de ingreso a una carrera universitaria.

De las políticas, las lenguas y la educación superior: notas finales

En Argentina, el acceso de la población indígena a la educación superior universitaria es excepcional (Ossola y Vieira 2016). Diversos estudios han mostrado que esta excepcionalidad está vinculada con razones de diversa índole. Por un lado, con la localización de la población indígena, mayoritariamente lejos de los centros urbanos; por otro lado, con la falta de acceso de esta población a los niveles educativos que se exigen para el ingreso a la educación superior, en general, y universitaria, en particular.

Además, según testimonian estudiantes indígenas que experimentaron la Universidad, existe mecanismos de discriminación étnica y racial que se sostienen en las Universidades, frente a los cuales las personas nativas no encuentran discursos públicos contestatarios.

Existen experiencias particulares en las universidades que, de forma focalizada, buscan fomentar el ingreso de estudiantes indígenas a las instituciones de educación superior universitarias. Estas experiencias se basan en acompañamientos personales, académicos y financieros, para que personas indígenas puedan transitar la Universidad, sin que ésta se vea modificada en su lógica ni, en lo que nos atañe, en sus políticas lingüístico-educativas.

El caso de la LEBI de la UNCAUS es distinto. Se trata, como hemos mostrado, de una carrera universitaria diseñada junto a los pueblos indígenas, tanto a nivel de contenidos como en relación con el perfil docente y las lenguas en que se imparten las materias. Se crea, además, en la conjunción de la agenda de los pueblos indígenas chaqueños en política pública educativa y la agenda gubernamental vinculada a la “reparación histórica” hacia los pueblos indígenas.

Como hemos mostrado, la LEBI no es un proyecto aislado de los pueblos indígenas. Se inserta en una trayectoria de política educativa chaqueña que se caracteriza por la participación activa de referentes y sabios indígenas en los diseños de planes de estudio y en su ejecución en las instituciones; la aplicación de políticas afirmativas que se plasma en la creación de propuestas educativas “sólo para indígenas”; y la inclusión del uso y la enseñanza de lenguas indígenas en distintos formatos durante su consecución. Busca, además, ser una formación que pueda ofrecer herramientas a la gente indígena frente a los actos de discriminación institucional de los que son víctimas.

En el caso que analizamos, políticas universitarias consideraron el requisito étnico como discriminatorio. Sus observaciones a los requisitos de ingreso a la LEBI se muestran contrarias a la política de “reparación histórica” que les dio origen. En este debate, se observan las tensiones y contradicciones de políticas de distinto nivel. La “reparación histórica”, en el caso chaqueño, se materializa particularmente en el establecimiento de acciones y en la creación de instituciones y puestos de trabajo para indígenas. Exclusivamente para indígenas. Es parte de las acciones afirmativas si se consideran éstas como acciones de trato diferencial.

El requisito lingüístico que actualmente aparece en el Plan de Estudio de la LEBI podría ser estudiado de forma tradicional y considerar que se trata de una regulación sobre las lenguas novedosa, interesante, única. Podría considerarse incluso un logro, el producto exitoso de una política favorable a los pueblos indígenas por parte del gobierno chaqueño o de las universidades. Podría, así, ser un elemento que aisladamente analizado volvería a colocar a los pueblos indígenas en meros receptores de políticas diseñadas por otros, implementadas por otros.

Nuestro ejercicio se orientó en otro sentido. En mostrar la articulación de trayectorias de política pública que son producidas por los pueblos indígenas mediante sus luchas cotidianas y mediante otras acciones políticas. Que sus agendas son las que producen política pública. Y que estas agendas son significadas, negociadas, incluso rechazadas en diferentes instancias de política pública.

En este marco, podría entonces cerrarse esta ponencia preguntándonos si el establecimiento de este requisito lingüístico para ingresar a la LEBI no es más bien una derrota. En tanto proceso sociocultural complejo, las políticas del lenguaje no dejan de ser terrenos de conflicto y negociación cultural, espacio de tensión de identidades, luchas ideológicas y de derechos humanos. La nueva cohorte de la LEBI en la cual no operará el requisito étnico sino el lingüístico nos permitirá ir respondiendo esta pregunta y seguir haciéndonos otras.

BIBLIOGRAFÍA

Ballena, C., Romero-Massobrio, L., y Unamuno, V. (2019). Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia del Chaco: el proyecto “Egresados”. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. 77-94.

- Johnson, D. y Ricento, Th. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 7-21.
- McCarty, T. (ed.). (2010). *Ethnography and language policy*. Routledge.
- Ossola, M.M. y Vieira, R. (2016). La Educación Intercultural Bilingüe en la Educación Superior Argentina: identidades juveniles, diversidad cultural y políticas públicas. *Sér.-Estud*, 21, 42. 5-20.
- Ricento, T. y Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30 (3). 401- 427.
- Romero, L. (2022). Educación superior y revitalización lingüística: políticas del lenguaje en el primer instituto de formación docente para personas indígenas del país. *II Congreso Internacional de Ciencias Humanas*. UNSAM.
- Tollefson, J.W. (1991). *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. Longman.
- Tollefson, J.W. (2008). Language planning in education. En N.H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education*. Springer. 3-14. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_1
- Tollefson, J.W. (ed.). (2002). *Language policies in education: Critical issues*. Mahwah, NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Zavala, V. (2012). Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Volumen: 4. 77 - 105.
- Zavala, V. (2020). Hacia una apuesta etnográfica para la glotopolítica. *Caracol*, 20. 202 - 231.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

CAMBIOS SIGNIFICATIVOS ACTUALES DE LAS FORMAS
–RAY –SE DEL PRETÉRITO IMPERFECTO DEL MODO SUBJUNTIVO
EN “EL BRUJO POSTERGADO” DE JORGE LUIS BORGES EN
COMPARACIÓN CON EL “EXEMPLO XI” DE DON JUAN MANUEL

Claudio M.VELASCO

CAMBIOS SIGNIFICATIVOS ACTUALES DE LAS FORMAS -RAY-SE DEL PRETÉRITO IMPERFECTO DEL MODO SUBJUNTIVO EN “EL BRUJO POSTERGADO” DE JORGE LUIS BORGES EN COMPARACIÓN CON EL “EXEMPLO XI” DE DON JUAN MANUEL⁹¹

Claudio M. Velasco
UNLP
clavelasco26@hotmail.com

RESUMEN

A partir de la versión que se da en “El brujo postergado” de Jorge Luis Borges sobre su antecesor, el “Exemplo XI” del libro *El conde Lucanor* de Don Juan Manuel, explicaremos las razones de algunos cambios lingüísticos, los cuales atañen a un nuevo relato por parte del escritor argentino: más conciso, más abreviado, más fantástico y menos didáctico-moral. La comparación la explicaremos enfatizando en la particularidad significativa actual que conlleva la variación en el pretérito imperfecto del modo subjuntivo, en sus dos morfemas: *-ra* y *-se*. Desde una perspectiva etnopragmática (García 1985, 1995, 1998; Speranza 2011, 2014, 2018; Martínez 2000), daremos cuenta, por un lado, de que la elección de una u otra forma no es isomórfica (NGLE 2010), sino que ambas variantes son disímiles semánticamente; y, por otro lado, de que omitirlas y cambiarlas por otras formas verbales coadyuvan a una nueva comunicación textual.

El objetivo es mostrar cómo las formas en variación denotan una perspectiva particular del evento descrito por el hablante. La hipótesis es que, si bien el modo subjuntivo se utiliza en expresiones dudosas o posibles, dentro del pretérito imperfecto existe una sutil diferencia aunque no menos relevante: la forma en *-se* evoca una menor realización de las acciones contenidas en la emisión que su par en *-ra*. Esta interpretación se hará más evidente en el texto de Borges, pues, la lengua española en los tiempos de Don Juan Manuel estaba en formación (Glenn 1976) y el presente trabajo se enfoca en la nueva versión llevada a cabo por el autor argentino. Ilustramos:

Et en apartándose de la otra gente, llamó a una manceba de su casa et dixol que toviessse perdices para que cenassen esa noche, más que non las pusiesen a assar fasta que él gelo mandasse (EXI).

Antes le dijo a la sirvienta que tuviese perdices para la cena, pero que no las pusiera a asar hasta que la mandaran (EBP).

En esta presentación nos aproximamos a un análisis de las operaciones realizadas en la versión contemporánea del texto con el objetivo de explicar las distribuciones de las formas que integran el imperfecto del subjuntivo en el español americano actual.

Palabras clave: Etnopragmática, Variación, Modo subjuntivo, Contexto literario, Comunicación

⁹¹ Este trabajo formó parte del área temática “Etnopragmática” coordinada por Adriana Speranza el día 2 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

Abordaremos en este artículo el estudio de dos relatos literarios que convergen en su argumento: contar cómo un deán, un sacerdote de la iglesia católica, quiere aprender las artes mágicas por instrucción de un maestro (don Illán), el cual le demostrará a su alumno que es indigno para tal enseñanza, pues incumple con aquello que promete. En la prueba de aprendizaje, el maestro le hace vivir, mágicamente, diferentes situaciones futuras a su aprendiz con el fin de demostrarle que no es idóneo para tales artes. Ahora bien: la manera en que lo hacen ambos autores no es la misma. La construcción lingüística de la narración presenta divergencias que harán del “Exemplo XI” (EXI en adelante), del libro *El conde Lucanor* (1335) de Don Juan Manuel, y de “El brujo postergado” (EBP de aquí en más), perteneciente al libro *Historia universal de la infamia* (1935) del autor argentino Jorge Luis Borges, una clara muestra de que reelaborar un texto redundante, por un lado, en la diferencia de épocas: el español del siglo XIV frente al español rioplatense del siglo XX; por otro lado, en aquello que se podría mantener inalterable, pero que el autor contemporáneo reformula (consciente o no): cambios verbales, más precisamente; esto es, mostraremos la distribución de las formas verbales de un tiempo en particular en dos estados de lengua, dos sincronías, para exponer la variabilidad en progreso y las posibles implicancias significativas que ello conlleva.

Para el primer caso, sólo diremos cuestiones generales: la lengua española del siglo XIV en la que escribe Don Juan Manuel nos muestra un idioma en formación. Consciente de su oficio de escritor en una lengua escrita que viene para quedarse a partir de la decisión e influencia de Alfonso X, tío de aquel e impulsor de la estandarización de la prosa castellana, esta misma está en sus inicios y transita aún hacia su regularización (Glenn 1976; Lapesa 1981; Chicote 2001). Aparecen términos que han evolucionado hoy día hacia otras lenguas romances. Valgan a título ilustrativo la *ç* (propia hoy de las lenguas francesa y portugués) y *et* (perteneciente también a la lengua francesa contemporánea) que leemos en el siguiente fragmento: “*Et después acaesçió otra cosa que pudiera fazer por mí, et púsome escusa commo a la otra*” (EXI, p. 72). En cuanto al segundo caso, los cambios verbales, nos centraremos más en detalle en uno en particular: el pretérito imperfecto del modo subjuntivo. Términos como “pusiesen”, “mandasse” (EXI) aparecerán como “pusiera” y “mandara” (EBP), entre muchos otros. Observaremos que la variación no sólo obedece a un cambio de forma, *-se* por *-ra*, sino que también habrá reformulaciones del morfema *-se* mediante los procedimientos textuales de omisión, sustantivación, modo indicativo e infinitivos. Asimismo, explicaremos también los “no cambios” de este morfema para revelar el sentido comunicativo que se enuncia en el nuevo relato, relacionándolo con las alternancias propuestas, en pos de mostrar cómo el texto contemporáneo retoma la idea del texto antiguo y, en ese proceso, observar los cambios en la selección de las formas.

Las gramáticas de uso sostienen que, en lo que respecta al pretérito imperfecto (PI) del modo subjuntivo, el español americano actual manifiesta una preferencia por la forma en *-ra*, aunque la forma *-se* aparece en la lengua escrita (NGLE 2010, p. 457) en menor medida (Lapesa 1981, p. 590). En cuanto al modo subjuntivo sabemos que su uso otorga a la acción contenida en la emisión un carácter de menor certidumbre sobre su contenido referencial, a diferencia del modo indicativo, cuya utilización implica la expresión de juicios asertivos sobre la realidad, es decir, juicios en los que la certidumbre manifiesta es mayor (Gili Gaya 1964, pp. 131-133). De esta manera, las formas del subjuntivo son utilizadas en emisiones que exponen acciones dudosas, posibles, necesarias o deseadas, esto es, acciones que indican un grado menor de certidumbre puesto que su aparición se encuentra relacionada con la mayor o menor oportunidad de realización otorgada por el hablante a los acontecimientos contenidos en la emisión. La noción de certidumbre se relaciona con la expresión de las conceptualizaciones que el individuo realiza de los acontecimientos sobre los cuales posee datos suministrados por varias fuentes (Achard 2000, p. 163). Las formas de este modo aparecen fuertemente vinculadas a sus contextos de aparición y a la evaluación que el sujeto realiza de los acontecimientos expresados en la emisión.

Sin embargo, dentro de la menor certidumbre expresada por la morfología del subjuntivo, entre las formas del PI existe una sutil diferencia, aunque muy relevante, en cuanto a la intención comunicativa del hablante, que hacen a su idiosincrasia como parte de una comunidad lingüística que entiende que el lenguaje no es un medio físico inalterable, sino que ofrece medios físicos (sonidos y morfemas) para

que el usuario emplee libremente en pos de sus necesidades de expresión (Lloyd 1987; Coseriu 1973). Y en este devenir, en esta actividad lingüística, el hablante crea en realidad la lengua cada vez que habla (Benveniste 1985). Como veremos más adelante, la forma en *-se* evoca una menor realización de las acciones contenidas en la emisión, mientras que su par en *-ra* manifiesta una certidumbre mayor. Esta interpretación se hará más evidente en el texto de Borges, pues, como dijimos, la lengua española en los tiempos de Don Juan Manuel estaba en formación y el presente trabajo se enfoca en la nueva versión llevada a cabo por el autor argentino.

Fundamentos teóricos y metodológicos

La perspectiva etnopragmática

El análisis etnopragmático nos resulta relevante al explicar que las elecciones que realizamos los hablantes no son azarosas, sino que como seres inteligentes operamos sobre el lenguaje y elegimos las piezas del sistema que mejor representan lo que queremos decir: seleccionar y significar van al unísono en relación con nuestros fines comunicativos y expresan nuestra cognición (García 1995, p. 57). De aquí que en el uso variable descubriremos qué forma lingüística se adecua mejor al contexto pragmático en que ocurren tales formas, a su vez que nos explica la presencia de las mismas (García 1995, p. 70).

Para el caso que nos ocupa, los fenómenos en variación cobran importancia también para entender los estados de una lengua y sus cambios. Si bien estamos frente a una evidente diferencia temporal, que implica una notoria evolución de la lengua española, nos centraremos en una forma verbal (PI del modo subjuntivo) reconocida en ambos períodos, aunque los usos (o no usos) difieran. La alternancia de las formas *-ra* y *-se*, lejos de manifestar una vacilación libre por parte del hablante, explicita una precisión, un ajuste de las piezas del sistema, con el objetivo de crear mensajes que se acerquen a su intención comunicativa. Subyace, entonces, en la selección una perspectiva cognitiva y creativa del hablante expresada y contenida en sus producciones lingüísticas (Speranza 2011, 2014 y 2018). A lo que cabe agregar en este sentido que estamos frente a una postura no arbitraria de la sintaxis, sino motivada esencialmente por la necesidad de los usuarios (García 1998, p. 5).

Por último, partimos del convencimiento de que las formas en variación poseen un significado único, invariable e impreciso que se mantiene estable en todos los contextos en los que la forma aparece. Como gran hipótesis del hablante, el significado de las formas en variación se torna la clave para entender la selección hallada. Por lo cual, a través de dos o más formas lingüísticas que alternan un evento puede representarse desde diferentes perspectivas, lo que se conoce como *equivalencia referencial*, y supone que existen “dos maneras distintas de remitir al mismo referente” (García 1985) o que “dos o más términos son referencialmente equivalentes (Martínez 2000).”

Corpus

El interés por el texto literario tiene varios motivos: uno es que, al trabajar con dos morfemas que pertenecen a la norma del español y son reconocidos como tales, nos interesa saber cómo son utilizados por autores referentes e importantes de esa lengua y, por tal, voceros de una sociedad determinada; otro motivo es que al estar frente a dos relatos compuestos de manera deliberada (ya había conciencia de autor en Don Juan Manuel y se sabe que era muy celoso para con su obra, aunque el tiempo y las reescrituras no le hayan jugado a su favor (Chicote 2001; Lacarra 1993, Introducción, p. 13; Lapesa 1981, p. 249), la intención comunicativa tiende a ser relativamente más “controlada” en sus efectos de sentido por ambos autores: textualmente más compleja en Don Juan Manuel y más sintética en Borges. Asimismo, dejaremos entrever, como apunte general, cómo se aúnan de alguna manera la lingüística y la literatura: qué aspectos en común se pueden trazar y trabajar, más allá de ser dos áreas del saber con derroteros distintos.

Procedimientos metodológicos

Para llevar a cabo la presente tarea hemos elegido dos relatos que funcionan en espejo uno de otro en cuanto a su argumento. De hecho, Borges dice que su único derecho sobre el texto de Don Juan Manuel es el de haber sido traductor y lector. Aunque nos deja la pista de que el resultado no es el mismo, que no se trata de un “copia y pega”, ya que el lector juega/crea de manera tenebrosa y singular con el texto transcrito (Borges 1935: Prólogo a la Primera Edición). A este respecto nos dice también Erica García: “La lectura de un texto es una operación activa (*no* pasiva) en la que distintos lectores *construyen* un sentido de modos necesariamente subjetivos y, por lo tanto, necesariamente perciben distintos mensajes coherentes” (1988, p. 5). Estas ideas nos abren la posibilidad de percibir que había conciencia por parte del autor contemporáneo en su reelaboración del EXI, y ver de qué se trata será el principal asunto del presente artículo.

El cotejo de los textos se llevó a cabo teniendo en cuenta los enunciados en que aparecen las formas en *-se* y *-ra* para ensayar una explicación cualitativa de los cambios en los dos estados de lengua. Este análisis no sólo nos ha mostrado variaciones en los usos de los morfemas *per se*: una forma que se cambia por otra, sino que también observaremos que tales cambios suceden mediante omisiones, nominalizaciones, usos del modo indicativo y de la forma en infinitivo. Operaciones estas últimas que serán importantes para entender mejor la intención comunicativa del autor argentino en aras de la mayor o menor facticidad que implican las formas en cuestión. Y también, como dijéramos, mantener el uso de tales formas reforzarán aún más las características de los hechos enunciados.

Cabe agregar, por último, que si bien todo texto en su composición lingüística presupone un lector, también es cierto (al menos a ello nos abocamos) que la comprensión global del relato está fuertemente relacionada con los enunciados que lo componen: esto es, entender la finalidad comunicativa del hablante es hacerlo a través de las palabras que se utilizan en el contexto de las obras. Y con ello damos a entender también que analizar las frecuencias relativas de uso de las formas en cuestión funcionan como “un síntoma de la perspectiva del hablante y refleja pautas culturales” (Martínez, 2009, p. 260).

Resultados

Trabajo con los datos

Reelaborar un texto, hacer una nueva versión del mismo, conlleva un aspecto ineludible: por qué y en qué sentido se realizan ciertos cambios. Aun si se tratara de una situación cotidiana en donde, por ejemplo, le contáramos de memoria un relato a nuestros niños observaríamos tales variaciones y el contexto nos explicaría la razón de la reformulación (precisión, cansancio, olvidos, elección de vocabulario infantil más ameno, etc.). Los contextos en este caso son dos narraciones mucho más rigurosas al tratarse de escritos deliberados en pos de (al menos) una de sus intenciones comunicativas: podríamos enmarcarlo en un fin didáctico-moral el texto más antiguo (EXI) y fantástico el texto contemporáneo (EBP). Para lo cual, el trayecto discursivo utilizado para ello diferirá: más amplio y, por lo tanto, más complejo el EXI de Don Juan Manuel y más conciso, aunque no por ello menos logrado artísticamente, EBP de Jorge Luis Borges. Partiremos de la siguiente tabla para cuantificar los usos de cada morfema en ambos textos:

Tabla 1
Frecuencias de *-ra* y *-se* en el EXI y EBP

Obras	<i>-ra</i>	<i>-se</i>	Totales
EXI	10 – 17%	50 – 83%	60 – 100%
EBP	8 – 62%	5 – 38%	13 – 100%
Totales	18 – 25%	55 – 75%	73 – 100%

Lo que observamos en la tabla es una mayor preferencia por la forma *-se* y un menor uso de la forma *-ra* en el texto más antiguo con respecto a la versión moderna: en esta se invierten en una gran proporción los usos de tales morfemas y se reducen notoriamente los casos (un 78% menos). Las razones de estos cambios en progreso (siglo XIV frente al siglo XX) que se observan en el relato borgeano, las trabajaremos atendiendo a las siguientes cuestiones, como mencionáramos antes: cambios realizados de la forma *-se* a *-ra*, no cambios de las formas y menor cantidad de usos de la forma *-se* debido a: omisiones, nominalizaciones, modo indicativo y forma infinitiva. Estas últimas operaciones, si bien no implican necesariamente una expansión de la forma en *-ra*, sí veremos que de algún modo se emparentan semánticamente.

Cambios del morfema *-se* por *-ra*

Una de las explicaciones posibles de este cambio es que subyace en la lengua española una diferencia sutil, aunque no menos relevante, de tales morfemas en cuanto a su significado: mayor posibilidad de realización de la forma *-ra* en comparación con su par en *-se*. Diferencia que bien se puede entender si recordamos su significado etimológico: la forma *-se* deriva del verdadero subjuntivo de la lengua latina, mientras que su par en *-ra* proviene del modo indicativo (NGLE p. 457). Lo cual significa, atendiendo al concepto de cada modo, que el subjuntivo se utiliza generalmente para las acciones menos realizativas del verbo que el modo indicativo, el cual permite una construcción del evento comunicativo con mayores posibilidades de realización, de ahí su denominación: indica (mayor) realidad. Ahora bien, estos usos cobran relevancia de acuerdo con los contextos en los cuales aparecen las formas en cuestión (y que resaltamos para su mejor entendimiento):

Et en apartándose de la otra gente, llamó a una mançeba de su casa et dixol que *toviesse* perdices para que çenassen esa noche, más que non las *pusiesen* a assar fasta que él gelo *mandasse*. (EXI)

Antes le dijo a la sirvienta que *tuviese* perdices para la cena, pero que no las *pusiera* a asar hasta que la *mandaran*. (EBP)

Estas citas nos muestran, por un lado, cómo la forma *-se* denota en este contexto una menor realización de la acción que su par en *-ra*: la evaluación que, en este caso, realizan del evento los enunciadores es menos factible y de aquí la elección del morfema. Esto es, ambos autores mantienen la forma *-se* en “*toviesse-tuviese*” porque la sirvienta aún no cuenta con las perdices solicitadas por el personaje don Illán, maestro del deán. Por otro lado, observamos cómo se han cambiado en dos ocasiones las formas:

“pusiesen-mandasse” por “pusiera-mandaran”. La evaluación del evento que lleva a cabo el enunciador en EBP ahora es distinta. Con esta forma se favorece una acción más realizativa: cuando las perdices no se tienen bien vale la forma *-se* (menor factualidad en el evento), pero al tenerlas para asar (esperando una orden) se necesita de una acción más factible y, para ello, se utiliza la forma *-ra*. En todos los casos, entonces, el tipo de evento descrito se ve acompañado por la selección de las formas a partir de los significados propuestos para cada una de ellas. Concluimos esta última idea con otro ejemplo: “La sirvienta se presentó y don Illán le dijo que las *asara*” (EBP).

En este contexto, las perdices se “ponen a asar”, luego de la “orden del amo”, y, finalmente, “se cocinarán”. De acuerdo con nuestro postulado, la forma *-ra* resulta más adecuada para denotar un hecho que tendrá lugar, que realmente se llevará a cabo.

Otra explicación posible al cambio de formas, en este caso, se relaciona con la topicalización: el tipo de información temática (fondo) y nueva (figura) que ofrece el enunciado (NGLE pp. 753-770). Y aquí tenemos que el morfema *-se* aparece como fondo o base de información (menos relevante por ser temática o conocida) y *-ra* aparece como figura o información nueva y relevante. A esto se suma la autoridad del amo frente a su sirvienta: lo que ella haga (conseguir perdices) aparece con la forma *-se*, mientras que *-ra* connota autoridad, bien en consonancia con los verbos “poner” y “mandar” como una orden que se le da a la receptora del mensaje.

Modo indicativo

Si hay algo que favorece más la factualidad de un hecho, diríamos sin margen de dudas, es el pasaje del modo subjuntivo al modo indicativo; cambio, en definitiva, que le quita a la expresión todo indicio de duda o probabilidad para convertirla en algo dado:

“et el arzobispo *le rogó que consentiese que lo hiciesse* un su tío, hermano de su padre” (EXI)

“El arzobispo *le hizo saber que había reservado* el obispado para su propio tío, hermano de su padre” (EBP)

Estos cambios, “hizo saber” y “había reservado”, expresan una modalidad discursiva que difiere de la forma original en modo subjuntivo. Denotan una mayor certidumbre y, por ende, le dejan menos margen al lector sobre la interpretación textual: es así y no de otro modo, bien en consonancia con la forma indicativa. En este cambio de modo verbal el acto de habla es otro. “Hacer saber” expone el poder del sujeto (el deán en este caso), por medio del cual toma decisiones y opera sobre los hechos narrados, mientras que en el EXI se “ruega”. La evaluación del evento por parte de los enunciadores es bien distinta en ambos relatos: de una posibilidad de que se consienta ante la grave falta por parte del deán, a sabiendas de que está en deuda con don Illán, se pasa a una confirmación sin margen de dudas. Y esta interpretación posible, el mundo narrado desde la óptica de uno de los personajes, el cambio operado de “idiosincrasia”, recae en el significado que ofrecen las formas verbales en cuestión, como síntomas lingüísticos que atesoran los valores culturales de los hablantes.

Forma infinitiva

Quitarle temporalidad a un verbo es dejarlo sin acción, nombrarlo en carencia de una secuencia que traza toda línea del tiempo. Sin agente explícito y con una modalidad discursiva disímil de la original:

Desde don Yllán vio cuanto mal le gualardonaba el Papa lo que por él había fecho, espedióse dél, et solamente nol quiso dar el Papa *que comiese por el camino*. (EXI)

El miserable don Illán dijo que iba a volver a España y le pidió *algo para comer durante el camino*. El Papa no accedió. (EBP)

En este contexto el tiempo verbal tiene cierta coherencia en el EXI con el sustantivo “camino”: “comiese por el camino” connota un andar comiendo, un trayecto o recorrido en el que se va llevando a cabo una acción. Y transcribir ese cambio en forma de un infinitivo es justamente eso: obturar esa acción. Aunque la duración no está ausente del todo: el adverbio “durante” lo expresa. Pero no es lo mismo porque el agente no está. Esta última idea se ve reforzada por la construcción completiva que leemos, la cual tiene una finalidad concreta y cerrada: “para comer”.

Nominalización

Este procedimiento es un factor relevante que se utiliza para sustraerle al verbo su posibilidad de acción, para convertir de alguna manera una idea “probable” evocada por la partícula verbal del subjuntivo en una afirmación que implica la sustantivación:

Et el deán le prometió et le aseguró que de cualquier bien que él hobiese, que nunca faría sinon *lo que él mandasse*. (EXI)

El deán le prometió y aseguró que nunca olvidaría aquella merced, y que estaría *siempre a sus órdenes*. (EBP)

Interpretamos en el primer ejemplo con respecto al segundo: “lo que él mandasse” denota una secuencia temporal que bien puede darse o no, quedará en el receptor (don Illán, en este caso) ejercer el uso de la acción de mandar. El punto de vista está del lado del maestro. En cambio, en “siempre a sus órdenes” el sustantivo no deja lugar a dudas del mando que ejercerá el receptor, pero el enunciador aquí es el deán: cambia la perspectiva de lo narrado y, por ende, se sitúa el evento desde el punto de vista del aprendiz; esta idea se refuerza aún más al agregársele el adverbio “siempre”, con el cual no habrá otra posibilidad que estar a “merced” (justamente) de lo que el otro ordene. Y el cambio semántico del vocablo también dice un poco más al respecto: “mandasse” por “órdenes” no significan lo mismo no sólo por ser palabras disímiles, sino porque hay una connotación aún mayor de aseveración. En línea con ello, en EBP se direcciona una mayor apertura de final anunciado: “de la frustrada relación de maestro y discípulo en el cuento de Don Juan Manuel se pasa, en el de Borges, a dramatizar una lograda relación de enemigos” (Diz 1985, pp. 290–291). Si en el EXI se tiene la sensación de que al deán se le da varias oportunidades para que cumpla con sus promesas, en EBP la acción avanza inexorable y no hay explicaciones psicológicas que atenúen el desenlace final: “Y es que con esta supresión, Borges ha creado un nuevo orden.” (Milla Altabás 2017, p. 442).

Omisiones

Las omisiones tienen que ver, en este caso, con partes del relato original que han sido suprimidas y no consideradas en el texto contemporáneo, ya que este mismo se centra en el argumento de la historia. De aquí que, por ejemplo, la introducción al ejemplo que contará Patronio no aparezca en EBP. Se trata del diálogo entre el conde Lucanor y Patronio en donde el primero le pide consejo a este último acerca de un problema que tuvo con una persona a la que ayudó y que no lo retribuyó según lo convenido. También se elide la parte final del EXI: la voz narrativa/autoral mediante la sentencia de los versos finales. No hay, en definitiva, relato enmarcado en la versión borgeana, estructuralmente importante en la obra manuelina (Vicedo 2004). Ilustramos con lo que sigue:

Señor conde, dixo Patronio, en Sanctiago había un deán que había muy grand talante de saber el arte de la nigromancia et oyó dezir que don Yllán de Toledo sabía ende más que ninguno que fuesse en aquella sazón; et por ende vínose para Toledo para aprender de aquella sciencia. (EXI)

En Santiago había un deán que tenía codicia de aprender el arte de la magia. Oyó decir que don Illán de Toledo la sabía más que ninguno, y fue a Toledo a buscarlo. (EBP)

Lo resaltado al comienzo es la interpelación omitida en el texto borgeano: en este se comienza con el argumento de la historia, el ejemplo en sí que contará Patronio, el cual se inicia con "...en Santiago había un deán...". Con la segunda parte destacada de la primera cita, observamos la omisión en EBP de una construcción discursiva temporal, lo cual favorece la idea de la síntesis borgeana en pos de una direccionalidad interpretativa que va directo a la sabiduría de don Illán, en desmedro de lo incomparable que resultara ser este personaje con otras personas sobre el arte de la magia. Es decir, la omisión en este caso es igual a "quitarle" al lector mayores herramientas imaginativas.

Por último, cabría preguntarse, a partir de este procedimiento de omisión, si la tendencia en el uso alternante de las formas *-ra* y *-se* difiere si comparáramos EBP con el argumento narrativo del EXI, el extracto que le interesa a Borges. Y no; prácticamente el porcentaje de usos es el mismo. Se reducen los casos del texto antiguo (60 de la Tabla 1 a 50), mas no la tendencia en variación (de hecho hay mayor proporción en el uso de la forma *-se*, un 83% frente a este 86%):

Tabla 2

Frecuencias de *-ra* y *-se* en el argumento narrativo del EXI y EBP

Obras	-ra	-se	Totales
EXI	7 – 14%	43 – 86%	50 – 100%
EBP	8 – 62%	5 – 38%	13 – 100%
Totales	15 – 24%	48 – 76%	63 – 100%

Lo expuesto hasta aquí nos muestra una reelaboración textual que, por un lado, exhibe una contracción de la forma en *-se* y, por lo tanto, una menor modalización temporal; por otro lado, vemos reemplazar tal morfema mediante procedimientos discursivos que orientan hacia una interpretación más precisa y exacta que lo que supone el texto original con su uso más preponderante del modo subjuntivo. Modo verbal que también significa "subjektividad", por lo cual al cambiarse por otras formas nos lleva a pensar en una narración más "objetiva" y lineal por parte del nuevo relato.

Avanzando en el análisis de las formas y sus posibles significados, veamos los casos en los que el texto moderno deja sin alterar el uso de *-se*. Son pocos usos (aparecen cinco veces). Lo que nos parece interesante destacar aquí es que Borges en la mayoría de los usos en los que deja inalterable este morfema lo hace de manera similar, como si fuera una fórmula repetitiva que recuerda a los cuentos tradicionales (del tipo "Había una vez..."): sólo cambia el nombre de las ciudades a las que viajan el deán y su maestre y las referencias nominales que tienen que ver con el avance de la historia. Siguiendo la hipótesis de que la forma en *-se* resulta menos realizativa y relevante que su par en *-ra* con respecto a los eventos en que aparecen, entenderemos el porqué de la decisión del autor argentino: no importa adónde se vaya, la promesa del deán (junto con sus ascensos en ese futuro mágico) será siempre incumplida. De aquí la reiteración del enunciado y el efecto de sentido negativo que se quiere generar en el lector. Esto es, la forma en *-se* expresa (además de una menor factualidad) un matiz negativo, diferente a su forma en *-ra*, el cual denota una forma más realizativa, como dijimos, y también una evaluación más favorable a los fines del enunciadador:

"El obispo le hizo saber que había reservado el decanazgo para su propio hermano, pero que había determinado favorecerlo y que partiesen juntos para Santiago".

“El arzobispo le hizo saber que había reservado el obispado para su propio tío, hermano de su padre, *pero que había determinado favorecerlo y que partiesen juntos para Tolosa*”.

“El cardenal le hizo saber que había reservado el arzobispado para su propio tío, hermano de su madre, *pero que había determinado favorecerlo y que partiesen juntos para Roma*”.

Relacionamos esta última hipótesis con otros cambios que aparecen en EBP, y que desarrollamos a partir de los siguientes temas.

Cambio de título: el relato de Don Juan Manuel se llama “De lo que contesçió a un deán de Sanctiago con don Yllán, el grand maestro de Toledo” y Borges lo renombra “El brujo postergado”. En este cambio el autor argentino pone “en jaque” su intertexto porque le quita la idea clara al exemplo que se narra en el EXI: aquí el deán es visto como el culpable y don Illán es la figura que lo reprende justamente, podría decirse, por sus faltas. Hay una valoración negativa del alumno y positiva de su maestro. Cuestión que no sucede en el cuento de Borges: este se presenta ambiguo en ese sentido. Tanto el maestro como el aprendiz bien pueden ejercer como “brujos”: don Illán (a quien Borges llama, además, brujo) puede ser el “postergado” debido a las constantes promesas de incumplimiento del deán, y, a su vez, este mismo también puede serlo, ya que don Illán finalmente no le enseñará la ciencia mágica (Diz, p. 282). Todo lo cual conlleva a pensar en el cambio significativo que aunamos a las formas en *-se* antes expuesta: más que una enseñanza por parte de un maestro, estamos frente a una disputa de poder que ofrece el elemento mágico. Don Illán en EBP adivina que su alumno incumplirá (de aquí que Borges omita la parte didáctico-moral de Don Juan Manuel), por eso se lee más como una “trampa” lo que le tiende al deán porque el maestro sabe de antemano que es un embustero (Milla Montalbáz, p. 442).

Lo fantástico como principal argumento: es sabido que en la literatura borgeana pueblan los laberintos, el tiempo como circularidad infinita... la biblioteca (Barrenechea 1978; Glen 1976; Rest 2009; Borges Bioy Casares y Ocampo 1977). Elementos que le ofrece el texto de Don Juan Manuel. De aquí que la bajada subterránea a la biblioteca como lugar de enseñanza de las artes mágicas cobren relevancia en el autor contemporáneo, quien: “usa solo dos términos: celda y biblioteca. Si asociamos estos últimos a la argolla y la trampa y a la profunda escalera, nos encontramos con espacios típicamente borgianos” (Milla Altabás, p. 443). El énfasis centrado en el argumento fantástico nos lleva a entender, al menos en parte, que es irrelevante lo que diga o haga el deán: irrelevancia que percibimos en la reiteración del enunciado y con ello la invariabilidad de la forma *-se*; lo que importa es ese final “anunciado”: el deán volviendo del futuro al mismo lugar en Toledo donde todo comenzó, y que la magia hizo y deshizo.

Historia universal de la infamia: a partir del nombre del libro en que aparece el relato, podría pensarse en que el término “infamia” bien puede llevarnos a un juicio de valor moral por parte de Borges, esto es, mostrar la deshonra de una promesa incumplida por parte de alguien. Pero no. Así como podemos gustar y entretenernos con el género policial (junto a los crímenes, enigmas y resoluciones) y no por ello juzgamos a ciencia cierta los confines del bien y del mal, aquí igual: “el relato de infamia intenta entretener al lector suspendiendo sus criterios de bien y mal, convirtiendo actos viles en pretexto de carcajada y transformando lo abominable y condenable para nuestra civilidad en risible caricatura (Alazrakí, pp. 248-249). Se observa en este sentido el desplazamiento de un mundo a otro, que concierne al tema y a su estética, como uno de los principios de la obra de Borges en general, y de este cuento en particular (Bravo 2004, p. 73).

CONCLUSIÓN

La reelaboración textual analizada, con el foco puesto en sus cambios lingüísticos, nos da a entender la idea sintética del cuento EBP de Borges en pos del argumento en sí, del *mundo narrado* (Weinrich, 1974), y de cierta tendencia imperativa en la recepción del relato. Esto es así, pues al haber menor modalización subjuntiva se favorece una interpretación más factual del texto original: la enseñanza o moraleja del Exemplo XI no es tenida en cuenta por el autor argentino no sólo por destacar el hecho fantástico en sí, el cual bien puede disfrutarse estéticamente sin ninguna intención moral o didáctica,

sino que ello se materializa de manera directa y precisa al acotarse la cantidad de verbos con la forma en *-se*. Dicho de otro modo, la comprensión general del relato que deja entrever Borges, un brujo que le muestra a su alumno que no es digno para aprender las artes mágicas, tiene su correlato posible en las formas lingüísticas elegidas para ese fin, en los cambios verbales. Pues siendo que el PI del modo subjuntivo con su morfema en *-se* tiene menor posibilidad de realización y menor fuerza imperativa como acción verbal que su par en *-ra*, desde nuestra postulación, la reformulación operada en favor de esta última forma, junto con los procedimientos de omisión, sustantivación y formas indicativas e infinitivas, ratifica el porqué de la supresión del morfema en el nuevo relato y, a colación, en la representación del español contemporáneo de EBP.

Pensar la variación lingüística resulta relevante para entender qué hace el hablante con el aparato de la lengua. Cómo sus elecciones no son aleatorias y, he aquí el punto más alto, sobre todo en dos morfemas que se suelen presentar como intercambiables de manera libre por parte del usuario. No. Se busca siempre, como seres inteligentes que somos, un mayor rédito comunicativo de acuerdo a los intereses perseguidos: cambio en las formas lingüísticas y cambio en el mensaje se complementan.

Queda abierta la posibilidad de pensar, por último, cómo el análisis lingüístico y el literario convergen, de qué manera las categorías pertenecientes a ambas áreas del saber se influyen mutuamente: decir ejemplo didáctico-moral (EXI) y cuento fantástico (EBP), por ejemplo, es pensar en construcciones lingüísticas contextualizadas orientadas hacia uno u otro fin. Esperamos, en ese sentido, haber colaborado un poco con esa tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achard, M. (2000). Selección de modo en construcciones oracionales de complemento”. En: Maldonado, R. (Ed.), *RESLA, Estudios cognoscitivos del Español*. Asociación Española de Lingüística Aplicada.
- Alazraki, J. (1983). Génesis de un estilo:” Historia universal de la infamia”. *Revista Iberoamericana*, 49(123). 247-261.
- Alazraki, J. (1974). *La prosa narrativa de Jorge Luis Borges*. Gredos.
- Barrenechea, A. (1978). Ensayo de una tipología de la literatura fantástica (a propósito de la literatura hispanoamericana), en *Textos hispanoamericanos. De Sarmiento a Sarduy*, Monte Ávila. 87-103.
- Bello, A. y Cuervo, R. (1945). *Gramática de la lengua castellana*. Sopena.
- Benveniste, E. (1985). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI.
- Borges, J. (1996 [1935]). El brujo postergado. *Obras completas. Tomo I*. Emecé. 341-342.
- Borges, J.; Bioy Casares, A. y Ocampo, S. (1977). *Antología de la literatura fantástica*, EDHASA-Sudamericana.
- Bravo, V. (2004). *El orden y la paradoja. Jorge Luis Borges y el pensamiento de la modernidad*. Beatriz Viterbo.
- Casalduero, J. (1975). El Conde Lucanor: composición y significado. *Nueva revista de filología hispánica*, 24(1). 101-112.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- COSERIU, E. (1973). *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*, 2.ª edición revisada. Gredos.

- Chicote, G. (2001). Textualidad oral – escrita – impresa en el pasaje Edad Media – Renacimiento *Olivar*, 2(2). 27-40. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2889/pr.2889.pdf
- DIZ, M. (1985). El mago de Toledo: Borges y Don Juan Manuel. *MLN*, 100 (2). 281- 297.
- Don Juan Manuel. (1980). Exemplo XI. *El conde Lucanor*. Colihue/Hachette. 71-81.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Edicial.
- Escandell Vidal, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Galván, L. (2004). Horizontes de lectura en el ejemplo XI de El Conde Lucanor. *Revista de filología española*, 84(2). 285-301.
- Gallo, M. (2001). “ Historia universal de la infamia”: una lectura en clave épica. *Variaciones Borges*. 81-101.
- García, É. (1988). Lingüística Cartesiana o el Método del Discurso. *Lenguaje en Contexto* 1. 5- 36.
- García, É. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas. In Klaus Zimmermann (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Vervuert Iberoamericana. 51-72.
- García, É. (1998). *Qué cuenta, y cómo contar en lingüística*. In Paepe, Ch. y N. Delbecque (coord.) *Estudios en honor del profesor José de Kock*. Leuven University Press. 217-223.
- Gili Gaya, S. (1964). *Curso superior de sintaxis española*, 9º Edición. Ed.Vox.
- Glenn, C. (1976). *El Dean de Santiago de don Juan Manuel y El brujo postergado de Borges: estudio comparativo* (Doctoral dissertation).
- Jakobson, R. (1975 [1960]). *Ensayos de lingüística general*. Ariel.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Hachette.
- Lacarra, M. (1993). “Introducción” en Don Juan Manuel. *El conde Lucanor*. Espasa Calpe. 9-39.
- Lapesa, R. (1981). *Historia de la lengua española*. Gredos.
- Louis, A. (1999). *Enrique Pezzoni, lector de Borges. Lecciones de literatura 1984 - 1988*. Sudamericana.
- Lloyd, P. (2003 [1987]). *Del latín al español. Fonología y morfología históricas de la lengua española*. Tomo I. Gráficas Córdor.
- Maingueneau, D. (1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Hachette.
- Martínez, A. (1995). Variación lingüística y Etnopragmática: dos caminos paralelos. In *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*. Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires. 427-437.
- Martínez, A. (2000). *Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. (Tesis de Doctorado) Universidad de Leiden.
- Martínez, A. (2009). Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. En: Narvaja de Arnoux, E. (Directora), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos editor. 259-286.
- Milla Altabás, M. (2017). Wiese, Jorge. El mago y el brujo postergado de Jorge Luis Borges. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Agüero, 2015. *Inti: Revista de literatura hispánica*, 1(85). 40.

- Molloy, S. (1999). *Las letras de Borges y otros ensayos*. Beatriz Viterbo.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*.
- Rest, J. (2009). *El laberinto del universo. Borges y el pensamiento nominalista*. Eterna Cadencia.
- Saussure, F. (1993 [1916]). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Speranza, A. (2020). *De la variación morfosintáctica y otros demonios. La alternancia del imperfecto del subjuntivo en el español de América desde una aproximación diacrónica*.
- Speranza, A. (2011). *Evidencialidad en español. Su análisis en variedades del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis Doctoral] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Speranza, A. (2014). *La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante*. Iberoamericana.
- Speranza, A. (2018). *Sobre tendencias gramaticales y distribuciones observadas. La alternancia del imperfecto del subjuntivo como estrategia evidencial en el español de la Argentina*. [Informe Posdoctoral Inédito correspondiente al Programa de Posdoctorado en Ciencias Humanas] Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Velasco, C. (2013). De la lengua al discurso. En Pascual, R. y Romero, D. (comp.). *Lenguaje y comunicación. Introducción a los principales problemas y perspectivas teóricas*. Nueva Librería. 129-148.
- Vicedo, J. (2004). Introducción a “El Conde Lucanor”. *Biblioteca Virtual Cervantes*. www.cervantes.es.
- Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Gredos.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**EL CASO DE UNTREF LINGUA: INTERVENCIONES BASADAS EN
CONOCIMIENTO PARA UNA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR CON EQUIDAD**

Ana VERDELLI
Mercedes FOLIGNA

EL CASO DE UNTREF LINGUA: INTERVENCIONES BASADAS EN CONOCIMIENTO PARA UNA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CON EQUIDAD⁹²

Ana Verdelli

Universidad Nacional de Tres de Febrero
averdelli@untref.edu.ar

Mercedes Foligna

Universidad Nacional de Tres de Febrero
mfoligna@untref.edu.ar

RESUMEN

El Laboratorio de Investigación e Innovación en Política y Gestión de Lenguas UNTREF LINGUA nace en 2020 como iniciativa del Rectorado de la UNTREF a partir de los avances producidos en el marco del proyecto de investigación “Política lingüística e internacionalización de la Educación Superior” (SID-UNTREF, 2016-2022). Este proyecto se propone profundizar y ampliar el estudio de los conocimientos, requisitos, instrumentos de evaluación y políticas de lenguas que favorezcan la internacionalización universitaria, especialmente en la UNTREF.

Los diagnósticos realizados nos permitieron también detectar espacios de intervención y vacancias en la política lingüística de la universidad. En el marco del Programa de Mejora de la Enseñanza de Lenguas propuesto por el Rectorado de la UNTREF, las necesidades relevadas informaron el diseño de cursos y talleres de idiomas, así como otros servicios lingüísticos que comenzamos a ofrecer a través de UNTREF LINGUA en febrero de 2021. Nuestras propuestas no solo pretenden dar respuesta a los objetivos académicos de la universidad, sino también constituirse en instrumentos de democratización del acceso al capital lingüístico y, por ende, a la internacionalización. Esta búsqueda implica ofrecer un servicio con criterios reales de inclusión (económica, pero también comunicacional y pedagógica), y monitorear las intervenciones regularmente a través de las evaluaciones de nuestros estudiantes, para ajustarlas a sus necesidades y expectativas. Un breve recorrido por estas intervenciones, los obstáculos y desafíos institucionales que han supuesto, será el objeto de la segunda parte de nuestra presentación.

Por último, reflexionaremos acerca del potencial de las intervenciones apoyadas en diagnósticos y la evaluación continua como herramientas de una política lingüística institucional que pretenda impactar positivamente en su comunidad educativa.

Palabras clave: gestión de lenguas, internacionalización de la Educación Superior, capital lingüístico, capital internacional, inclusión

⁹² Este trabajo formó parte de la mesa temática “Lenguas en la Universidad: (re)pensar la enseñanza desde una perspectiva situada” coordinada por María Paula Assis el día 2 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

Diversos estudios en el campo de la Internacionalización de la Educación Superior señalan que la posibilidad de concretar una participación exitosa en estos procesos implica articular efectivamente un conjunto de competencias lingüísticas e interculturales que están desigualmente distribuidas en nuestra sociedad. A través del análisis de una encuesta masiva realizada en 2020 entre estudiantes y docentes de carreras de grado y posgrado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), hemos podido obtener datos acerca de las competencias y prácticas lingüísticas del alumnado de esta universidad, sus trayectorias socioeducativas y experiencias de internacionalización. El análisis cuali/cuantitativo de estos datos nos ha permitido confirmar la distribución desigual del capital lingüístico internacional y poner en evidencia algunas de las lógicas que gobiernan este fenómeno.

En este trabajo se presentan algunos de los resultados más relevantes de este diagnóstico, que nos han permitido conocer en profundidad el contexto y sus actores así como detectar espacios de intervención y vacancias en la política lingüística de la universidad. Desde allí, y en el marco del Programa de Mejora de la Enseñanza de Lenguas propuesto por el Rectorado de la UNTREF, las necesidades relevadas informaron el diseño de cursos y talleres de idiomas, así como otros servicios lingüísticos que buscan no solo dar respuesta a los objetivos académicos de la universidad, sino también constituirse en instrumentos de democratización del acceso al capital lingüístico y, por ende, a la internacionalización.

Las lenguas en los procesos de internacionalización de la educación superior

Las lenguas extranjeras han cobrado un rol relevante en los debates sobre educación superior debido a su rol facilitador u obstaculizante de los procesos de internacionalización, en tal medida que su uso y oferta suelen tomarse como indicadores para evaluar el grado de internacionalización de una institución (ver, por ejemplo, Albizu Ontaneda 2014; Korsunsky 2019). Además de las habilidades lingüísticas, otro componente recurrente en la literatura acerca de la internacionalización del currículum es el foco en el desarrollo de las “competencias interculturales”, un concepto de definición variable, pero que supone “la autoconciencia de los propios valores culturales, el conocimiento de aquellos que tienen valores culturales opuestos o diferentes a los propios y la adaptación de las propias conductas a las necesidades de los grupos culturalmente diversos” (Castro Solano & Lupano Perugini 2018, p. 110). Prestar atención al carácter asimétrico de las interacciones que se dan en el marco de los procesos de internacionalización implica adoptar una aproximación crítica a la construcción de la interculturalidad. Como señalan Felitti & Rizzotti (2018) y Salete Loss & Vain (2018), se trata de mirar más allá de las particularidades de las experiencias individuales de los estudiantes para entender el encuentro de culturas como una situación institucional-social en la que se confrontan dinámicas, valores, hábitos e historias diversos, así como saberes, sistemas de representación y de interpretación de la realidad. En el ámbito del nivel superior, los encuentros interculturales atraviesan todos los aspectos de la vida de los estudiantes: contenidos curriculares, vínculos con el cuerpo docente y otros estudiantes, pero también aspectos de la cotidianidad institucional, como trámites administrativos, señalética, consignas de trabajo, ritmos de estudio y, ya fuera de los estrictamente académico, actividades recreativas, proyectos laborales, relaciones de amistad, turismo, etc. (Fischman 2018).

Tenti Fanfani nos recuerda que el conocimiento y la cultura conforman un tipo de capital en tanto se trate de saberes o competencias útiles o valoradas dentro de los distintos espacios de la vida social. Si estos conocimientos les permiten a su poseedor ocupar un lugar dominante dentro, se trata de “conocimientos poderosos”, que tienen legitimidad y valor social (2021). Ahora bien, es importante señalar que el acceso a conocimiento poderoso no depende exclusivamente de condiciones económicas favorables –y, por lo tanto, no se vincula unidireccionalmente con inversiones monetarias:

Más allá de las condiciones económicas, hay cierta parte del capital cultural que se transmite en la experiencia familiar en forma no intencional, sin pedagogía explícita y en las relaciones sociales que se enmarcan en la familia, a través de la comunicación lingüística entre sus miembros y en el flujo de

la vida cotidiana... El capital cultural que es objeto de transmisión oculta en el interior del ámbito doméstico... es la variable explicativa más relevante del éxito escolar (p. 54).

Desde esta perspectiva, y yendo hacia las experiencias de internacionalización académica, la participación exitosa en encuentros interculturales y el uso adecuado de ciertas habilidades lingüísticas pueden ser entendidas como parte de un *habitus* resultante de la posesión de recursos específicos: un “capital cosmopolita” (Bühlmann, David, & Mach 2012; Igarashi & Hiro 2014; Lindell & Danielsson 2017; Maxwell & Aggleton 2016; Varela 2019; Weenink 2008), que es a la vez una forma de capital cultural –en tanto “predisposiciones de apertura hacia la otredad y las culturas extranjeras, y competencias para ejecutar dicha apertura con facilidad” (Igarashi & Hiro 2014, p. 225; nuestra traducción)- y una forma de capital social que se manifiesta en “la pertenencia a redes sociales internacionales más o menos formales” (Bühlmann, David, & Mach 2012, p. 215, nuestra traducción). Esta doble naturaleza cultural-social ha llevado a algunos autores a proponer que el cosmopolitismo es una forma de capital en sí mismo, en el que los componentes sociales y culturales son indisociables y se refuerzan mutuamente (Bühlmann, David, & Mach 2012).

Una de las principales implicancias de concebir al cosmopolitismo como un capital es entender que las posibilidades de acceso y acumulación son desiguales. El otro aspecto insoslayable de pensar en términos de capital, es su vinculación a las dinámicas de reproducción de jerarquías y, por consiguiente, desigualdad social. Al pensar los desafíos que supone una internacionalización con criterios de equidad a partir del concepto de capital cosmopolita es posible trascender soluciones parciales o segmentadas: no se trata de un problema que se resuelva únicamente con incentivos económicos, ni con clases de lengua extranjera. Para revertir el acceso desigual al capital cosmopolita es preciso crear oportunidades en las que las tres formas de capital –social, cultural y económico- dialoguen significativamente. Entonces, si el objetivo es diseñar políticas de intervención institucional, es necesario construir perfiles integrales de los sujetos destinatarios de las mismas que den cuenta de sus trayectorias sociales, educativas y lingüísticas, para así poder comprender su capital cosmopolita inicial.

El capital cosmopolita se pone en juego tanto en los procesos y las acciones de lo que se ha identificado como internacionalización en casa o *at home* como en los de internacionalización con movilidad o *abroad*. La primera se propone como “ la integración intencionada de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes dentro de entornos de aprendizaje domésticos” (Beleen y Jones 2015). Por su parte, la internacionalización con movilidad o *abroad* incluye todas formas de educación que se desarrolla en el exterior.

La investigación: el terreno y los sujetos

El proyecto de investigación “Política lingüística e internacionalización de la Educación Superior” (2016–2022), financiado por la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la UNTREF, se propone profundizar y ampliar el estudio de los conocimientos, prácticas, requisitos, instrumentos de evaluación y políticas de lenguas que favorezcan la internacionalización universitaria, principalmente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), una universidad pública que tiene sedes en las localidades de Caseros, Palomar y Saenz Peña (Partido de Tres de Febrero, Provincia de Buenos Aires), y también en el barrio de Retiro, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como una de sus misiones institucionales, la UNTREF se compromete a facilitar el acceso a la educación superior tanto en el nivel de grado como de posgrado, y orientar ambos niveles principalmente hacia las necesidades del sector productivo, comercial, de servicios y estatal. El anclaje territorial, sin embargo, tiende a desdibujarse en el nivel de posgrado ya que dicha sede se ubica en el centro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En cuanto al impacto de los procesos de internacionalización de la educación superior en la institución, la UNTREF, a través de la Dirección de Cooperación Internacional (dependiente de la Secretaría Académica), desarrolla políticas y programas para lograr la proyección internacional en sus funciones de docencia, investigación y extensión. Estas acciones, en la forma de convenios de vinculación y redes de cooperación con universidades y otros establecimientos educativos, centros de investigación y or-

ganismos internacionales, están mayormente orientadas a fomentar la movilidad estudiantil y docente, tanto entrante como saliente, a través de programas de becas e intercambios principalmente con países de América y Europa.

La heterogeneidad en las trayectorias socio-educativas del alumnado que participa de los distintos programas y niveles de la universidad sugiere un correlato en sus competencias lingüísticas. Como hemos señalado en otras oportunidades, el acceso de los sujetos a los idiomas extranjeros se encuentra condicionado *a priori* por diversos factores, ya sean de tipo sociogeográfico (Varela y Verdelli 2019; Varela 2019) o por el capital cosmopolita del contexto primario de socialización (Varela 2020). En el ámbito universitario, las distintas áreas disciplinares y sus tradiciones académicas particulares también orientan a los sujetos hacia el aprendizaje de unos u otros idiomas. Por último, en el plano institucional, la política de enseñanza de lenguas de la UNTREF consiste en la inclusión en la currícula de las carreras de grado de dos o tres niveles de lectocomprensión de un idioma (inglés o francés) según las carreras, que se pueden cursar en forma cuatrimestral en la propia universidad o bien acreditar mediante a través de homologación. Nuestra hipótesis es que una desigual distribución de capital lingüístico internacional entre el alumnado de la UNTREF supone limitaciones a la hora de participar en experiencias de internacionalización.

El estudio: instrumentos y resultados

A fin de caracterizar las competencias y prácticas lingüísticas del alumnado de la UNTREF, y sus trayectorias socioeducativas y experiencias de internacionalización, en 2020 se realizó una encuesta masiva en línea que alcanzó a 594 estudiantes de grado y posgrado. El cuestionario utilizado fue diseñado de forma colaborativa por parte del equipo que conforma el proyecto PLIES e incluyó preguntas sobre las siguientes dimensiones:

- Competencias en lenguas extranjeras: autopercepción sobre el nivel de conocimiento de inglés, francés y portugués en las cuatro habilidades, contexto o método de aprendizaje y conocimiento de otros idiomas.
- Trayectorias socio educativas: nivel educativo de madre y padre (primario, secundario, terciario, universitario) y tipo de colegio al que asistieron (de gestión estatal, privado con subvención, privado sin subvención y universitario).
- Capital internacional: experiencias de viajes al exterior y destinos más frecuentes.
- Prácticas de internacionalización académica y profesional: tipo de actividad realizada en otros idiomas, idiomas utilizados, experiencias académicas en el exterior.

Competencias lingüísticas: habilidades y contextos de aprendizaje

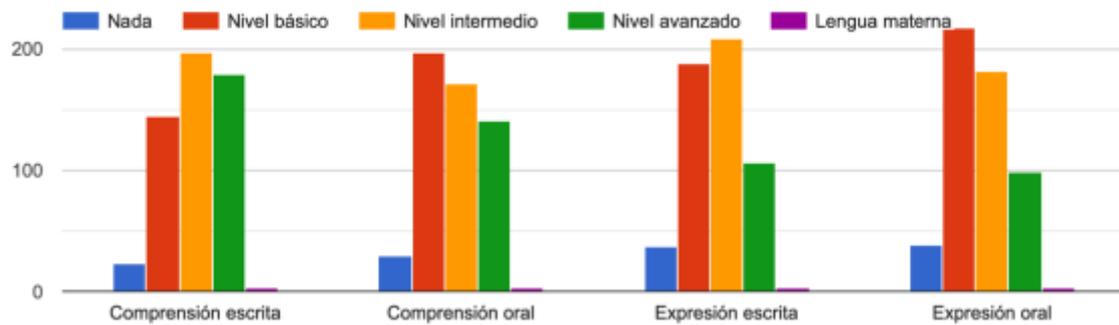
Como reflejan los gráficos, la lengua extranjera en que los estudiantes tienen mayor nivel de competencia es el inglés. Prácticamente la totalidad (96%) declara tener algún conocimiento de inglés, y los niveles autopercebidos más preponderantes son el básico y el intermedio. Se observa una tendencia a una autopercepción más favorable del nivel en relación a las prácticas escritas (lectura y producción escrita) que a las orales (escucha y producción oral).

Estos resultados contrastan con los obtenidos para los otros dos idiomas relevados (francés y portugués): En ambos casos, más de la mitad del alumnado declara no poseer ninguna competencia en esos idiomas (PT 52%, FR 66%) y entre quienes manifiestan poseer algún conocimiento, el nivel autopercebido es mayoritariamente básico.

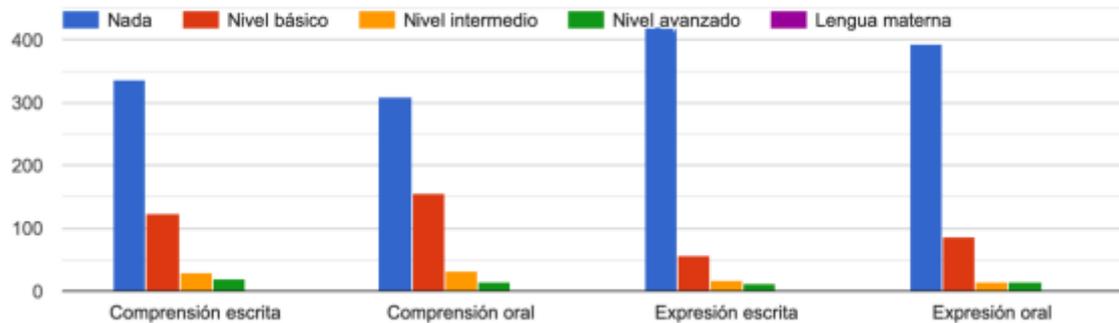
Resulta interesante señalar que en el grupo conformado por quienes expresan tener niveles avanzados de inglés se encuentran también los porcentajes más altos de quienes indican poseer algún conocimiento de francés (36%) y de portugués (46%). En cuanto a los otros idiomas referidos como respuesta a la pregunta: ¿Conocés otro/s idioma/s?, los repertorios declarados incluyen italiano (12%), alemán (6%)

y, en mucha menor proporción, catalán, chino mandarín, coreano, hebreo, japonés, ruso, lenguas de herencia familiar (asturiano, esloveno, euskera, idish, libanés, sueco, ucraniano, etc.), lenguas clásicas y lenguas originarias.

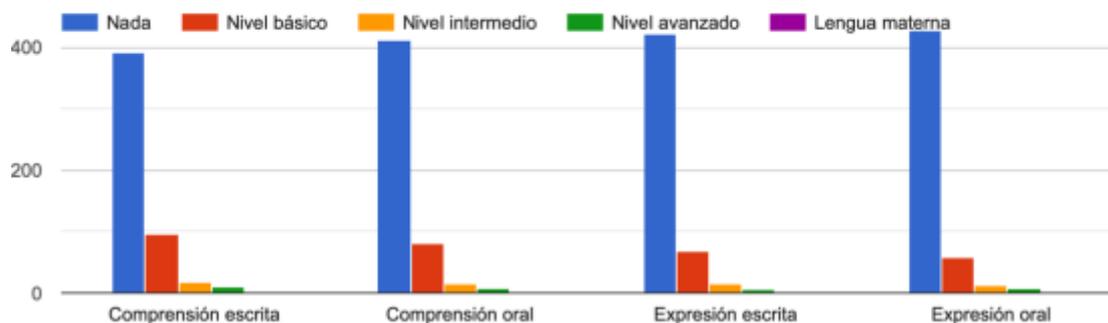
Inglés



Portugués



Francés



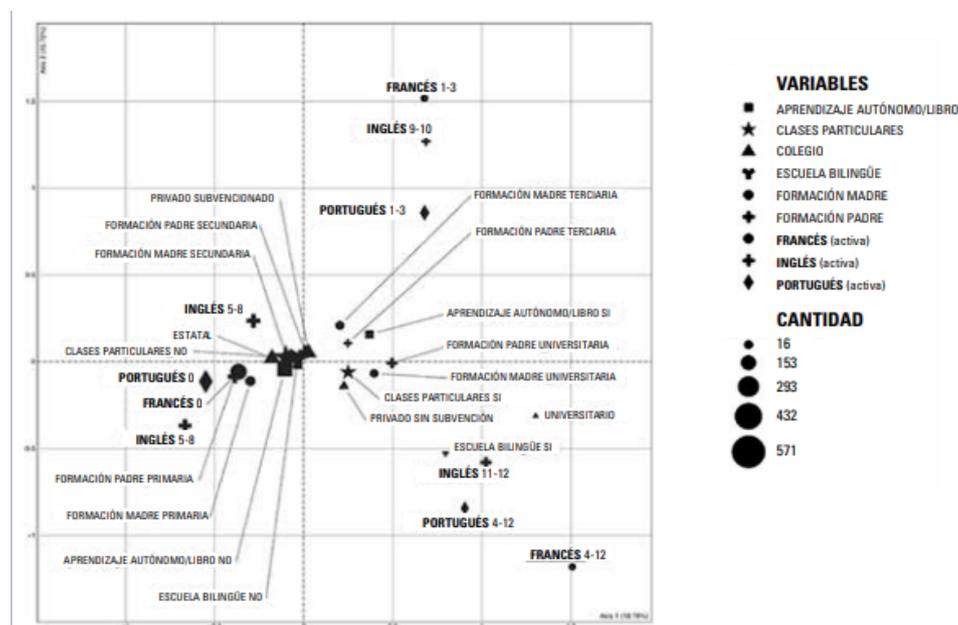
En relación a los contextos de aprendizaje de idiomas, se observa que predomina el aprendizaje dentro de la educación obligatoria (primaria y secundaria) y a través de clases pagas, ya sean grupales en un instituto privado de enseñanza de idiomas, o individuales (“clases particulares”). Esto confirma que el acceso al aprendizaje de idiomas está mediado por los factores sociogeográficos y familiares mencionados anteriormente: la oferta de idiomas disponible en las instituciones educativas de nivel primario y secundario, y la decisión personal y/o familiar de invertir tiempo y dinero en el aprendizaje de idiomas en espacios educativos no formales.



Trayectorias socioeducativas

Uno de los aspectos sobre los que se indagó es la trayectoria educativa de las familias de los estudiantes. El 52% de los encuestados son primera generación de estudiantes de nivel superior (terciarios y/o universitarios) en su núcleo familiar. Como se puede observar en el gráfico resultante del Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM), al relacionar el nivel de formación de los padres y las competencias en lenguas extranjeras, encontramos que quienes provienen de núcleos familiares con estudios de nivel superior, refieren mayor nivel en lenguas extranjeras (ver Varela, Montoya, Verdelli, Müller & Rivera 2022).

En cuanto a la educación secundaria de los estudiantes encuestados, el 83% cursó sus estudios secundarios en una escuela estatal (43%) o privada con subvención del estado (40%). Se observa que quienes refieren un nivel más alto de idioma asistieron a colegios privados sin subvención o a colegios universitarios. Se puede postular entonces que existiría también una relación entre el tipo de educación básica y el nivel de competencia de idioma. Estos datos refuerzan nuestra hipótesis inicial de que el acceso a las competencias lingüísticas en otros idiomas está fuertemente condicionado por los capitales sociales, económicos y culturales del núcleo familiar.

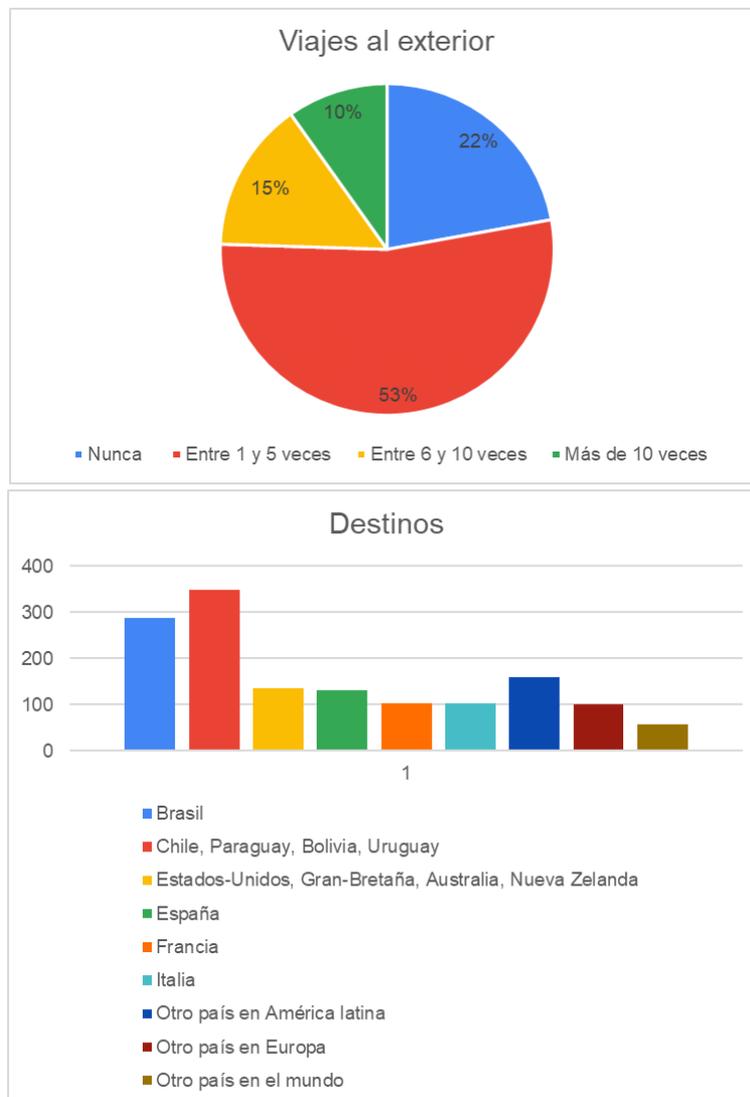


(Varela, Montoya, Verdelli, Müller & Rivera 2022)

Capital internacional

Para relevar esta dimensión, se indagó acerca de los viajes al exterior y principales destinos. Como se observa en el gráfico, más de la mitad de los estudiantes relevados viajaron entre 1 y 5 veces al exterior, y solo el 25% viajó más de 6 veces. En cuanto a los destinos elegidos, estos fueron agrupados de acuerdo a las demandas lingüístico-culturales que suponen. Se observa una marcada tendencia hacia los viajes a países limítrofes (637 respuestas) e hispanohablantes (640 respuestas).

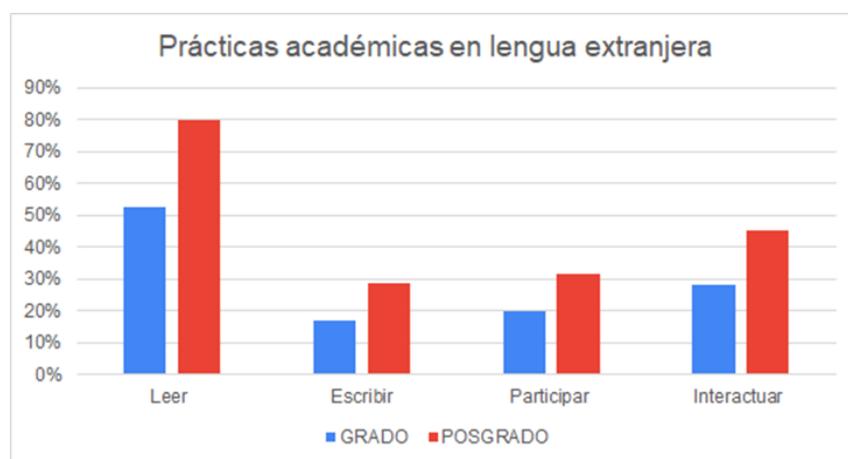
Al cruzar estos datos con las competencias lingüísticas, se observa que quienes más viajes han realizado son quienes mejores niveles y más diversas competencias lingüísticas tienen: entre quienes viajaron más de 10 veces al exterior, el 52% tiene nivel avanzado de inglés, el 22% nivel intermedio, el 64% tiene alguna competencia de portugués y el 30% de francés. Entre quienes viajaron 6 a 10 veces, el 38% tiene nivel avanzado de inglés, el 37% tiene nivel intermedio de inglés, el 45% tiene alguna competencia de portugués y el 27% en francés. En contraste, entre quienes nunca viajaron al exterior, el 23% tiene nivel avanzado de inglés, el 38% tiene nivel intermedio, y solo el 21% tiene alguna competencia en portugués y el 13% en francés.



Prácticas académicas de internacionalización

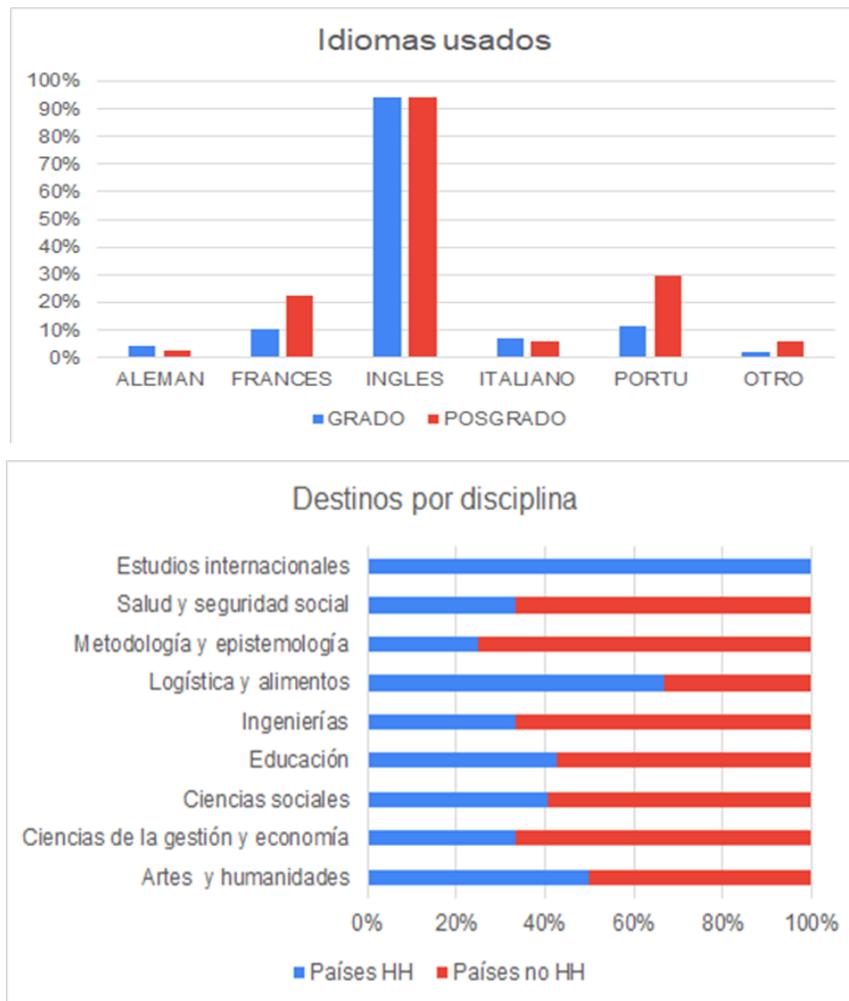
Para el estudio de las prácticas académicas de internacionalización conviene recordar la distinción entre las experiencias que corresponden a actividades en la propia institución (internacionalización en casa, o *at home*) y las que se realizan en el exterior (o internacionalización con movilidad o *abroad*).

Del total de estudiantes encuestados, el 66% declaró haber desarrollado al menos alguna práctica académica en lengua extranjera, siendo la lectura de bibliografía en otro idioma la más frecuente (57%), seguida por la interacción en otros idiomas (31%). La participación en actividades académicas (22%) y la escritura de textos académicos (19%) se encuentran entre las prácticas menos frecuentes. La distinción por nivel (grado, posgrado) permite advertir que la incidencia de estas actividades en la vida académica de los estudiantes es llamativamente distinta. En tanto que en el grado el porcentaje de estudiantes que afirman haber desarrollado al menos alguna práctica académica en lengua extranjera es del 62%, en el posgrado el porcentaje asciende al 88%. Si bien la tendencia se observa en todas las prácticas, es en la lectura de bibliografía en otros idiomas donde alcanza una diferencia más significativa.



En cuanto a los idiomas que utilizan los estudiantes en estas prácticas, del total de estudiantes que declararon haber desarrollado alguna práctica académica en lengua extranjera, el 94% indica haberlo hecho en inglés. Las diferencias entre estudiantes de grado y posgrado se manifiestan en relación a la diversidad de idiomas: en el grado las otras lenguas extranjeras prácticamente no alcanzan a superar el 10% de uso (portugués 11%, francés 10%, italiano 7%, alemán 4%); en el posgrado el 30% declara haber usado portugués, el 23% francés, el 6% italiano y el 2% alemán. Se observa entonces que en el nivel de posgrado se utiliza una mayor variedad de lenguas extranjeras que en el nivel de grado, lo que sugiere que un mayor nivel académico requiere del uso de más de una lengua extranjera (no solo inglés).

La encuesta también recolectó datos acerca de las experiencias de internacionalización con movilidad, es decir, en el exterior (pasantía, congreso, etc.), tanto en países hispanohablantes como no hispanohablantes. Esta distinción se sustenta en los diferentes requerimientos en cuanto a conocimiento de idiomas según el destino. De los participantes, el 11% de los estudiantes de grado manifiestan haber participado de experiencias académicas en el exterior, mientras que en el nivel de posgrado el porcentaje asciende al 34%. En este caso, no se observan diferencias porcentuales significativas entre niveles educativos y países de destino, aunque en el nivel de posgrado sí se advierte un mayor porcentaje de estudiantes que han participado de experiencias de movilidad en ambos tipos de destinos, hispanohablantes y no hispanohablantes. La diferencia en destinos tiende a estar vinculada con las disciplinas: mientras que la movilidad de los estudiantes de Artes y Humanidades y Logística y Alimentos se distribuye equitativamente en destinos hispanohablantes y no hispanohablantes, quienes estudian Ciencias de la Gestión y Economía, Ciencias Sociales, Educación, Ingenierías, Metodología y Epistemología y Salud y Seguridad Social se han inclinado por países no hispanohablantes, lo cual implica una mayor demanda de competencias lingüísticas en lenguas extranjeras para poder llevar adelante una experiencia exitosa en el destino elegido.



La intervención

La creación de UNTREF LINGUA

Enmarcado en el Programa de Mejora de la Enseñanza de Lenguas propuesto por el Rectorado de la UNTREF y atendiendo a las necesidades relevadas en la encuesta, se procedió a la creación de UNTREF LINGUA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Políticas y Gestión de Lenguas. En una etapa preliminar se procedió al diseño de cursos y talleres de idiomas, así como otros servicios lingüísticos que se comenzaron a ofrecer en febrero de 2021. Teniendo en cuenta los datos con que se contaba, guardando el Art. 33° de la Ley de Educación Superior N° 24521, que reza: "...las instituciones universitarias deben promover...la igualdad de oportunidades y posibilidades entre sus miembros..." y siguiendo un modelo de gobernanza lingüística, desde UNTREF LINGUA se atendió al desafío que implica desarrollar un programa de capacitación y servicio en lenguas extranjeras que ofrezca una puerta hacia la equidad y que sea integral, abarcativo y contextualizado. El fin primario es el de prestar un servicio a las alumnas y los alumnos de la universidad quienes, a través del acceso al capital lingüístico, se espera que logren acumular capital internacional y tener la libertad de elegir ampliar, si así lo desean, sus perspectivas de internacionalización tanto con movilidad o abroad como en casa o at home. Por otra parte, si bien el idioma inglés es el más requerido, el cuidado del equilibrio ecológico entre las lenguas y el interés manifestado en la encuesta por el aprendizaje de otros idiomas determinó que la oferta incluyera otras lenguas.

El alcance de la propuesta

Es así que el alcance de la propuesta de UNTREF LINGUA es amplio. Considerando que la Extensión es una de las funciones principales de la universidad, y que este Laboratorio está vinculado con dicha Secretaría, las acciones de democratización de la enseñanza de idiomas trascienden el terreno del grado y posgrado, y se extiende hacia al público en general. Situada en puntos clave de Caseros y Villa Lynch, la UNTREF es referente cultural para toda la comunidad del partido de Tres de Febrero y aledaños. Una observación del área permite encontrar que no existen en la zona ofertas de cursos de idiomas que combinen aranceles accesibles, calidad y certificación convalidada con el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MERCL). En cuanto a la modalidad de enseñanza, es necesario notar que si bien se está trabajando en un diseño de experiencias de aprendizaje de naturaleza híbrida, luego de pasar por la emergencia sanitaria de Covid-19, con las alteraciones en el habitus de quienes enseñan y quienes aprenden que ésta ha acarreado, el alcance en términos geográficos de los cursos se extiende más allá de los confines del partido y con su modalidad remota llega a toda la Argentina e incluso al exterior.

La oferta académica

La oferta de servicios está en constante expansión. En su segundo año de funcionamiento, en UNTREF LINGUA se ofrecen cursos regulares de francés, inglés, italiano y portugués. Además, en atención a las demandas expresadas en la encuesta PLIES II, se abrieron cursos de Lengua de Señas Argentina. La oferta pedagógica de los cursos generales de idiomas de UNTREF LINGUA tiene un componente distintivo para el desarrollo del capital internacional: el espacio de reflexión intercultural. En él se incluyen visitas virtuales a museos, a ciudades, a universidades o plataformas turísticas. Asimismo, se trabaja en el aprendizaje de elementos culturales de la lengua meta en comparación con las tradiciones propias. Por ejemplo, *La barchetta dei sogni*, un proyecto de reflexión intercultural llevado a cabo en un curso de italiano, fue elegida para ser compartida en el 4to Simposio Internacional sobre Diásporas Italianas, que tuvo lugar en noviembre de 2022 en el Museo de la Inmigración MUNTREF.

Además de cursos cuatrimestrales, se brindan talleres temáticos de conversación en distintos idiomas, talleres de inglés para el ámbito laboral, talleres de inglés y francés con fines académicos, especialmente pensados para el nivel de posgrado y se tiene previsto abrir talleres de preparación lingüística previa a una movilidad internacional, así como acompañamiento lingüístico en la formulación de solicitudes de becas o subsidios internacionales. Teniendo en cuenta que Laboratorio UNTREF LINGUA busca tener amplio alcance dentro de la comunidad y facilitar el aprendizaje de idiomas, durante el año, especialmente en verano, se organizan seminarios en línea gratuitos. Su temática gira alrededor de la sensibilización de la comunidad acerca de la importancia del aprendizaje de idiomas así como sobre estrategias y herramientas para el aprendizaje autónomo.

Por último, otra oferta que se incorporó recientemente es la de Español como Lengua Extranjera (ELE), especialmente pensada para estudiantes extranjeros no hispanohablantes que estudian en Argentina o que tienen la intención de realizar una movilidad hacia un país de habla hispana. Es por ello que se trata de cursos orientados al desarrollo de habilidades para la vida social así como el ámbito académico. Se espera que la oferta de ELE se diversifique y tenga un alcance creciente en el corto y mediano plazo.

CONCLUSIÓN

En esta presentación hemos tratado de ilustrar cómo, a partir del análisis de los datos relevados en el marco de nuestro proyecto de investigación, hemos podido formular políticas de intervención lingüística en el plano institucional. La decisión de democratizar el alcance de las acciones de internacionalización de la educación superior inspiran a UNTREF LINGUA a diseñar una oferta de cursos y servicios que, tal como hemos enfatizado anteriormente, desde su génesis se han dispuesto a partir de datos ob-

tenidos dentro de la comunidad educativa. Asimismo, por ser la apertura a la internacionalización uno de los objetivos principales, las actividades de reflexión intercultural cobran especial preponderancia en la oferta académica. Se espera continuar abriendo caminos, diversificando la oferta y extendiendo el alcance de las propuestas, siempre basando las intervenciones en diagnósticos e instrumentos de evaluación continua, entendiendo éstos como herramientas de una política lingüística institucional que pretenda impactar positivamente en su comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Albizu Ontaneda, A. (2014). Internacionalización de la Educación Superior. Un recorrido conceptual. En G. Tangelson, *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización*. Ediciones de la UNLa. 83-103.
- Beelen, J & Jones, E. (2015). *Redefining Internationalization at Home*. <https://bit.ly/3qaICcy>
- Bühlmann, F, David, T., & Mach, A. (2012). Cosmopolitan capital and the internationalization of the field of business elites: evidence from the Swiss case. *Cultural Sociology* , 7(2). 211 –229.
- Castro Solano, A., & Lupano Perugini, M. L. (2018). Las competencias culturales y la adaptación psicológica exitosa de estudiantes migrantes en Argentina. En K. Felitti, & A. Rizzotti, *Enseñar y aprender en contextos interculturales. Saberes, herramientas y experiencias de educación internacional*. Miño y Dávila. 95-125.
- Felitti, K., & Rizzotti, A. (2018). *Enseñar y aprender en contextos interculturales. Saberes, herramientas y experiencias de educación internacional*. Miño y Dávila.
- Fischman, F. (2018). “Diálogos interculturales” en la educación superior internacional. Estudiantes de intercambio estadounidenses en Buenos Aires. En K. Felitti, & A. Rizzotti, *Enseñar y aprender en contextos interculturales. Saberes, herramientas y experiencias de educación internacional*. Miño y Dávila. 151-174.
- Igarashi, H., & Hiro, S. (2014). Cosmopolitanism as cultural capital: exploring the intersection of globalization, education and stratification. *Cultural Sociology*, 8(3). 222 –239.
- Korsunsky, L. (2019). *Internacionalización e integración regional : percepciones, concepciones y prácticas en las universidades*. EDUCO.
- Lindell, J., & Danielsson, M. (2017). Molding cultural capital into cosmopolitan capital. Media practices as reconversion work in a globalising world. *Nordicom Review*, 38(2). 51-64.
- Maxwell, C., & Aggleton, P. (2016). Creating cosmopolitan subjects: the role of families and private schools in England. *Sociology*, 50(4). 780 –795.
- Saete Loss, A., & Vain, P. (2018). Educación superior: inclusión y diversidad socio-cultural. Resistencia y desafíos. En D. DelValle, & C. Suasnábar, *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008*. IEC-CONADU, CLACSO, UNA. 171-187.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Varela, L. (2019). Políticas de lenguas y movilidad académica internacional en Argentina, *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, n° 11. 6-20.
- Varela, L. (2020). Condiciones socioculturales para la movilidad académica: ¿conocimientos en lenguas extranjeras o capital internacional? En F. D’andrea & G. Lizabe (Eds) *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto : aportes para su estudio y desarrollo*. UniRío Editora.

Varela, L.; Montoya, V.; Verdelli, A.; Müller, F. & Rivera, A. (2022). Internacionalización de la Educación Superior y lenguas en Argentina: diagnóstico para el diseño de políticas. En N. Fernández Lamarra, *Estudios de Política y Administración de la Educación V*. Universidad de Tres de Febrero.

Varela L. & Verdelli A. (2019). Schools in Buenos Aires, scenes of language policy. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 7 (2). 126-143.

Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a form of capital: parents preparing their children for a globalizing world. *Sociology*, 42(6). 1089-1106.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO Y ETIMOLÓGICO DE LOS
NUMERALES DE LA LENGUA GÜNÜN AYAJÜCH**

José P. VIEGAS BARROS

ANÁLISIS MORFOSINTÁCTICO Y ETIMOLÓGICO DE LOS NUMERALES DE LA LENGUA GÜNÜN AYAJÜCH⁹³

José Pedro Viegas Barros
Instituto de Lingüística, UBA / CONICET
peviegas@gmail.com

RESUMEN

El propósito de la presente ponencia⁹⁴ –enmarcada dentro de un proyecto más amplio de investigación de los orígenes y desarrollo de los sistemas numerales de las lenguas aborígenes del Cono Sur– consiste en realizar un análisis en los niveles descriptivo, comparativo y tipológico de los numerales del günün a yajüch, lengua propia del pueblo gimün a kúna, históricamente también conocido como pampa o puelche, del norte de la Patagonia y sur de la región pampeana.

Palabras clave: günün a yajüch, numerales, léxico, tipología, etimología

⁹³ Este trabajo formó parte de la mesa temática “Lingüística antropológica” coordinada por Florencia Ciccone y Marcelo Pagliaro el día 1 de diciembre de 2022.

⁹⁴ Investigación llevada a cabo dentro del marco del proyecto de la Agencia Nacional de Investigaciones Científicas PICT 2019-2019-03870 Interacciones entre lenguas y territorios en el pasado y en el presente dirigido por Marisa Malvestitti, Máximo Farro y Sandra Murriello.

INTRODUCCIÓN

La lengua gñün a yajüch (literalmente ‘lengua de los paisanos’), históricamente conocida como puelche, pampa o tehuelche septentrional, se habló en su momento de máxima expansión aproximadamente desde el río Chubut hasta el río Agrio-Neuquén y el sur de las actuales provincias de La Pampa y Buenos Aires (en ésta última el límite habría sido el río Salado). Documentada desde el siglo XVIII, el último locutor fluido falleció hacia 1960. Sin embargo, existen todavía recordadores parciales, y están en marcha planes de revitalización lingüística (véase Huircapán 2019).

Esta lengua está emparentada con el grupo de lenguas chon de los cazadores-recolectores la Patagonia continental y Tierra del Fuego (tehuelche, teushen, selknam y haush). La divergencia que las lenguas chon tienen entre sí parece ser de entre dos y tres milenios: la relación de estas lenguas con el gñün a yajüch es al menos un par de milenios más antigua (Viegas Barros 1988, 1994, 2005, 2021).

El presente estudio de este sistema se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, se presentarán los numerales documentados en las distintas fuentes hasta el momento publicadas de esta lengua (sección 2). Luego, siempre que resulte posible, se analizarán la morfología y sintaxis de estos numerales (sección 3). Posteriormente, se examinarán las etimologías propuestas para estos numerales hasta el momento, y se plantearán otras nuevas en los casos que se considere necesarios (sección 4). En último lugar, se presentarán a las conclusiones de la ponencia (sección 5)⁹⁵.

Los numerales de la lengua gñün a yajüch

Cardinales históricamente registrados

Los numerales cardinales históricamente registrados (doce unidades léxicas distintas: los diez dígitos de ‘1’ a ‘10’, a los que se agregan ‘100’ y ‘1.000’⁹⁵) se presentan a continuación en los cuadros 1 y 2, en columnas correspondientes a fuentes ordenados cronológicamente por fecha de compilación y/o de publicación.

⁹⁵ Abreviaturas: ADJ adjetivizador, ADV adverbializador, DISTR distributivo, DU dual, FEM femenino, FREC frecuentativo, FUT futuro, GY gñün a yajüch, H haush, LOC locativo, MR modo real, MULT multiplicativo, NMZ nominalizador, NUM numerativo, pC proto-chon, POS posesivo, PRIV privativo, REL relacional, S selknam, SG singular, T tehuelche, Tsh teushen, TshN teushen del norte, TshS teushen del sur, 3 tercera persona.

Orbigny (La Grasserie 1902)	Hale (1846)	Müller (1882)	Cox (1863)	Hunziker (Outes 1928)	Claraz (1988)	
chia	tçi, (S) tçiē	tši, (S) tšiē	chíe	chia, jiã	tochii	‘1’
pecho	pētçi, (S) pōétçi	pētši, (S) poétši	pœish	bech, bej	pètsch	‘2’
guiche	gōt, (S) gōtsk	gāt, (S) gātsk	gùtrsh	gech, gej	getsch	‘3’
mala	māla	māla	malle	mala	mal	‘4’
tanga	tānke, (S) tanka	tānke, (S) tānka	tanke	damca	tanke (tannke)	‘5’
chenam	trumān, (S) trōman, tsōman	trāmān, (S) trāman, tsā- man	trūman	chiman, jiman	tschremann	‘6’
catpich	χátçpetç, (S) kátsipos	χatšpētši, (S) katsipās	katrshpœish	cachbecha, cajbej	katsch petsch	‘7’
pocha	pūsa, (S) pūasa	pōsa, (S) puāsa	posha	busha	púscha	‘8’
chiba	tçība, (S) tçiē̄ba	tšība, (S) tšiē̄ba	chiba	chiba, jiba	tschiiba	‘9’
samatzca	tsamáts- ka-tçi, (S) kamátska	tsamatska, (S) kamatska	samask	zamazc, za- mazcã	tsamatz	‘10’
pataca	(S) patáka	(S) pataka		pataca, jiã pataca		‘100’
guaranca			waranca, warancã			‘1.000’

Cuadro 1: Numerales güniin a yajüich según Orbigny, Hale, Müller, Cox, Hunziker y Claraz.

Milanesio (1917)	Lehmann-Nitsche (Malvestitti y Orden 2014)	Harrington (s. d.)	Loukotka (1968)	Gerzenstein (1968)	Casamiquela (1983)	
chye	tshéye, tshīyü, tshīye	che'ye, chi ^e ye, chíyie, chīye, chíie	chéye		ʼʃiʃx (i larga)	‘1’
pech	pätsh, p'ötsh	puch pū'tch, pütch, pú(t)ch (t breve)	päch	pʼtʃf	p'öch, p'ʃf	‘2’
ghúd	güt'sh, gütsh, gö(ü)t'sh	gūtrr		gtɪ	gxtɪ	‘3’
mal	málū; mālū	mál-le, malj, málē			‘malx, ‘maʼlx	‘4’
tanc	tān'kū, tan'kü	tankkē, tank, tánkü			tank	‘5’
thruman	thrüman, tshüman, t'shüman	trrúman			‘tʃɪmɔn	‘6’
caspúch	kat'shpetsh; katrshpitsh	katrrüpütch, ka-trrüpütch, katrrüpú(t)ch (t breve)		‘katɪp'ʃf	kátɪpʃf	‘7’
pusa	púsha	púrrsa, púrsa, púshra			‘pusa	‘8’
chiba	tsheyiba, tshība, tshiyíbba, tshība	chihiba, chihiba, chiyiba			ʃi>iba, ʃi>iba (i larga)	‘9’
tzamaski	ts'amátskű	samátsk(en), sámatsk			‘ts'amatsk	‘10’
pataca	pataka			patáqa	pataka, pataqa, pa'taqa, pa'taka	‘100’
waranca	huaranka				waranka, wa'ranqa, wa'rranqa	‘1.000’

Cuadro 2: Números günün a yajüch según Milanesio, Lehmann-Nitsche, Harrington, Loukotka, Gerzenstein y Casamiquela.

Las formas ortográficamente normalizadas por la Organización del Pueblo Günün a Küna (OPG) son las siguientes (Huircapán 2019, p. 43):

- | | | |
|-----|-------------------|-----------------------|
| (1) | <i>chüyü</i> | '1' |
| | <i>p'üch</i> | '2' |
| | <i>gütr</i> | '3' |
| | <i>mälü</i> | '4' |
| | <i>tank</i> | '5' |
| | <i>trüman</i> | '6' |
| | <i>kátrp'üch</i> | '7' |
| | <i>púsa</i> | '8' |
| | <i>chüyüba</i> | '9' |
| | <i>ts'amátskü</i> | '10' |
| | <i>patáka</i> | '100' |
| | <i>warránka</i> | '1.000' ⁹⁶ |

Algunos sintagmas numerales

Los números entre decenas se forman mediante procedimiento aditivo, con la designación de la decena (el número mayor) seguida de la unidad (la cifra menor), como en (2a) y (3a):

- (2a) *ts'amatskü chüyü*
 diez uno
 '11' (Huircapán 2019, p. 44)
- (3a) *ts'amatskü p'üch*
 diez dos
 '12' (Casamiquela 1983, p. 49)

Hasta mediados del siglo XX, sin embargo, parece que en estas construcciones lo normal era la colocación de la adposición *a* entre las cifras, cf. (2b) a (4):

- (2b) *ts'amatskü a chüyü*
 diez REL uno
 '11' (Orbigny [La Grasserie 1902, pp. 342, 346])
- (3b) *ts'amatskü a p'üch*
 diez REL dos
 '12' (Hattington s.d.)
- (4) *p'üch a t'samatskü a chüyü*
 dos REL diez REL uno
 '21' (Hunziker [Outes 1928, p. 276])

⁹⁶ Otros numerales que también habrían existido según Huircapán (2019, p. 44), son las siguientes formas:

*katr '5'.
 *katrchü yü '6'.
 *kátrgütr '8'.
 *katrmälü '9'.

Se trata en este caso de formas hipotéticas, no registradas en las fuentes publicadas conocidas de la lengua, por lo que aquí se las transcribe con asterisco inicial. Huircapán también señala que el lexema *ganküsü* 'nada' puede usarse para expresar la cifra '0'.

Las decenas se forman por multiplicación, con la designación de la decena precedida por la de la unidad. Como en el caso anterior, originalmente con la adposición relacional *a* interpuesta, la cual cae en los registros más recientes, de manera que la multiplicación se logra en estos numerales (como la suma en el caso anterior) mediante la simple yuxtaposición, compárense las formas más antiguas, por ejemplo en (5a) y (6a):

(5a) *pü'ch a ts'amatskü*
dos REL diez
'20' (Lehmann-Nitsche [Malvestitti y Orden 2014, p. 55])

(6a) *gütr a ts'amatskü*
tres REL diez
'30', (Hunziker [Outes 1928, pp. 276, 290])

con las más recientes (5b) y (6b):

(5b) *p'üch ts'amatskü*
dos diez
'20' (Casamiquela 1983 p. 49)

(6b) *gütr ts'amatskü*
tres diez
'30' (Huircapán 2019 p. 44)

El manuscrito de Harrington (s.d.) documenta otra manera de formar las decenas mediante un derivado de '10', fonemizable como *ts'amatsküin* que se puede colocar tanto detrás del numeral mutiplicador, precedido en este caso por la adposición *a*, por ejemplo en (7a):

(7a) *gütr a ts'amatsküin*
tres REL diez-¿NMZ?
'30'

como delante del numeral multiplicador y sin adposición, por ejemplo en (7b)

(7b) *t'amatsküin p'üch*
diez-¿NMZ? dos
'20'

Los ejemplos (8) y (9) ilustran la formación de centenas:

(8) *tank a pataka.*
cinco REL cien
'500' (Milanesio 1917)

(9) *katrp'üch a pataka*
siete REL cien
'700' (Milanesio 1917)

Un par de ejemplos de numerales "altos" son (10) y (11):

(10) *chüyü a pataka (a) tank a ts'amatskü*
uno REL cien (REL) cinco REL cien
'150' (Hunziker [Outes 1928, p. 290])

- (11) **p'üch a pataka (a) warranka (a) tank a t'samatskü (a) gütr**
 dos REL cien (REL) mil (REL) cinco REL diez (REL) tres
 '200.053' (Orbigny [La Grasserie, 1902, p. 342])

Ocasionalmente, un sufijo nominal puede nominalizar a un numeral, como ocurre por ejemplo en (12):

- (12) **gütr-tsüm**
 tres-FEM
 'Las Tres Marías' (Lehmann-Nitsche [Malvestitti y Orden 2014, p. 102])

Morfosintaxis de los numerales

Los numerales GY pueden anteponerse –como en (13)– o posponerse –como en (14)– a los sustantivos a los que determinan.

- (13) **p'üch a yámkank**
 dos REL mujer
 'dos mujeres' (Casamiquela 1983, p. 97; Orden 2017, p. 109)
- (14) **ayikün a p'üch**
 laguna REL dos
 'dos lagunas' (Casamiquela 1983, p. 44; Huircapán 2019, p. 45).

La adposición *a* puede aparecer interpuesta entre el numeral y el sustantivo al que determina. Orden (2017, p. 111) explica la alternancia entre presencia y ausencia de este elemento relacional, en términos de una oposición definido/puntual vs. indefinido/partitivo. Los sintagmas que incluyen la adposición indican que el referente es indeterminado, como en el ejemplo (15):

- (15) **chükü-jkam chüyü a küna**
 MR.FUT.3.SG-morir uno REL gente
 'morirá una persona' (Casamiquela 1983, p. 119)

o tienen un sentido partitivo, como en el ejemplo (16):

- (16) **püch a künü-ka**
 dos REL gente-POS.3.SG
 'dos hombres' [lit. dos de su gente] (Casamiquela 1983, p. 110)

En cambio, la adposición no se usa en los sintagmas en los que el sustantivo es contable o delimitado, como en el ejemplo (17):

- (17) **chüyü yüsawau-kan**
 uno año-LOC
 'en un año' (Casamiquela 1983, p. 104)

El numeral '1' se puede utilizar como artículo indefinido (lo que podría tanto ser una influencia del mapudungun y/o del castellano como resultado de una tendencia universal):

- (18) **chüyü a pashtray...**
 uno REL hombre
 'un hombre...' (Casamiquela 1983, p. 99; Huircapán 2019, p. 46)

- (19) *pashtray a chüyü...*
 hombre REL uno
 ‘un hombre...’ (Casamiquela 1983, p. 48; Huircapán 2019, p. 46)

Los múltiplos se forman con el numeral seguido del lexema *süwün* precedido del relacional *a*:

- (20) *p'üch a süwün*
 dos REL MULT
 ‘doble’
- (21) *gütr a süwün*
 tres REL MULT
 ‘triple’

Fuera de su combinación con numerales, el elemento *süwün* funciona como un adverbio local-temporal-modal ‘ahí, allí’, ‘entonces’, ‘así’.

Los frecuentativos se forman haciendo seguir a los numerales del lexema *yasüwun*, evidente derivado del multiplicador *süwün* mediante un prefijo *ya-* que puede haber sido un marcador de abstracción, cf. su homofonía con el prefijo de infinitivo *ya-*), siempre con el relacional *a* interpuesto:

- (22) *chüyü a yasüwün*
 uno REL FREC
 ‘una vez’
- (23) *p'üch a yasüwün*
 dos REL FREC
 ‘dos veces’

Los ordinales se forman mediante un sufijo *-ach* que parece haber sido en principio un nominalizador. Según la mayor parte de las fuentes, el único ordinal existente en la lengua sería ‘primero’

- (24) *chüyü-ach*⁹⁷
 uno-ADV
 ‘primero’

Huircapán (2019, p. 45) ejemplifica otros ordinales que no están documentados en otras fuentes y que, por lo tanto, podrían ser neoformaciones:

- (25) *gütr-ach*
 tres-ADV
 ‘tercero’
- (26) *mal-ach*
 cuatro-ADV
 ‘cuarto’

El sufijo en esos casos es aparentemente el mismo elemento adverbializador *-ach* que aparece por ejemplo en:

- (27) *ashlkay-ach*
 rodear.ADV
 ‘alrededor’.

⁹⁷ Esta es la grafía normalizada aceptada por la OPG. Probablemente se trata de una grafía etimologizante. Según Casamiquela (1983, p. 78) la primera vocal era anterior no alta: *cheyach* (*ʃéjaʃ*).

del verbo:

(28) **-(a)shlkayü** ‘rodear’.

La homofonía con el sufijo nominalizador **-ach**, presente por ejemplo en (50) v. *infra*, puede ser casual. Los distributivos se forman mediante la sufijación del adverbio **awauka** ‘cada’ (Huircapán 2019, p. 46):

(29) **gütr-awauka**
tres-DISTR
‘cada tres’

(30) **mal-awauka**
cuatro-DISTR
‘cada cuatro’

La combinación tras un numeral X del distributivo **-awauka** y el adverbializador **-ach** produce lexemas traducidos al castellano como ‘cada X veces’ (Huircapán 2019, p. 46):

(31) **gütr-awauk-ach**
tres-DISTR-ADV
‘cada tres veces’

(32) **mal-awauk-ach**
cuatro-DISTR-ADV
‘cada cuatro veces’

Etimologías de los numerales **günün a yajüch**

En esta sección nos ocuparemos de las etimologías que hasta el momento se han propuesto para los numerales de la lengua **günün a yajüch**. Se examinan desde este punto de vista cada una de las doce unidades léxicas vistas en (1).

Chüyü ‘1’

Greenberg y Ruhlen (2012, p. 166) derivan este numeral de una supuesta protoforma proto-amerindia (mencionando dos formas distintas, de presuntas lenguas o dialectos [en realidad se trata solo de dos fuentes que usan grafías distintas y nombran de manera diferente a la misma lengua]:

(33) “proto-Amerind” (raíz 547 ONE_g) ***čēñe** > GY (“gennaken”) čeye, (“puelche”) čia ‘1’

incluyendo en la comparación formas de otras lenguas principalmente amazónicas tales como el guató e idiomas de las familias caribe, arawá, etc. Esta comparación, es implausible.

Las únicas lenguas amerindias con las que el GY tiene un parentesco genealógico demostrable mediante correspondencias fonológicas regulares son las lenguas con, con las que forma una familia lingüística que actualmente **günün-chon**. De hecho, durante mucho tiempo pensé que los numerales ‘1’ del GY y del pC eran cognados plausibles y que permitían incluso su preconstrucción en la protolengua original de la familia;

(34) pGC ****čuči?** > GY **chüyü** : pC ***čoče?** ‘1’,

suponiendo una disimilación en GY ****č...č > č...j**. Sin embargo, no parece haber ningún otro ejemplo de tal disimilación en GY, por lo que ahora considero que la posibilidad de cognación en este caso es problemática. Desde un punto de vista fonológico parece mejor la comparación:

(35) pGC ****čuj(V)čV?** > GY **chüyach** ‘primero’,. pC ***čoče?** ‘1’

El cambio pGC ****jč < pC *č** tiene al menos un antecedente en la serie cognada:

(36) pGC **wajči* > GY *-waichü* ‘ladrar’, pC **wejče-na* > H *wišna*, S *wisnʔ*, T *wačen*, Tsh *wašna* ‘perro’.

Sin embargo, esta comparación tampoco es del todo plausible. En el nivel morfológico, no parece haber otro ejemplo de un supuesto sufijo pGC ****VčVʔ**, mantenido en el formador de ordinales GY *-ach*. Por ello, creo que una reconstrucción más prudente sería la de una base monosilábica:

(37) pGC ****ču-** ‘(o mejor ****čV-**) 1’,

que presumiblemente se habría sampliado de maneras diferentes en GY y en pC.

P’üch ‘2’

Según Greenberg (1987, pp. 105, 264; Greenberg & Ruhlen 2007, pp. 242-243) este numeral sería segmentable, con una consonante final que se reencuentra en ‘3’, aunque no especifica cuál sería la función del presunto sufijo, v. (38a) y (39a):

(38a) GY <**pe-č**> ‘2’

(39a) GY <**ge-č**> ‘3’.

Luego, la supuesta raíz GY <**pe-**> que estaría presente en el numeral ‘2’ es comparada con otras formas de una supuesta agrupación genética a la que llama “Andean”, que incluye una cantidad de lenguas de los Andes centrales, además de todas las de la Patagonia, v. (40a):

(40a) GY <**pe-**> ‘2’: yagan *-paj* sufijo de dual, mapudungun *epu*, aymara *paja*, atacameño <*poja*> ‘2’, etc.,

La misma raíz remontaría al “proto-amerindio”, y tendrá cognados en formas de otros supuestos subgrupos como “Almosan”, “Keresiouan”, “Chibchan”, “Paezan”, etc.. Greenberg y Ruhlen (2012, p. 242) reconstruyen una protoforma para todas las formas comparadas por ellos, v. (40b):

(40b) “proto-Amerind” (raíz 821 TWO₁) ***(ne-)pale**.

Esta comparación amerindia fue llevada al nivel de una etimología global por Bengtson y Ruhlen (1994, pp. 316-318), quienes agregan supuestos cognados de lenguas del Vieho Mundo y reconstruyen la supuesta forma proto-mundial de (40c)

(40c) “proto-World” ***pal** ‘2’.

Ninguna de las propuestas anteriores está formulada en un marco histórico-comparativo ortodoxo, por lo que no resultan plausibles. En realidad (y dejando de lado numerosos detalles fonéticos inexplicados por los autores), el punto de partida principal para la inclusión de la forma *gününa* a *yajüch* en estas supuestas etimologías, la segmentación del numeral *günün* a *yajüch* “<**pe-č**> ‘2’ a partir de una comparación con <**ge-č**> ‘3’”: como señalé hace ya tiempo (Viegas Barros 1995, p. 172), es incorrecto; las consonantes finales de los numerales ‘2’ y ‘3’ son fonemas distintos en un mismo contexto (posición final tras vocal central alta):

(38b) GY **p’üch** /**p’its**/ ‘2’

(39b) GY **gütr** /**gits**/ ‘3’.

En ‘2’ se trata de una africada plana /**ts**/ y en ‘3’ de una africada retrofleja, por tanto, la idea de que podrían ser un mismo formante presente en dos numerales distintos carece de fundamento.

Greenberg y Ruhlen (2012, p. 244), por otra parte, derivan *-sin* ninguna explicación- el mismo numeral GY (mencionado esta vez sin segmentación y como formas de supuestas lenguas o dialectos diferentes) de otra supuesta raíz proto-amerindia:

- (41) “proto-Amerind” (raíz 825 TWO₅) **pít*. > GY (“puelche”) *beč*, “gennaken” *peč*. ‘2’

La postulación de dos etimologías distintas para un mismo ítem viola los principios elementales de la lingüística histórico-comparativa. Los supuestos cognados de GY *p’üch* ‘2’ en esta segunda etimología se encuentran todos geográficamente demasiado alejados, y en lo que respecta a la fonología y la morfología quedan –como de costumbre en los trabajos de Greenberg y de Ruhlen– numerosos detalles sin explicar.

La única forma aloglótica que resulta comparable con el numeral GY ‘2’ se encuentra en un verbo de la lengua tehuelche, geográficamente vecina:

- (42a) GY **p’üch* ‘2’ : T *pač’-me* ‘doblar, plegar’. (Viegas Barros 2005, p. 143, nota 6)

Aun cuando la raíz *pač’*– no se reencuentra en ningún otro lexema tehuelche conocido (Fernández Garay, 1998, p. 161), la comparación no presenta mayores problemas, El verbo tehuelche tiene el sufijo causativo *-me*, por lo que resulta fácil deducir que originalmente puede haber significado *‘hacer dos’, tal como ocurre con muchos verbos que significan ‘doblar’ en otras lenguas del mundo, incluido el castellano *doblar*. Se puede reconstruir entonces una protoforma en pGC:

- (42b) pGC ***p’ič’* > GY **p’üch* ‘2’, T *pač’-me* ‘doblar, plegar’

Habrían ocurrido sendas disimilaciones distintas de consonantes glotalizadas en GY y en tehuelche: **p’...č’* > **p’...ts* en GY, **p’...č’* > *p...č’* en *chon*. Para este numeral GY es plausible, pues, un origen pGC (si bien con un cognado dentro de las lenguas *chon* solo registrado en tehuelche).

Gütr ‘3’

Para este numeral no se ha encontrado hasta ahora una etimología plausible, ni dentro ni fuera de la propia lengua GY. En algún momento, pensé que este numeral se podría relacionar etimológicamente con el verbo

- (43) *-güşhü /-grɨɨ/* ‘atravesar’ (Casamieula 1983, p. 125 *ja’grɨɨ*)

suponiendo una referencia –en un presumible sistema prehistórico de cuenta por dedos– al dígito medio, el cual se encuentra justamente a la mitad de la mano. Entre las lenguas vecinas, hay un desarrollo diacrónico similar al supuesto aquí en tehuelche, donde el numeral ‘3’ proviene de la preposición que significa ‘en medio de’, cf. (Viegas Barros 2019):

- (44) T *q-a:š*
NUM-en.medio.de ‘3’

Lamentablemente, existe un escollo a nivel fonológico para esta etimología: no parece haber ningún otro ejemplo de fluctuación o intercambio –condicionado o no– entre las consonantes retroflejas fricativa *ɣ* y africana *tɣ*. Esto rebaja la hipótesis a una simple conjetura.

Malü ‘4’

Este numeral es un préstamo del mapudungun

- (45a) mapudungun *meli*. > GY *malü* ‘4’

Del GY este numeral pasó en préstamo a su vez al tehuelche del siglo XIX

- (45b) GY *malü* > T (Schmid 1912) <*malo*> ‘4’,

aunque esta forma desapareció en el tehuelche más recientemente documentado

Tank ‘5’

Según Huircapán (2019, p. 43) este numeral sería originalmente un adjetivo ‘petiso’, el cual se usó también para referirse secundariamente al dedo meñique. Como el sistema de cuenta por dedos entre los *günün a küna* comenzaba por el dedo pulgar, el meñique representaba el número 5. O sea que en este caso habría ocurrido toda una evolución semántica:

(46) *tank* ‘petiso’ > ‘dedo meñique’ > ‘5’

4.6. Trüman ‘6’

Las etimologías hasta el momento propuestas para este numeral son problemáticas.

De acuerdo con Orden (2017, p. 110) este numeral sería reducción de una forma original más larga:

(47a) **gütrüman* > *trüman*
construida a partir de ‘3’:

(47b) **gütrü-man*
tres-? ‘6’

Esta hipótesis presenta sendos problemas fonológico y morfológico (no hay otro ejemplo de caída de una sílaba inicial, y el final *-man* no queda claro qué es).

Por su parte, Huircapán (2019, p. 43) postula que el numeral ‘6’ habría poseído el significado originario de ‘víspera’, relacionándolo con un sustantivo

(48) *trümiin* ‘noche’.

Esta hipótesis no parece plausible por un problema semántico: no es clara la supuesta vinculación entre los significados ‘víspera’ o ‘noche’ y ‘6’.

La etimología continúa siendo, por tanto, incierta.

Katrp’üch ‘7’

El numeral *katrp’üch* ‘7’ incluye en su parte final, según todos los indicios, a *p’üch* ‘2’, pero la parte inicial es, en principio, enigmática:

(49a) *katr-p’üch*
?-dos ‘7’

Es natural suponer que el comienzo *katr-* haya estado relacionado con una antigua expresión del número ‘5’, pero la forma históricamente registrada para este numeral en GY es muy distinta (*tank*, como se ha visto). Orden (2017, p. 110) y Huircapán (2019, p. 43) encuentran un indicio favorable a esta hipótesis raíz en el lexema *akatrach* ‘manada’, que se puede analizar también como un derivado de una antigua raíz de significado ‘mano’:

(50) *a-katr-ach*
ADJ-*mano-NMZ
‘manada’.

En lo que respecta a la semántica, el significado original de este lexema habría sido ‘lo que se puede contar en una mano’, y hay paralelos para este desarrollo en otras lenguas del mundo (como en la propia palabra *manada* del castellano, derivada de *mano*, v. Coromines 2009, p. 355). El análisis morfológico y etimológico del numeral ‘7’ sería entonces el siguiente:

- (49b) *katr-p'üch*
*mano-dos '7'

Pusa '8'

También préstamo del mapudungun:

- (51a) mapudungun *pura* > GY *pusa* '8' (Viegas Barros 2003b, p. 627; Golluscio 2009).

La forma GY había sido tomada previamente del quechua

- (51b) quechua *pusaq* > napudungun *pura* '8' (Holmer 1960, p. 47),

y posiblemente esté relacionada de alguna manera con aimara *pusi* '4'.

La forma GY habría sido tomada de alguna variante austral del mapudungun, en la cual la fricativa intervocálica debió ser sorda: *puşa (Viegas Barros 2005).

Del GY este numeral pasó en préstamo al teushen y al tehuelche

- (51c) GY *pusa* > TshS <*posha*>, T *po:š* '8' (Viegas Barros 2003b: 627).

Chüyüba '9'

Este numeral es claramente segmentable;

- (52) *chüyü-ba*
uno-PRIV '9'

O sea: 'falta (-*ba*) uno (*chüyü*) [para diez]'⁹⁸. Es el único numeral de una lengua indígena patagónica formado mediante una estrategia sustractiva.

Ts'amatskü '10'

En un trabajo previo (Viegas Barros 2003a) propuse una etimología para este numeral, dentro del marco de la hipótesis de parentesco günün-chon. La parte inicial sería una antigua base

- (53a) pre-GY **ts'ama-* 'mano',

actualmente desaparecida de la lengua, pero con eventuales cognados en las lenguas chon:

- (53b) pC *č'en > S č'in, T č'én, TshS <*tchan*>, TshN <*cheme*> 'mano'.

Y el segmento final *-tskü* (*-tkü* en raíces en que ocurre la consonante *t*) sería un sufijo de dual, que aún sería reconocible -fossilizado- en nombres de partes pares del cuerpo como los siguientes:

- (54a) *(-)*ats'ü-tsik* 'oreja-DU' > (-)*ats'ütük* 'oreja(s)'
*(-)*a-tsk(ü)* 'pie-DU' > (-)*atsk(ü)* 'pie(s)'
**-gü-tsk* 'testículo-DU' > *-gütsk* 'testículos'
**ate-tk(ü)* 'riñón-DU' > *atetk(ü)* 'riñones'
**ate-tk* ~ **atü-tk* 'ojo-DU' > *atetk* ~ *atütük* 'ojo(s)'

Este antiguo sufijo sería cognado del clítico tehuelche de dual:

⁹⁸ 'Menos uno o falta uno' de acuerdo con Orden (2017, p. 110); 'carente de uno [para ser diez]' según Huirca-pán (2019, p. 43).

- (54b) T =*tk*
'dual'.

Según esta hipótesis, el numeral GY '10' habría significado originalmente *'ambas manos'. Esta hipótesis fue recogida (con alguna modificación) por Huircapán (2019, p. 44)

***Pataka* '100'**

Este es un préstamo muy evidente:

- (55a) mapudungun *pataka* > GY *pataka* (Viegas Barros 2003b, p. 627; Golluscio 2009).

La forma mapudungun procede del aimara, y esta -a su vez (Cerrón Palomino 2000)- del quechua

- (55b) quechua *paçak* > aimara *pataka* > mapudungun *pataka*.

Desde el GY el numeral pasó en préstamo a su vez a las lenguas chon de la Patagonia continental

- (55c) GY *pataka* > Tsh <*pataca*>, T *patak* '100'.

Queda sin explicar un detalle fonético: por qué razón la consonante final *k*' de '100' adquirió en tehuelche una glotalización, no presente en la lengua de la que provenía el préstamo.

***Warranka* '1.000'**

Se trata de otro préstamo muy conocido:

- (56a) mapudungun *waranka* > GY *warranka* '1.000' (Viegas Barros 2003b, p. 647; Golluscio 2009),

préstamo a su vez del quechua o del aimara

- (56b) quechua y/o aimara *waranqa* > mapudungun *waranka* '1.000'.

Es difícil decidir cuál de las dos lenguas, el quechua o el aimara, es en este caso la originaria (Adelaar y Muysken 2004, p. 549).

Del GY este numeral pasó en a las lenguas chon continentales:

- (56c) GY *warranka* > Tsh <*hwaranca*>, T *warenq* '1.000' -

Aunque no ha sido explicado hasta ahora cómo o por qué se produjo, el remplazo de una velar original por una uvular no es desconocido en préstamos del GY al T, p. ej. en:

- (57) guaraní *kara?i* > GY *kadaj* > T *qa:de* 'hombre blanco'
castellano *caballo* > GY *kawal* > T *qawel* 'caballo'

Como en el caso de '100', la consonante final de la forma tehuelche *warenq*' adquirió una glotalización que tampoco ha recibido hasta el momento explicación diacrónica.

CONCLUSIONES

El sistema numeral de la lengua gñün a yajüch es decimal y consta de doce unidades para los cardinales: los diez primeros dígitos, a los que se agregan ‘100 y ‘1000’. Las decenas, centenas y millares se forman por multiplicación, colocando la cifra más baja a la izquierda ($2 \times 10 = 20$, $2 \times 100 = 200$, etc.), los numerales intermedios entre decenas, centenas, etc. se forman de manera aditiva agregando las cifras más bajas a la derecha ($[2 \times 10] + 1 = 21$, $[2 \times 100] + [2 \times 10] + 1 = 221$, etc.). Múltiplos y frecuentativos se forman mediante sintagmas en los que un numeral cardinal determina a un núcleo. Ordinales, distributivos y frecuentativo-distributivos son derivados de los numerales cardinales. No parece haber un orden fijo de numerales y sustantivos, pudiendo el numeral tanto anteponerse como posponerse en el sintagma al núcleo nominal.

En cuanto al origen de los numerales, la evidencia comparativa sugiere que los numerales GY más antiguos son –como a menudo sucede en las lenguas del mundo– los más bajos (‘1’ y ‘2’), de los cuales hay evidencia comparativa de que remontarían a un nivel proto-gñün-chon. Dos de los restantes numerales (‘7’ y ‘9’) son compuestos, y cuatro (a saber: ‘4’, ‘8’, ‘100’ y ‘1.000’) préstamos del mapudungun⁹⁹. Para los dos numerales restantes (‘3’ y ‘6’) no existen hasta ahora etimologías claras y convincentes.

Se puede presumir que el sistema original habría estado reducido a los numerales más bajos, y en algún momento se habría ampliado a un sistema quinquenal a partir de la llamada “cuenta por dedos”, un procedimiento ampliamente extendido entre los pueblos del mundo (Blažek 1999). Hay por lo menos tres indicios de la existencia de esa antigua cuenta por dedos en la prehistoria del GY:

- (a) el numeral ‘5’ también significa ‘dedo meñique’,
- (b) el numeral ‘10’ provendría del dual de un antiguo sustantivo de significado ‘mano’,
- (c) el primer formante del numeral ‘7’ parece haber sido también otro antiguo sustantivo para ‘mano’.

La influencia cultural de los mapuches habría impulsado –en parte mediante préstamos léxicos directos– el desarrollo de un sistema decimal. Habiendo decimalizado de tal manera su sistema numeral, el GY ejerció luego la misma influencia sobre las lenguas chon de la Patagonia continental (teushen y tehuelche), también pasando a ellas en préstamo los numerales que había recibido de la lengua de los mapuches (‘4’, ‘8’, ‘100’ y ‘1.000’).

La extensión de los sistemas numerales decimales a lo largo de la Patagonia continental es sin duda un fenómeno areal. Este tipo de sistemas se extendió a lenguas de cazadores recolectores, como los gñün a küna, a partir de la lengua de los mapuches, un pueblo agricultor. La transferencia de sistemas decimales de lenguas de pueblos agricultores a lenguas de pueblos cazadores-recolectores es un fenómeno bien documentado en diversas partes del mundo (Epps *et al.* 2012).

REFERENCIAS

- Adelaar, W. F. H. y P. C. Muysken (2004). *The languages of the Andes*. Cambridge University Press.
- Blažek, V. (1999). *Numerals: Comparative etymological analyses and their implications*. Masarykova Univerzita.
- Casamiquela, R. M. (1983). *Nociones de gramática del gñüna küne*. Centre National de la Recherche Scientifique-PUF.
- Cerrón Palomino, R. (2000). *Lingüística aimara*. Centro de Estudios Andinos “Bartolomé de las Casas”.

⁹⁹ El préstamo de los numerales ‘100’ y ‘1.000’ se comprende bien dada su necesidad para formar un sistema decimal. En cambio, la transferencia léxica de los numerales ‘4’ y ‘8’ tiene que tener una base cultural. De hecho, en la cosmovisión mapuche el número ‘4’ es de alta relevancia (hay cuatro divinidades, cuatro cielos, cuatro direcciones, etc.), pero las posibles razones para considerar la posible importancia cultural de ‘8’ resultan hasta el momento meramente solo especulativas (¿quizás solo por ser el doble de ‘4’?).

- Claraz, J. (1988). *Diario de viaje de exploración al Chubut 1865-1866*. Estudio preliminar y mapa por R. Casamiquela, traducción del vocabulario y apéndice, bibliografía y epílogo por M. Hux. Marymar.
- Coromines, J. (2009). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos / Del Nuevo Extremo. 3ª. ed. muy revisada y mejorada. Prólogo de J. A. Pascual. (1ª. ed.: 1961).
- Cox, G. (1863). *Viaje en las rejiones septentrionales de la Patagonia. 1862-1863*. Imp. Nacional Chile.
- Epps, P.; C. Bower; C. A. Hansen; J. H. Hill y J. Zentz (2012). On numeral complexity in hunter-gatherer languages. *Linguistic Typology* 16. 41-109.
- Fernández Garay, A.V. (1998). *El tehuelche. Una lengua en vías de extinción*. Prólogo de C. Clairis. Ed. Claudio Wagner (*EF*, Anejo 15). Univ. Austral de Chile, Fac. de Filosofía y Humanidades.
- Gerzenstein, A. (1968). *Fonología de la lengua güñüna-këna. Cuadernos de Lingüística Indígena, vol. 5*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Centro de Estudios lingüísticos.
- Golluscio, L. A. (2009). Loanwords in Mapudungun, a language of Chile and Argentina. En: M. Haspelmath y U. Tadmor (Eds.) *Loanwords in the World's Languages. A Comparative Handbook*. Walter de Gruyter. 1035-1071.
- Greenberg, J. H. (1960). General classification of Central and South American languages. En: A. F. C. Wallace: (ed.), *Men and cultures: selected papers of the 5th International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences (1956)*. Univ. of Pennsylvania Press. 791-794.
- Greenberg, J. H. (1965). Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. En: J. H. Greenberg (ed.), *Universals of Language*. MIT Press. 73-113.
- Greenberg, J. H. (1987). *Language in the Americas*. Stanford Univ. Press.
- Greenberg, J. H. y M. Ruhlen (2007). *An Amerind Etymological Dictionary*. Versión 12. Stanford Univ., Dept. of Anthropological Sciences. http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:406456:3/component/escidoc:406455/amerind_greenberg2007_s.pdf
- Hale, H. (1846). *United States Exploring Expedition during the years 1838, 1839, 1840, 1841, 1842 under the command of Charles Wilkes, U.S.N.*, vol. VII, (Ethnography and Philology). Lea and Blanchard.
- Harrington, T. (s.f.): *Vocabulario güñüna küne*. (Ms.).
- Holmer, N. M. (1960). Chapters of Comparative Amerindian. II *Språkliga Bidrag* 3 (15). Lund. 27-54.
- Huircapán, N. G. D. (2019). *Shüptun: estudio del idioma de los Güñün a küna*. Contribuciones de N. Lucero Tsilga et al. Ed. para la Organización del Pueblo Güñün a Küna (OPG).
- La Grasserie, R. de (1902) . Contribution à l'étude des langues de la Patagonie. *Vocabulaire Pehuelche, 12 Congres Internationale des Americanistes, 1900*. 339-354.
- Lehmann-Nitsche, R. (1913). El grupo lingüístico Tshon de los territorios magallánicos. *Rev. del Museo de La Plata* 22. 217-276.
- Malvestitti, M. y M. E. Orden (2014). *Güñün a yajütshü. El Vocabulario Puelche documentado por Roberto Lehmann-Nitsche*. Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas.
- Milanesio, D. (1917). *Estudios y apuntes sobre las lenguas en general y su origen divino. Particularidades sobre las lenguas de la Patagonia*. Imprenta San Martín.

- Müller, F. (1882). *Gundriss der Sprachwissenschaft*. II Band: *Die Sprache der schlichthaarigen Rassen*. I Abtheilung: *Die Sprache der Australischen, der Hyperboreischen und der Amerikanischen Rassen*. A. Hölder, K. K. Hof- und Universitäts Buchhändler.
- Muysken, P. C. (2004). The languages of Tierra del Fuego. En: W.F.H. Adelaar & P.C. Muysken, *The languages of the Andes*. Cambridge Univ. Press. 550-584.
- Najlis, E. L. (1975). *Diccionario selknam*. (Lingüística y Filología, vol. 4). Univ. del Salvador, Fac. de Historia y Letras, Inst. de Filología y Lingüística.
- Orden, M. E. (2017). *Descripción de la lengua günün a iajüch*. [Tesis de doctorado] Universidad Nacional del Sur.
- Outes, F. F. (1928). Vocabulario y fraseario genakenn (puelche) reunidos por Juan Federico Hunziker en 1864. *Revista del Museo de La Plata* 31. 61-294.
- Schmid, T. (1912). Grammar of the Tsoneca Language. (Two linguistic treatises on the Patagonian or Tehuelche language, edited with an introduction by R. Lehmann-Nitsche). *Actas del 17º Congreso Internacional de Americanistas (1910)*. 1-41
- Trombetti, A. (1907). *Come si fa la critica di un libro. Con nuovi contributi alla dottrina della monogenesi del linguaggio e alla glottologia generale comparata*. Libreria Treves.
- Viegas Barros, J. P. (1988). Contribución al estudio comparativo de las lenguas günuna küne y chon. Una lista de posibles cognados. *Mundo Ameghiniano* 8. Fundación Ameghino. 40-56.
- Viegas Barros, J. P. (1992). La familia lingüística tehuelche. *Revista Patagónica* 54. 39-46.
- Viegas Barros, J. P. (1995). La clasificación de las lenguas patagónicas. Revisión de la hipótesis del grupo lingüístico “andino meridional” de Joseph H. Greenberg. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 15. 167-184.
- Viegas Barros, J. P. (2003a). Un caso de (posible) degramaticalización en günuna küne y la hipótesis de parentesco günuna küne-chon. *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL)*. Univ. Nac. de Córdoba, Fac. de Lenguas, Centro de Investigaciones Lingüísticas.
- Viegas Barros, J. P. (2003b). Conjeturas sobre la prehistoria de los hablantes de lenguas chon a partir del léxico proto-chon reconstruido. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 19. 613-633.
- Viegas Barros, J. P. (2005). *Voces en el viento. Raíces lingüísticas de la Patagonia*. Mondragón, Col. Americanista “El Suri”.
- Viegas Barros, J. P. (2019). Diferencias cronolectales en los numerales de la lengua Aonekko 'A'ien (Tehuelche). (Ms). https://www.academia.edu/43107636/DIFERENCIAS_CRONOLECTALES_EN_LOS_NUMERALES_DE_LA LENGUA_AONEKKO_AIEN_TEHUELCH
- Viegas Barros, J. P. (2021). Una hipótesis sobre la diacronía del sistema vocálico de la lengua günün a yajüch. En M. Malvestitti y M. Orden (Comps.) *Voces habitadas. Recorridos lingüísticos en homenaje a Ana Fernández Garay*. EdUNLPam. 257-273.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**LAS DIRECTRICES PARA AUTORES DE REVISTAS CIENTÍFICAS
COMO INSTRUMENTO LINGÜÍSTICO**

Pablo VON STECHER

LAS DIRECTRICES PARA AUTORES DE REVISTAS CIENTÍFICAS COMO INSTRUMENTO LINGÜÍSTICO¹⁰⁰

Pablo von Stecher
UBA-UNaHur-Conicet)
pablovonstecher@gmail.com

RESUMEN

A causa de sus dinámicas de publicación, las revistas científicas son consideradas como el símbolo por excelencia de la ciencia en marcha (Ortiz 2009). Motor principal de esta marcha, el artículo de investigación se constituye como la forma textual dominante de las revistas -y de la comunidad científica en general- por la accesibilidad y actualidad de sus contenidos, la posibilidad de intercambio que genera entre sus autores y la validez que le otorga su evaluación previa, virtudes que lo califican como el género con mayor prestigio entre los investigadores (Swales 1990; Entralgo, Salager-Meyer y Luzardo Briceño, 2014; Sánchez Upegui 2018).

Dada la importancia de los artículos en términos de *creación científica*, en tanto se trata de conocimientos originales, novedosos y rigurosamente fundamentados; en términos de *valoración académica*, en tanto los criterios institucionales de evaluación asimilan “producción” con “publicación” y privilegian la difusión en revistas indexadas en bases de datos de corriente principal (*mainstream*); y en términos *económicos*, dado que numerosas publicaciones, en particular internacionales y de corriente principal, cobran o bien a los autores para la publicación de sus aportes, o bien a los lectores para el acceso a los contenidos, su formulación es una actividad de escritura exhaustivamente regulada.

El objetivo de este trabajo es describir las “directrices para autores” (establecidas para la escritura del género *artículo de investigación*) en tanto *instrumento lingüístico*, a partir de su estudio en 115 revistas argentinas especializadas en ciencias exactas, naturales y sus aplicaciones a la medicina, las ingenierías, las tecnologías y las ciencias agropecuarias. Las directrices establecen regulaciones a nivel lingüístico en tanto indican las lenguas y variedades en que deben formularse los manuscritos y sus elementos paratextuales (títulos, resúmenes y palabras clave), y directrices a nivel discursivo en la medida en que determinan los rasgos estilísticos de su escritura. Es, en particular, sobre esta segunda dimensión regulatoria que se concentrará el análisis.

Anticipamos que, a nivel discursivo, las directrices para autores son un instrumento regulatorio que establece recomendaciones más bien fragmentarias o focalizadas en aspectos problemáticos y conformadas por criterios provenientes de distintos órdenes (rasgos tradicionales de la discursividad científica, lineamientos de orden bibliométrico, respaldo en voces autorizadas sobre el uso de la lengua). Asimismo, adelantamos que las formas prescriptivas utilizadas en las directrices son también heterogéneas (recomendaciones, prescripciones implícitas, proscripciones) y que tales formas pueden vincularse al grado más general o más específico del rasgo de escritura que se busca regular.

Palabras clave: lenguas, discurso, ciencia, regulación, revistas.

¹⁰⁰ Este trabajo formó parte del área temática “Consideraciones e intervenciones sobre el uso de lenguas y las prácticas discursivas en actividades científicas” coordinada por Juan Javier Nahabedian el día 1 de diciembre de 2022.

LOS INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS Y LA GLOTOPOLÍTICA

Desde la historia de las ideas lingüísticas, Sylvain Auroux ha explicado que las gramáticas y los diccionarios monolingües no pueden estudiarse como simples representaciones o teorías de una lengua preexistente. Al contrario, su inscripción bajo la categoría de “instrumentos lingüísticos” implica abordar y considerar su carácter de artefacto, es decir, de un objeto técnico que está disponible para los hablantes de una comunidad (que ocupa un territorio determinado) como medio para encontrar referencias y normas que no se poseen de manera integral (Auroux 1994). Ambos instrumentos están sociohistóricamente determinados y son el resultado del proceso de “gramatización” que tienen como fin describir e instrumentar una lengua. El carácter artefactual de los instrumentos lingüísticos, confirma Lauria (2018), se debe al hecho de que fijan y construyen la lengua, y que fueron creados por instituciones y agentes cuyo interés trasciende el plano meramente lingüístico.

La glotopolítica ha ampliado el alcance de la categoría *instrumento lingüístico* a todos aquellos textos que exponen un saber metalingüístico y cuya meta es la adquisición de un dominio de la enunciación (capacidad del hablante de adecuar sus palabras a un objetivo), de lenguas (maternas u otras) o de la escritura (capacidad de leer y escribir). Son instrumentos lingüísticos, entonces: los glosarios, los diccionarios bilingües y de sinónimos, los manuales de traducción, las ortografías, las retóricas, las artes de escribir, los manuales de estilo periodístico, los manuales escolares, entre otros. No sólo poseen un saber metalingüístico, sino también una función reguladora en tanto prescriben las prácticas estableciendo las formas correctas y sancionando las incorrectas. En este sentido, moldean los modos de decir, determinan patrones de desempeño e imponen sistemas de valoraciones (Lauria 2018; Arnoux 2020).

Conformación de corpus y consideraciones metodológicas

Para la conformación del corpus se seleccionaron las directrices para autores de las revistas argentinas especializadas en ciencias exactas, naturales y sus aplicaciones. En particular, se consideraron aquellas revistas vigentes que sostuvieron una publicación periódica regular durante el periodo 2016–2020 y que están indexadas en, al menos, una base bibliográfica de datos. Su revisión en el Núcleo Básico de Revistas Científicas, en distintas bases de datos regionales e internacionales que las nuclean e identifican (*Latindex*, *SciELO*, *Redalyc*), y en las páginas de las facultades e instituciones que las patrocinan, arrojó el número de 115 revistas.

Para su descripción en tanto instrumento lingüístico, caracterizamos, por un lado, los distintos criterios y autoridades (de orden lingüístico, discursivo, comunicativo, bibliométrico). Por otro, observaremos los distintos modos en que se formula la dimensión prescriptiva en estos instrumentos.

En la medida en que las directrices regulan las prácticas de escritura y, con ello, intervienen sobre el uso del lenguaje, su formulación y establecimiento implican gestos glotopolíticos. En este sentido, su análisis implica también la indagación de sus condiciones de producción y de circulación: se atiende tanto a sus circunstancias concretas de enunciación, a las condiciones sociohistóricas en que se inscriben y a las tradiciones evocadas en su materialidad (Arnoux 2016; Lauria 2018).

Vale aclarar que reconocemos el riesgo que implica abordar las directrices para la formulación de artículos de una multiplicidad variada de disciplinas. Pero lo cierto es que, a nivel discursivo, las directrices suelen ser textos muy escuetos (de hecho no todas las revistas cuentan con ello), por lo que tampoco es posible determinar –al menos en las publicaciones locales– un criterio que vincule determinadas directrices con determinadas disciplinas.

Un instrumento para regular la discursividad científica

Si bien la escritura científica ha sido tradicionalmente caracterizada a través de un estilo objetivo, preciso, conciso e independiente de las apreciaciones del autor, en las últimas décadas se ha demostra-

do la ineludible emergencia de la subjetividad del investigador, producto del posicionamiento y de las interacciones que plantea (Hyland 2000, 2005; Alcaraz Ariza y Salager Meyer 2002; Ciapuscio 2005, 2011; García Negroni 2008). No obstante, las directrices de las revistas indagadas tienden a dictaminar indicaciones en función de aquella representación prototípica del “estilo científico”. Por ejemplo:

- “Los trabajos, redactados con lenguaje claro, preciso, deberán exponer con rigor científico los contenidos” (*Revista de la Facultad de Ciencias Agrarias. Cuyo*).
- “Los datos obtenidos del proceso de investigación se expresarán en forma rigurosamente objetiva, clara y concisa” (*Ciencia Veterinaria*).

Más específicamente, leemos:

- “Se recomienda la redacción del texto en forma impersonal” (*Revista Pediátrica del Hospital de Niños*).
- “La objetividad buscada en el discurso científico-académico hace que el emisor recurra con gran frecuencia a estructurales verbales pasivas” (*Revista Argentina de Microbiología*).
- “Gramaticalmente se sugiere el uso del modo indicativo, tanto en tiempo presente (“este hallazgo indica que...”) como pretéritos en voz pasiva (“los animales fueron examinados...”)” (*Revista Veterinaria*).
- “Se escribirá siempre en tercera persona” (*La Prensa Médica Argentina*).

No obstante, si bien no es lo más frecuente, algunas revistas advierten la necesaria emergencia de la subjetividad e indican cómo articularla para no quebrar el tan deseado efecto de objetividad:

- “(...) la voz pasiva es preferible al describir métodos y resultados; la voz activa puede usarse para enfatizar una opinión personal, típicamente en la Introducción y en la Discusión” (*Ciencias del Suelo*).

Otro de los criterios que incide en la formulación de los artículos son los que responden a la bibliometría, disciplina que mide y analiza cuantitativamente la producción científica bajo su forma de artículos, publicaciones y citas (Okubo 1997). El factor de impacto, indicador bibliométrico privilegiado, contabiliza la repercusión de una revista a través del recuento de citas recibidas en un periodo de tiempo, en general, los dos años previos (Garfield 1972). Estos criterios, que inciden sobre todo en la elaboración de elementos paratextuales (títulos y resúmenes), se inscriben en la importancia de la visibilidad, la veloz circulación y el alcance de los artículos. Por ejemplo:

- “El título debe ser escogido con sumo cuidado: si es corto tiene mayor impacto. Las palabras utilizadas en el mismo deben facilitar la búsqueda del tema tratado en un índice bibliográfico siendo lo más adecuado el uso de palabras clave, para su ubicación mediante buscadores” (*Revista de la Asociación Argentina de Ortopedia y Traumatología*).
- “El título debe simplificar la recuperación del artículo en bases de datos y motores de búsqueda” (*Medicina*).
- “La calidad científica y literaria del Resumen es valorada por editores, lectores y bases de datos” (*Salud (i) Ciencia*).

En tanto algunas bases de datos solo publican de manera abierta el resumen del artículo, se puntualiza:

- “El resumen es la única parte del trabajo que resulta visible para la totalidad de los lectores, ya que está indexada en bases de datos internacionales. Por lo tanto, se recomienda especialmente a los autores que cuiden su redacción, haciéndola lo más informativa y completa posible. Debe también cuidarse que su contenido refleje con precisión el del artículo” (*Vertex*).

Es importante destacar que si bien la bibliometría data de la década de 1960 (Guedon y Loute 2017), el auge de internet a partir de los años 90, y los posteriores procesos de digitalización de las revistas existentes así como la potenciada creación de publicaciones digitales, profundizó la regulación de estos aspectos de la escritura. Al propósito de formular escritos que privilegien su visibilidad e impacto, se

agregan los intereses por una escritura que simplifique su difusión a escala global y facilite la participación en la denominada “gran conversación científica”. Producto de la globalización del mundo académico, las directrices homogenizan sus normas de aceptación y publicación. En este sentido, se ha destacado, en el marco de los reguladores de la discursividad, los mecanismos simplificadores y uniformizadores que atienden a los requerimientos de las tecnologías digitales, la acción de buscadores y los procedimientos de traducción automática (Arnoux 2021).

Finalmente, en lo que refiere a las autoridades a quienes consultar, la RAE se presenta como la institución de prestigio:

- “Por sobre todas las cosas, *Química Viva* es una publicación en español y por lo tanto se debe respetar el idioma y utilizar el menor número de términos extranjeros (...) Se recomienda en todos los casos atenerse a las reglas que usa la RAE (Real Academia Española) tanto gramaticalmente como para la escritura de números y cifras” (*Química Viva*).
- “Recomendamos consultar cuestiones de redacción y ortografía en la *Ortografía de la Lengua Española* de la Real Academia Española” (*Ecología Austral*).
- “Los manuscritos en español deberán ajustarse a las normas y usos gramaticales que establece el *Diccionario y la Gramática de la Lengua Española de la Real Academia Española* en sus últimas ediciones” (*Revista de Ciencia y Tecnología. Posadas*).
- “El texto debe seguir las sugerencias establecidas por la Real Academia Española (RAE) cuando el idioma de envío es el español” (*Revista de la Asociación Geológica Argentina*).
- “Se recomienda ajustarse a las normas gramaticales que establece el *Diccionario de la Real Academia Española*” (*Revista de la Facultad de Agronomía de La Plata*).
- “Los problemas idiomáticos (giros del lenguaje, palabras conflictivas, etc.) deberán ser resueltos según el *Diccionario de la Real Academia Española*” (*Revista de Medicina Veterinaria*).

Las dos últimas sugerencias, en particular, pueden resultar infructuosas en tanto el *Diccionario de la RAE* es un diccionario general, pero poco apropiado para resolver cuestiones terminológicas especializadas (Navarro 2001). En este sentido, si las “palabras conflictivas” se inscriben en el vocabulario de especialidad, se precisará otro tipo de diccionario. El respaldo que asume la Gramática de la RAE como referencia para resolver dudas de orden ortográfico, morfológico o sintáctico no presupone la misma eficacia del *Diccionario* para consultas de índole terminológica en comunicaciones de especialización.

La formulación de la prescripción

En esta segunda parte del estudio, observamos cómo se conforma la dimensión prescriptiva en las directrices para autores. En principio, establecemos cuatro tipos de formulaciones prescriptivas: la prescripción clásica (o propiamente dicha), la prescripción modalizada en términos de recomendación, la descripción de la regla (que implica una prescripción implícita) y la proscripción de usos surgidos del error.

Las formas prototípicas de la primer tipo de prescripción (clásica / propiamente dicha) son:

a) El uso del verbo “deber”, en sus distintos tiempos y articulaciones (más o menos personales) es el marcador discursivo de prescripción dominante en las directrices¹⁰¹:

- “Los trabajos deben estar redactados en forma clara y concisa” (*AgriScientia*).
- “Se debe cuidar la ortografía y el estilo del idioma” (*Archivos de Alergia e Inmunología Clínica*).
- “Deberá estar escrito en forma clara y concisa y ser fácilmente entendible por una audiencia amplia” (*BAG*).
- “The text should be written in clear, concise English, and it should be easily understandable to a broad readership” (*Biocell*).
- “Las conclusiones deben ser claras, objetivas y concisas” (*Ciencia Veterinaria*).

101 Su uso puede registrarse en el 45% de las directrices que refieren a cuestiones de estilo de las revistas indagadas.

- “Los resultados deben ser claros y concisos” (*Ciencias del Suelo*).
- “El estilo de escritura debe ser simple y conciso” (*Edentata*).
- “La redacción deberá ser en un lenguaje claro, conciso y con rigor científico” (*Fave. Sección Ciencias Agrarias*).
- “El estilo de escritura debe ser conciso, simple y coherente en todo el manuscrito” (*Meteorológica*).

Como podemos ver, se trata sobre todo de instrucciones a nivel general y global del escrito. Esta forma de prescribir apunta a aspectos más bien amplios y abstractos: claridad, concisión, objetividad. En la gran mayoría de los casos no se proporcionan mayores explicaciones, herramientas, estrategias o ejemplos concretos sobre el modo de alcanzar ese estilo.

b) Modo imperativo: mandatos que interpelan de manera más directa a los autores y focalizan en particular en la importancia de la instancia correctiva:

- “Revise el texto antes de ser enviado en aspectos como ortografía, gramática y tipeo” (*Ciencia Veterinaria*).
- “Emplee un corrector o el diccionario para evitar errores ortográficos y gramaticales. Evite el subtítulo excesivo” (*Rasadep*).
- Escriba con precisión, claridad y economía” (*Ciencias del Suelo, El Hornero*).

Otras formas que intervienen en este nivel de la prescripción son el infinitivo con valor imperativo: “Escribir con precisión y economía” (*Ecología Austral*); o la fórmula “Es necesario/ imprescindible:

“Es necesario respetar las reglas del idioma empleado en la redacción y emplear un estilo apropiado para la información científica” (*Methodo*), “...es imprescindible que las referencias, tanto las citadas en el texto como las de la lista de ellas, se ciñan exactamente a lo establecido en estas Normas para autores” (*Ciencias Agronómicas*).

En segundo lugar, detectamos la prescripción modalizada en términos sugerencia o consejo. Sus fórmulas más frecuentes involucran a:

a) Pronombre “se” impersonal + verbo de recomendación:

- “Se recomienda la redacción del texto en forma impersonal” (*Revista Pediátrica del Hospital de Niños*).
- “Se prefiere la voz activa en primera persona” (*Ecología Austral*).
- “Gramaticalmente se sugiere el uso del modo indicativo, tanto en tiempo presente como pretéritos en voz pasiva...” (*Revista Veterinaria*).
- “Se recomienda también evitar el uso indiscriminado de mayúsculas cuando se haga mención a sustantivos comunes” (*Proyecciones*).

Estas formas, que son significativamente menores en términos cuantitativos que las anteriores, puntualizan aspectos más específicos de la escritura. Puede verse cómo la prescripción sobre lo general deja lugar a la recomendación por lo particular. Por tratarse de aspectos más puntuales y por entrar en un terreno más especializado en términos del uso del lenguaje (voz activa/ pasiva; primera/tercera persona) sobre los que no parece haber un acuerdo tan generalizado, se apela a la recomendación y se evitan las determinaciones absolutas. Otros modos con que se formula la sugerencia son:

b) El uso del modo imperativo pero en verbos cuyo sentido no implica obligación sino recomendación/sugerencia:

“Trate de usar la voz activa y la primera persona” (*Ciencias del suelo, El Hornero*)

c) El verbo “recomendar” conjugado que, en los casos vistos, es utilizado para aconsejar sobre cuestiones organizativas:

- “Recomendamos ordenar los resúmenes con sus correspondientes partes de la siguiente manera” (Actualización en Nutrición).
- “Recomendamos ordenar los resúmenes: Introducción, Objetivos, Materiales y Método, Resultados y Conclusiones” (*Diaeta*).

d) La fórmula “Es conveniente” + infinitivo, que también apuntala la instancia de la corrección.

- “Es conveniente someter el texto al corrector ortográfico del procesador antes de su envío” (*Revista Veterinaria*).
- “Es conveniente, en todos los casos, efectuar una adecuada revisión ortográfica y de sintaxis de los textos antes de su envío” (*Proyecciones*).

e) El uso del verbo modal “poder”:

- “Objetivos: Pueden redactarse al final de la introducción” (*Diaeta*).

En tercer lugar, tienen lugar la descripción y la definición ya sea de orden gramatical o bien de orden estilística referida al género discursivo en cuestión (el artículo) y sus componentes. Como se ha señalado, la descripción tiene una dimensión prescriptiva, en tanto se impone como un patrón para determinadas prácticas (Arnoux 2021). Por ejemplo:

- “El gerundio es una forma verbal con valor adverbial, no posee valor adjetivo ni sustantivo. En frases verbales, el gerundio se utiliza para dar idea de duración o continuidad de la acción. Ejemplos: “Sigue lloviendo”; “Se quedaron esperando la respuesta”; “Los legisladores están discutiendo aún el proyecto”. Cuando funciona como adverbio, puede utilizarse para indicar una acción simultánea o inmediatamente anterior a la del verbo principal. Ejemplos: “La carreta va relinchando”; “Mirando las noticias hallé tu nombre”; “Caminando por el barrio se encontró con un amigo” (*Revista Argentina de Microbiología*).
- “Usos de comillas: a) Metalingüístico. Ej.: se definió como “caso clínico” a toda persona que manifestó al menos uno de los siguientes signos o síntomas...; b) Para indicar que una palabra o expresión es impropia, vulgar o se utiliza irónicamente o con un sentido especial. Ej.: Parece que últimamente le va muy bien en sus “negocios”; c) Para citar el título de un artículo, de un capítulo o de cualquier parte dependiente dentro de una publicación. Para reproducir citas textuales. En ninguno de estos casos hay que usar, además, letra cursiva” (*Revista Argentina de Microbiología*).

Este tipo de descripciones encierran prescripciones implícitas que, asociadas a la regla, cobran más fuerza en tanto se imponen como afirmaciones indiscutibles y se basan en una “ideología de la lengua estándar” ilusoriamente fija e invariable (Arnoux 2021). No obstante, lo que ocurre mayormente en las directrices de las revistas científicas es que lo que se describe o se define son los componentes del género discursivo en cuestión (el artículo) a través de enunciados que dan cuenta de su estilo:

- “Artículos: son manuscritos con una descripción clara, completa y fundamentada” (*Anales de la Asociación Química Argentina*).
- “Resultados: es un relato de cifras sin interpretación” (*Revista Argentina de Medicina*).
- “El resumen es una condensación de la información (logros) en el trabajo” (*Anales de la Asociación Química Argentina*).
- “El título del artículo es claro, conciso, informativo e incluye alguna conclusión” (*Analecta Veterinaria*).
- “Tanto el resumen como el “abstract” consisten en un único párrafo (no tienen puntos y aparte) con un máximo de 300 palabras; e incluyen una exposición breve del objetivo y relevancia del estudio, los materiales y métodos, los principales resultados y conclusiones” (*Lilloa*).

De manera recíproca e implícita también quedan establecidos los rasgos estilísticos y los elementos de formato que no deben aparecer. No obstante, focalizamos este aspecto en el cuarto y último tipo de prescripción, que se conforma a través de la detección y exclusión de ciertos usos erráticos. Se trata de

enunciados (descriptivos o prescriptivos) formulados a través de la negación. Los errores mostrados posiblemente hayan sido detectados de manera recurrente por parte de los equipos de corrección/edición de las revistas, tal como lo exponen los signos de admiración del primer ejemplo que dejan entrever persistencia en la problemática. En estos casos, los usos proscritos se vinculan con casos incorrectos tanto en la disposición de la información en las distintas secciones (introducción, discusión), como problemas de sintaxis (inicio de oración), entre otros:

- “¡La introducción no es un lugar para realizar largas revisiones sobre el tema! (Ecología Austral).
- “La Introducción no debe ser una revisión larga ni exhaustiva del tema” (Rasadep)
- “Discusión: No son válidas demasiadas especulaciones” (Química Viva)
- “Las frases no comienzan con abreviaturas o con gerundios” (Darwiniana).
- “Sentences should not begin with abbreviations or numerals” (Biocel).
- “Abreviaturas o siglas. Se limitarán al mínimo posible y se emplearán sólo aquellas aceptadas habitualmente; está demostrado que su uso excesivo dificulta la lectura del artículo” (Archivos de Alergia e Inmunología Clínica).
- “En palabras únicas no se deben emplear siglas (por ejemplo, ATB por antibiótico)” (Methodo)
- “Es recomendable que los autores se aseguren que su texto no tenga errores de morfosintaxis” (Ciencias Agronómicas).

En algunos casos, la negación se intercambia por el verbo “evitar”. Aquí, por ejemplo, para proscribir usos léxicos problemáticos (extranjerismos, regionalismos), expresiones o figuras retóricas que se alejen del efecto de objetividad, así como conflictos en la disposición del párrafo.

- “Se debe evitar el uso de términos en otros idiomas, si existe uno equivalente en español” (*Revista de Ciencia y Tecnología*).
- “Debe evitarse siempre el uso de palabras regionales” (*Revista de Medicina Veterinaria*).
- “Evitar giros y metáforas extraños a un artículo científico” (*La Prensa Médica Argentina*).
- “Avoid “widow or orphan” sentences” (*Journal of Computer Science and Technology*).
- “Evite revisiones excesivas” (*Rasadep*).

NOTAS FINALES

Si bien las directrices regulan exhaustivamente la escritura de artículos carecen mayormente de explicaciones o ejemplos que justifiquen o ilustren los lineamientos proporcionados. Sería fructífero aprovechar la experiencia de los participantes de los comités editoriales, conocedores de las problemáticas frecuentes, con el fin de ampliar las consideraciones para los autores. Asimismo, un trabajo conjunto entre especialistas de la disciplina en cuestión y especialistas del lenguaje podría ser operativo para ampliar la dimensión explicativa de las directrices.

Las directrices son instrumentos fragmentarios en la medida en que regulan (a través de distintos modos de la prescripción) algunos aspectos que se perciben problemáticos o que atentan contra la visibilidad y veloz circulación del manuscrito. Paralelamente consolidan una forma cada vez más homogeneizada de escritura, donde quedan excluidos los rasgos más ensayísticos de la formulación del artículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Ariza, M. y F. Salager-Meyer. (2002). ¿Cómo ha cambiado la disensión en la prosa médica española durante el período 1930-1999? *Panacea, Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción* 3(7). 65-69.
- Arnoux, E. (2021). Discurso prescriptivo y objetos gramaticales. Su tratamiento desde la glotopolítica. *Cadernos de Linguística*, 2(1). 1-24.
- Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga - Revista do Programa de Pós Graduação em Letras da UERJ*, 23(38). 18-42.
- Arnoux, E. & J. Del Valle (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, 7 (1). 1-24.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da traumatização*. Unicamp.
- Ciapuscio, G. (2005). Las metáforas en la creación y recontextualización de las ciencias. *Signo y Señal* 14. 183-212.
- Ciapuscio, G. (2011). “metáforas durmientes, endurecidas y nómades: un enfoque lingüístico de las metáforas en la comunicación de la ciencia. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura* 187. 89-98.
- Del Valle, J. (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *AGLO* I. 17-40.
- Entralgo, J., F. Salager-Meyer F. & Luzardo Briceño, M. (2014). Títulos de artículos de investigación escritos en inglés: un estudio disciplinario. *Núcleo*, 31. 75-100.
- García Negroni, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos* 41(66). 5-31.
- Garfield, E. (1972). Citation analysis as a tool in journal evaluation. *Science* 178. 471- 478.
- Guédon J.-C. & Loute, A. (2017). L'histoire de la forme revue au prisme de l'histoire de la grande conversation scientifique. *Cahiers du GRM* 12.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Longman.
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies* 7(2). 173-192.
- Lauria, D. (2018). Avances en el estudio de los instrumentos lingüísticos actuales de la lengua española: los dispositivos normativos híbridos y express. *Circula. Revue d'idéologies linguistiques* 6. 90-113.
- Navarro, F. (2001). La traducción médica ante el siglo XXI: tres retos para el lenguaje científico en español. *II Congreso Internacional de la Lengua Española: El español en la sociedad de la información*. Valladolid.
- Okubo, Y. (1997). Indicateurs bibliométriques et analyse des systèmes de recherche: méthodes et exemples. *Documents de travail de la DSTI*. Organisation de Cooperation et de Develooppement Economiques (OCDE).

Ortiz, R. (2009). La supremacía del inglés en las ciencias sociales. Siglo XXI.

Sánchez Upegui, A. (2018). Consideraciones sobre el artículo científico: una aproximación desde el análisis de género y posicionamiento. *Lingüística y Literatura* 73. 17-36.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. University Press.

Revistas citadas

Actualización en Nutrición. Sociedad Argentina de Nutrición.

AgriScietia. Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba.

Analecta Veterinaria. Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata.

Anales de la Asociación Química Argentina. Asociación Química Argentina.

Archivos de Alergia e Inmunología Clínica. Asociación Argentina de Alergia e Inmunología Clínica.

BAG. Journal of Basic and Applied Genetics. Sociedad Argentina de Genética.

Biocell. Instituto de Histología y Embriología “Dr. Mario Burgos”, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Cuyo / Tech Science Press.

Ciencia Veterinaria. Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Pampa.

Ciencias Agronómicas. Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Rosario.

Ciencias del Suelo. Asociación Argentina de la Ciencia del suelo.

Darwiniana. Instituto de Botánica Darwinion (Buenos Aires) y Museo Botánico de Córdoba.

Diaeta. Asociación Argentina de Dietistas y Nutricionistas-Dietistas de la Ciudad de Buenos Aires.

Ecología Austral. Asociación Argentina de Ecología.

Edentata. Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, Comisión de Supervivencia de Especies.

El Hornero, Revista de Ornitología Neotropical. Aves Argentinas.

Fave. Sección Ciencias Agrarias. Universidad Nacional del Litoral.

Journal of Computer Science and Technology. Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata.

La Prensa Médica Argentina. Ediciones Médicas del Sur S.R.L.

Lilloa. Fundación Miguel Lillo.

Medicina. Fundación Revista Medicina (Buenos Aires).

Metereológica. Centro Argentino de Meteorólogos.

Méthodo. Investigación Aplicada a las Ciencias Biológicas. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Católica de Córdoba.

Proyecciones Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires.

Química Viva Instituto de Química Biológica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires.

Rasadep Revista de la Asociación Argentina de Ecología de Paisajes. Asociación Argentina de Ecología de Paisajes.

Revista Argentina de Medicina. Sociedad Argentina de Medicina.

Revista Argentina de Microbiología. Asociación Argentina de Microbiología.

Revista de Ciencia y Tecnología. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, Universidad de Misiones.

Revista de la Asociación Argentina de Ortopedia y Traumatología. Asociación Argentina de Ortopedia y Traumatología.

Revista de la Asociación Geológica Argentina. Asociación Geológica Argentina.

Revista de la Facultad de Agronomía. Universidad Nacional de La Plata.

Revista de la Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional de Cuyo.

Revista de Medicina Veterinaria. Sociedad de Medicina Veterinaria.

Revista Pediátrica del Hospital de Niños. Asociación de Profesionales del Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez.

Revista Veterinaria. Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Nordeste

Salud (i) Ciencia. Sociedad Iberoamericana de Información Científica.

Vertex. Editorial Polemos.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**EL ALGORITMO DE LA ANSIEDAD: CONTENIDOS, TIEMPO
Y ESPACIO EN LA CULTURA DIGITAL**

Ximena V. ZABALA

EL ALGORITMO DE LA ANSIEDAD: CONTENIDOS, TIEMPO Y ESPACIO EN LA CULTURA DIGITAL¹⁰²

Ximena V. Zabala
Universidad Nacional de Buenos Aires
ximenavzabala@gmail.com

RESUMEN

Desde los estudios sobre comunicación y medios, esta mesa cerrada propone un diálogo sobre la puesta en circulación, la normativa web en términos de escritura y la producción de contenidos en la web semántica, a partir de un corpus disparador constituido por dos crónicas periodísticas publicadas en las primeras semanas de la pandemia por COVID-19 en 2020. Hablamos de “No tener olfato”, de Ana Longoni, publicada por la revista *Anfibia* de la Universidad Nacional de San Martín, en abril, y de “La ansiedad”, de Mariana Enríquez, publicada en el especial “Diario de la pandemia. Dossier”, de la *Revista de la Universidad De México*, pero también en *Anfibia*.

Entendemos que los modos de concientizar el tiempo, organizarlo y vincularnos con él son constitutivos de cada época y la relación que éste establece con las imágenes y los discursos es un nodo indivisible, todo tiempo está cargado de imágenes y discursos y las imágenes y los discursos están siempre cargados de tiempo. Nos referiremos a la conjunción de estos dos conceptos (imágenes y discursos) utilizando la definición de contenidos y creemos que son ellos quienes dan forma a las narrativas de cada tiempo. Estamos atravesados por una época de producción y recepción de contenidos constante, permanente. Nos vemos en la obligación de decir y mostrar sin interrupción y también en un imperativo de consumir contenidos fragmentarios aceleradamente, sin interrupción. Hay una necesidad continua de confirmar el presente mediante fotos y dichos que compartimos en redes, muy diferente a modos previos de producción que se relacionaban con una documentación del pasado. Y, a su vez, una imposición por verlo todo todo el tiempo. Encontramos que la realización de noticias desde los grandes medios acompaña esta lógica de sobreproducción incesante a la caza de mayor cantidad de clicks. Ya no es el reloj quien marca las horas, sino el scroll de la pantalla. Una pantalla que no descansa. Nuestro trabajo intentará entonces hacer un aporte al estudio de la cultura digital indagando la relación actual entre el tiempo y los contenidos partiendo de la premisa que considera que los modos de producción y consumo de los mismos tienen una naturaleza profundamente histórica y política.

Palabras clave: tiempo, redes sociales, medios, producción de contenidos.

¹⁰² Este trabajo formó parte de la mesa temática “Cultura digital: producción de contenidos, normativa y medios” coordinada por Alexis Burgos el día 1 de diciembre de 2022.

INTRODUCCIÓN

“El reloj, no la máquina de vapor, es la máquina clave de la moderna edad industrial” (Mumford 1992), advierte con sagacidad y audacia intelectual el urbanista norteamericano Lewis Mumford. Quizá sea esta la línea más famosa de su reconocido libro *Técnica y civilización*, escrito a comienzos de la década de 1930. La apuesta del primer capítulo de aquel trabajo es caracterizar el proceso de “preparación cultural” que posibilitó el origen del ordenamiento científico-tecnológico moderno y que según su punto de vista estuvo listo hacia la mitad del siglo XVIII pero comenzó mucho antes.

Mumford rastreó la genealogía que determinó un inédito vínculo del hombre con el tiempo y con el espacio, la novedosa aplicación de métodos cuantitativos de pensamiento para estudiar la naturaleza se expresó en primer término en la “medida regular del tiempo” que dio lugar a un “concepto mecánico del tiempo”; el reloj, dice, “no es simplemente un medio para controlar las horas, sino también para sincronizar las acciones de los hombres” (Mumford 1992), es un pulso colectivo, un latido social.

Mumford ubica el surgimiento de estas manifestaciones en la rutina de los monasterios benedictinos que ya desde el siglo VII decretaron las horas canónicas para dividir el día. Hacia el siglo XIII las ciudades, con la aparición del reloj mecánico, adoptaron y masificaron las divisiones de cada jornada. Por otro lado, señala, el descubrimiento de las leyes de perspectiva, durante el Renacimiento, posibilitó la sustitución de un espacio entendido a partir de “jerarquías de valores” por un “sistema de magnitudes”, con ello no sólo cambiaron radicalmente las representaciones pictóricas y la arquitectura sino que además revolucionó la cartografía ampliando los alcances de la navegación como nunca antes. La comprensión de las cosas partió desde entonces de poder situarlas espacial y temporalmente, y con este logro comenzó precisamente la “conquista del tiempo y el espacio” (Mumford 1992). Seguramente no sea casualidad que Filippo Brunelleschi, famoso por haber diseñado y construido una de las joyas más bellas y características del Renacimiento italiano tras definir los principios de la perspectiva lineal, la cúpula de la catedral de Florencia¹⁰³, haya realizado previamente experimentos con ruedas, engranajes y pesas y fabricado relojes, entre ellos uno de los primeros despertadores de la historia. Para Filippo tiempo y espacio podían cuantificarse y sus ideas y experimentos se correspondían con el nuevo modo de entender y transformar el mundo.

Algunos años después que Mumford, la filósofa Hannah Arendt publicó, en 1948, su obra *La condición humana*. Allí sostiene que la Época Moderna está determinada por tres grandes acontecimientos: el descubrimiento de América, la Reforma protestante y, esta es la aseveración que nos convoca centralmente, la invención nada más y nada menos que del telescopio. Este fue un objeto cardinal porque posibilitó el desarrollo de “una nueva ciencia que considera la naturaleza de la Tierra desde el punto de vista del universo” (Arendt 2009). El telescopio de Galileo “puso al alcance de la criatura atada a la Tierra y de su cuerpo sujeto a los sentidos lo que siempre había parecido estar más allá de sus posibilidades, abierto a lo sumo a las inseguridades de la especulación e imaginación” (Arendt 2009). El reloj y telescopio han sido, entre otros, dos inventos claves y paradigmáticos para el desarrollo de la subjetividad moderna y capitalista (Mundo 2021).

Sin embargo, el orden del mundo que describieron Mumford y Arendt ya no es el nuestro, no vivimos los días de la modernidad clásica. Habitamos “un régimen conectivo de existencia” (Valle 2022) que no tiene precedentes. La temporalidad se ha transformado. Quizá sea Jonathan Crary quien mejor ha descrito la mutación que atravesamos con su metáfora sobre un tiempo 24/7. Para Crary la vida humana se inscribe actualmente en una duración sin interrupciones, definida a partir del funcionamiento continuo. Se trata de un tiempo que no pasa que está más allá del tiempo mensurable del reloj” (Crary 2015). A esa temporalidad Agustín Valle la llama *Actualidad* y la describe como un dispositivo de dominación, que nos sujeta a “un régimen quemante de estrés y miedo” y nos arrebató del presente (Valle 2022).

La espacialidad también es otra, se puede decir que se ha desdoblado o quizá sea más adecuado asumir que se ha “eclipsado” (Ferrer 2021). Vivimos en la tierra y en la “nube”, estas “fronteras entre lo que parecía disociar lo real de lo virtual se están desdibujando. Ahora tienden a ensamblarse en un todo esférico” (Ferrer 2021). Sin embargo no debemos soslayar que lo virtual tiene un correlato material y pal-

103 <https://www.youtube.com/watch?v= IOPIGPQPuM>

pable en los servidores que almacenan los datos que ofrecemos cuando navegamos en *Google*, hacemos compras en *Mercado Libre* o subimos fotos y videos a *Instagram* (Costa 2021). Datos que nosotros producimos pero no sólo desconocemos sino que tampoco capitalizamos. Los brindamos permanentemente, porque aunque no estemos comprando, jugando, trabajando o tuiteando contenidos las veinticuatro horas ya no hay tiempo ni lugar en el que si quisiéramos hacerlo no podamos. El nuevo régimen invade, inunda y transforma al espacio y al tiempo. Vivimos encerrados en un afuera de las redes sociales que se sostienen en un “doble y contradictorio anclaje”, mientras se muestran como una narración “flexible y descontracturada”, habilitan la “recopilación y tabulación casi absoluta de cada una de las acciones de cada perfil” (Martínez y Sarchman 2021). Martínez y Sarchman denominan a este proceso como la “punta del iceberg” de un fenómeno más profundo que toma “elementos de la vigilancia moderna y la combina con formas más volátiles de la subjetividad contemporánea”, las investigadoras sostienen que debajo del mar se oculta una estructura gélida y ¿de qué se compone ese hielo que no vemos? Según ellas, “si hiciéramos un corte encontraríamos que la base no sólo se sostiene en la *algoritmización* de la vida diaria, sino también en los lazos sociales y afectivos. Algo así como un componente suplementario que le da sentido a las prácticas”, un fuego en el corazón helado de los dígitos. Asistimos a un nuevo tipo de capitalismo, subrayan estas autoras, desplegando razonamientos a partir de las ideas de Eric Sardin y Peter Sloterdijk, un “biocapitalismo, cuyo insumo primario, como dirá Paul B. Preciado, son las fuerzas libidinales, la potencia del goce” (Martínez y Sarchman 2021).

¿Cuál sería entonces el objeto característico de una era marcada precisamente por el borramiento acelerado de los objetos y la fetichización creciente de las no-cosas (Han 2021)? Nos animamos a aventurar que es el teléfono inteligente, este dispositivo ha llegado para modificar y monopolizar nuestro vínculo no sólo con el tiempo y el espacio sino también con los otros. “Los celulares son artefactos no solo comunicacionales (“teléfonos”) sino, también, y acaso, sobre todo, cronométricos (y cronopolíticos: ordenan la temporalidad de la vida)” (Valle 2022). Ya no es el reloj quien marca las horas, sino el scroll de la pantalla. Una pantalla que no descansa.

Podemos prescindir de casi cualquier cosa de uso diario y vivir aislados de los demás mientras tengamos el celular cerca. La pandemia fue una confirmación forzosa, estricta y excesiva de esta condición, produjo un “shock de virtualización”, “un salto de escala en nuestra relación con el mundoambiente, que se venía macerando al menos desde mediados del siglo pasado” (Costa 2021). Necesitamos constatar la cercanía de nuestro dispositivo móvil como si se hubiera vuelto un órgano vital y en gran medida lo es, “muchos refieren escuchar su sonido o sentir su vibración aún cuando no está, de la misma manera que los amputados refieren a los miembros fantasmas” (Martínez y Sarchman 2021). El celular nos lleva camino a disolver progresivamente la división sujeto-objeto o al menos a ponerla en jaque. Aún lo vemos como un aparato externo, sin embargo funciona cada vez más como un alter-ego y, si complejizamos un poco más este razonamiento, podemos llegar a afirmar que “en lugar de ser estos artefactos de comunicación extensiones del cuerpo individual, nuestro cuerpo individual sería una suerte de extensión de las tecnologías globales de la comunicación a las que alimenta constantemente con una multitud de datos en tiempo real, componiendo con ellas nuevas unidades” (Martínez y Sarchman 2021). El teléfono móvil inteligente evidencia un proceso complejo y creciente de “vitalización de la técnica” (Costa 2021), su tamaño y características han conseguido como ninguna otra máquina hasta el momento producir en nosotros una “familiaridad carnal” (Martínez y Sarchman 2021). Opera como acompañante y asistente en múltiples tareas cotidianas y en otras lo requerimos como un doble, con él pagamos las compras, presentamos nuestros certificados de vacunación y paulatinamente se convierte en el dispositivo mediante el que legitimamos nuestra identidad, opera crecientemente como el anclaje digital de nuestro cuerpo. “El número telefónico es la identidad digital y la adscripción a un servicio de correo electrónico deviene la llave de acceso al mundo de las aplicaciones estructurando la simbiosis humano-maquinica” (Martínez y Sarchman 2021). Si lo perdemos o nos lo roban, corremos a comprar uno nuevo apresuradamente y al obtenerlo le entregamos desesperadamente las claves de acceso a nuestras cuentas para que proceda a “clonar” al anterior aparato. Gestación que nos apabulla y asombra por partes iguales y a veces conlleva varias horas de procesamiento en las que el nuevo dispositivo almacena y ordena toda la información que contenía su predecesor hasta que alumbró la réplica. Parece estar cerca la posibilidad de que accedamos voluntariamente a incorporarnos el dispositivo bajo la piel para no separarnos de él nunca.

El *Smartphone* nos mantiene unidos a lo más importante, conectados con el flujo permanente de discursos e imágenes que nos proporciona su pantalla. Nos referiremos a la conjunción de estos dos conceptos, imágenes y discursos, utilizando la definición de contenidos y creemos que son ellos quienes dan forma a las narrativas de cada época.

Estamos atravesados por la producción y recepción de contenidos permanente. Nos vemos en la obligación de decir y mostrar y también en un imperativo de consumir contenidos fragmentarios y volátiles sin interrupción. “Casi todo el tiempo no sé qué decir y constantemente me piden que diga algo” (Enríquez 2020), confesaba Mariana Enríquez en un artículo testimonial, titulado *La ansiedad*, durante el inicio de la pandemia cuando se fastidiaba a los escritores para que dieran notas y opiniones respecto del acontecimiento. Esta solicitud desbordante de exhibición y visibilidad no somete y angustia únicamente a escritores y periodistas, todo sujeto se ve compelido a sostener prácticas comunicativas constantes, forzado a constituirse en “emisor continuo de señales, como obra viviente, que se experimenta, se expresa, se juzga y actúa sobre sí, en parte, en el lenguaje del espectáculo. Y se entrena como creador de su propia audiencia” (Costa 2021). Hay una necesidad de confirmar el presente mediante fotos y dichos que compartimos en redes sociales a cada rato, muy diferente a modos previos de producción que se relacionaban con una documentación del pasado (Foncuberta 2010). Y, a su vez, una imposición por verlo todo todo el tiempo.

La ansiedad es un estado mental que se caracteriza por una gran inquietud, una intensa excitación y una extrema inseguridad, nos mantiene alertas y con el campo de percepción aumentado. La ansiedad desplaza, ¿a qué desplaza?, quizá a la angustia, a la confrontación con lo real, esa que enraíza en el síntoma. ¿Y cuál es el síntoma de nuestra época?, ese que todos repetimos cada día, a cada rato: la búsqueda desesperada del celular. Tocar, constatar allí; estamos vivos, estamos conectados, estamos disponibles. Ligados al torrente vital y continuo de contenidos que nos mantiene en un limbo de consumo. El celular se adapta a nuestra mano, no ofrece resistencia, tenemos incorporado el gesto del recorrido del patrón de desbloqueo, deslizamos nuestro dedo cientos de veces diariamente recorriendo ese camino en la pantalla brillante y pulida del dispositivo. “Plateada y lunar. Remotamente digital. No tiene que hacer bien, no tiene que hacer mal. Es inocencia artificial”, dice Charly García en una canción compuesta en 2017, se trata de *La Máquina de ser feliz*, que cierra con la línea “la tiene el Papa, la tengo yo”, ¿será el *Smartphone* esa máquina? Agustín Valle sostiene que el celular es “heredero activo del rosario católico. Objeto que ante la zozobra existencial tocamos y al que nos aferramos para reconfirmarnos que existimos, que sí, acá estamos: nuestra existencia se verifica constatando nuestra conexión con el más allá. Y, además, el rosario conectaba, a su modo, con una temporalidad: la temporalidad divina, eterna, que nos elevaba de las desventuras de lo finito y corrompible” (Valle 2022). Han añaden que la positividad que brinda el celular en su estética no se limita solo a su formato externo. Para el filósofo norcoreano, la comunicación que se lleva a cabo mediante el aparato también implica una lógica de “lo satinado, lo pulimentado”, aquello que se amolda y adapta sin daño, sin herida, sin confrontación, porque la mayor parte del intercambio en redes es positivo, pasa por dar y recibir *likes* (Han 2015).

La realización de noticias desde los grandes medios también se corresponde con una sobreproducción incesante a la caza de mayor cantidad de ingresos a cada portal periodístico. En las redacciones le llaman “notas hijas”, los editores sostienen que para cosechar más clicks hay que diversificar un mismo tema “madre” en muchas más notas con detalles sobre el mismo asunto. “Pienso corto”, decía Mariana Enríquez en su artículo pandémico, así funcionamos, fragmentariamente, en permanente actualización porque es así como se sostiene el régimen de conectividad, una frecuencia corta para que nunca soltemos el dispositivo y miremos otro video más o leamos otro tuit y miremos la siguiente historia de Instagram... Los contenidos se solapan unos sobre otros como el juego de manos que practicábamos de chicos, poniendo una mano encima de la otra y llevando siempre la de abajo de nuevo encima y así otra vez hasta el infinito. ¿Incansablemente?, o quizá sea esto lo que nos tiene tan “quemados” y “agotados”. Crary lo denomina “la simulación continua de lo nuevo” que podría traducirse en un “cambiamos continuamente para que nada cambie”, el capitalismo toma la apariencia de la innovación permanente mientras oculta que las relaciones de poder y control permanecen fijas, inmutables (Crary 2015). Los pobres cada vez más pobres, los ricos cada vez más ricos.

BIBLIOGRAFÍA

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.

Crary, J. (2015). *24/7 El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Paidós.

Costa, F (2021). *Tecnoceno*. Editorial Taurus.

Enríquez, M. (2020). La ansiedad. *Revista de la Universidad de México*. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/41725f69-40a0-4229-b7d28bc714717cd2/la-ansiedad>.

Ferrer, C. (2021). Prólogo. En Martínez, M. y Sarchman, I. *La imprevisibilidad de la técnica*. UNR Editora.

Foncuberta, J. (2010). *La cámara de pandora*. Editorial Gustavo Gili.

Han, B. (2015). *La salvación de lo bello* Editorial Herder.

Han, B. (2021). *No-cosas*. Editorial Taurus.

Martínez, M. y Sarchman, I. (2021). *La imprevisibilidad de la técnica*. UNR Editora.

Mumford, L. (1992). *Técnica y civilización*. Editorial Alianza Universidad.

Mundo, D. *et al.* (2021). Lectura comentada de Lewis Mumford. Actividad del Laboratorio Espacio, Tecnología y Cultura, CHI-IESCT, UNQ. <https://www.youtube.com/watch?v=MEcSaPU7tQM&t=1948s>

Valle, A. (2022). *Jamás tan cerca*. Paidós.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

**NORMAS CATEGORIALES PARA LA POBLACIÓN ARGENTINA
Y SU RELACIÓN CON LA EDAD DE ADQUISICIÓN**

Dolores ZAMORA
Nicolás ROMERO
Macarena MARTÍNEZ CUITIÑO

NORMAS CATEGORIALES PARA LA POBLACIÓN ARGENTINA Y SU RELACIÓN CON LA EDAD DE ADQUISICIÓN¹⁰⁴

Dolores Zamora

Laboratorio de Investigaciones en Neuropsicología y Lenguaje (LINL) – Fundación INECO
Instituto de Neurociencia Cognitiva y Traslacional (INCYT)–CONICET/Fundación INECO/Universidad Favaloro
CONICET
Facultad de Ciencias Humanas y de la Conducta – Universidad Favaloro
Universidad de Flores – Sede Comahue; Argentina
dolozamora@gmail.com

Nicolás Romero

Laboratorio de Investigaciones en Neuropsicología y Lenguaje (LINL) – Fundación INECO
Instituto de Neurociencia Cognitiva y Traslacional (INCYT)–CONICET/Fundación INECO/Universidad Favaloro
Facultad de Psicología, UBA
Universidad de Flores – Sede Comahue; Argentina
niconromero.16@gmail.com

Macarena Martínez Cuitiño

Universidad Favaloro
Universidad de Buenos Aires/CONICET
mariamacarenamartinez@gmail.com

RESUMEN

Las normas categoriales (NC) semánticas son corpus de las respuestas más comunes que los hablantes de una lengua producen cuando se les pide ejemplares de diferentes categorías semánticas. Estas normas reflejan la forma en la que se organiza la información conceptual y permiten estudiar modificaciones en las representaciones semánticas de una población por cambios culturales, el paso del tiempo o la edad. Si bien se han elaborado NC en otras lenguas, no contamos con normas para nuestra población obtenidas a partir de grupos etarios diferentes.

Además, la evidencia indica que existiría una correlación entre la frecuencia de aparición de los ejemplares y su posición, y la edad de adquisición (EdA), es decir, el momento de la vida en que se adquirieron. Según estudios previos, las palabras que se adquieren tempranamente son las que se recuperan más fácil y en primera posición.

Esta presentación tiene dos objetivos principales. El primer objetivo es presentar las NC para adultos, adolescentes y niños, hablantes del español de Argentina. El segundo objetivo es mostrar los datos de EdA para los ejemplares incluidos en la base de NC y su correlación con los datos recabados en la población infantil.

Se evaluaron 1001 adultos y 480 adolescentes y 136 niños de entre 6 y 12 años con una tarea de fluencia semántica. En el caso de los adolescentes y adultos, se evaluaron 70 categorías semánticas en forma escrita y grupal, con un minuto por categoría. En el caso de los niños, se administró de forma oral e individual, con un minuto y una cantidad variable de categorías dependiendo de la edad de los niños, alcanzando 21 Categorías en los niños mayores de 10 años.

104 Este trabajo formó parte del área temática “Variación lingüística” coordinada por Marina Anabella Gallardo Silva y María Paula Assis el día 1 de diciembre de 2022.

Con respecto a la EdA, se administró de forma virtual una escala de EdA subjetiva en una muestra de 90 adultos hablantes del español de Argentina en la que puntuaron a qué edad estimaban haber adquirido diferentes conceptos pertenecientes a las categorías de animales, vegetales (frutas y verduras), partes del cuerpo, profesiones, indumentaria, medios de transporte y útiles escolares.

Para la confección de los datos normativos, se calculó el total de respuestas únicas y promedio de respuestas por categoría, la proporción de participantes que produjeron un ejemplar en cada una, la cantidad de respuestas de un ejemplar en primera posición y el rango del ejemplar, es decir, la estimación de la posición de producción promedio en la que se recuperó.

A fin de corroborar una posible correlación entre la EdA subjetiva obtenida por medio de las encuestas y la aparición de los ejemplares en las producciones infantiles, se realizó una correlación de Pearson.

Se elaboraron NC semánticas de nuestra población para niños, adolescentes y adultos argentinos, que nos permiten conocer los ejemplares, su frecuencia y tipicidad.

Con respecto a la relación entre las NC y la EdA, el análisis de correlación muestra que los niños recuperan con mayor frecuencia las palabras que los adultos reportan como adquiridas a edades más tempranas. Estas suelen ubicarse en posiciones más tempranas, pero no se observa que el primer ejemplar que se produce sea siempre el que se ha adquirido más tempranamente.

Se obtuvieron NC de diferentes grupos etarios hablantes del español de la Argentina para una extensa cantidad de categorías semánticas. Asimismo, fue posible verificar que una medición de EdA subjetiva da cuenta de la activación de los ejemplares de forma objetiva por parte de los niños. Teniendo en cuenta que tampoco contamos con datos de EdA objetiva para nuestra población consideramos que estos datos serán de utilidad para investigadores, profesionales de la salud y de la educación, así como también para el estudio, a futuro, de posibles cambios en la organización semántica en función del paso del tiempo.

Palabras clave: normas categoriales, edad de adquisición, categorías semánticas, frecuencia de aparición, tipicidad, fluencia semántica

INTRODUCCIÓN

Las normas categoriales (NC) semánticas se elaboran a partir de las respuestas que los hablantes de una lengua producen cuando se les pide recuperar ejemplares de diferentes categorías semánticas. Estas reflejan la organización de la información en la memoria semántica que almacena las representaciones conceptuales, que construimos a medida que interactuamos con el mundo que nos rodea (Martínez-Cuitiño 2015; Kumar 2021).

Las NC aportan información que posibilita conocer la frecuencia con la que los ejemplares se incluyen en una categoría semántica (por ejemplo, *cuchillo* dentro de la categoría de *utensilios de cocina* o en *armas*) y su extensión, es decir, la cantidad de ejemplares que la componen (Hernández Muñoz e Izura 2010). En este sentido, no todas las categorías son igual de extensas, por ejemplo, la categoría *ropa* puede ser más amplia que *calzado*. Otros datos que permiten recabar las NC son el orden de presentación de los ejemplares, así como también, la posición de un ejemplar particular y sus vecinos. El orden de presentación refiere a la posición en la que los hablantes evocan los diferentes ejemplares en una categoría. A partir de este dato, es posible indagar en qué lugar se ubica un ejemplar específico y qué otros lo anteceden o se presentan posteriormente. De esta forma, podríamos conocer en qué posición se suele producir el ejemplar *canario* en la categoría *aves* y saber cuáles son sus vecinos, por ejemplo, si cerca de este ejemplar aparecen otras aves domesticables como *loro* o *paloma*. Otra información que aportan las NC refiere a la tipicidad o prototipicidad de los ejemplares: los más típicos son aquellos que tienen mayor frecuencia de inclusión y que se producen en posiciones iniciales (Rosch 1973). Por ejemplo, dentro de la categoría *frutas*, *manzana* es un ejemplar típico dado que suele aparecer siempre entre los primeros ítems mencionados, mientras que *tomate* es atípico, puesto que solo algunos participantes lo incluyen en esta categoría. Sin embargo, *tomate* aparece como un ejemplar frecuente en la categoría *verduras*.

Además, las NC sirven para conocer cuáles son los ejemplares que se recuperan con mayor frecuencia y visualizar cómo se van modificando las representaciones semánticas de una población por el paso del tiempo o de la edad, dentro de una cultura específica. Por otro lado, permiten seleccionar estímulos que tengan ciertas variables de organización, lo que las convierte en una herramienta muy útil para la investigación y para la clínica.

En 1969, Battig y Montague elaboraron el primer corpus de NC a partir de una muestra de estudiantes universitarios ingleses. Este incluía normas para 56 categorías que recabaron a través de una tarea de fluencia semántica escrita durante 30 segundos por categoría (Battig y Montague 1969). Si bien estas NC fueron ampliamente utilizadas, el impacto del paso del tiempo en las representaciones conceptuales de los hablantes, así como también, la influencia de factores socioculturales y de particularidades geográficas motivó a otros investigadores a actualizarlas (Howard 1980; Van Overschelde *et al.* 2004) o, incluso, a confeccionar NC específicas para sus comunidades lingüísticas. Es así como se desarrollaron NC en diferentes países de habla inglesa – como Australia (Casey y Heath 1988) y Escocia e Irlanda (Brown y Davies 1976) – y en otros países, como Francia (Bueno y Megherbi 2009), Alemania (Ruts *et al.* 2004), Italia (Boccardi y Cappa 1997) y Grecia (Kosmidis *et al.* 2004), entre otros.

En este sentido, el desarrollo de NC para hablantes de español no constituye una excepción. Las primeras NC en esta lengua fueron publicadas por Pascual y Musitu (1981) y, años más tarde, otros estudios emprendieron una actualización de estos datos (Soto *et al.* 1982, 1994; Marful, Díez y Fernández 2015). No obstante, estas NC se habían obtenido a partir de hablantes del español peninsular. Por lo tanto, también surgió la necesidad de contar con datos categoriales que sean adecuados y representativos para hablantes de otras variedades de español. De esta manera, se obtuvieron NC para el español de Colombia (Ramírez Sarmiento y Pardo García 2010), Cuba (Piñeiro *et al.* 1999), Venezuela (Puente y Poggioli 1993) y el de Argentina (Fumagalli *et al.* 2015). Sin embargo, las NC obtenidas por Fumagalli *et al.* (2015) no reportan la amplia variedad de categorías obtenidas por Battig y Montague (1969) sino que solo se recabaron datos para 20 categorías semánticas y a partir de una muestra conformada solamente por estudiantes universitarios.

Asimismo, hay NC disponibles para otros grupos etarios ya que la edad es otra de las variables socio-demográficas que influye en la información conceptual y en el modo de organizarla (Kempner *et al.* 1998; Lozano Gutiérrez y Ostrosky-Solís 2006). Para la población infantil, se han elaborado NC para diferentes lenguas (Becker *et al.* 2019; Chami *et al.* 2018; Charchat-Fichman *et al.* 2011; Hazin *et al.* 2016; Posnansky 1978; Price y Connolly 2006), entre ellas, el español (Goikoetxea 2000; Gutiérrez y Ostrosky-Solís 2006; Morenza *et al.* 1994; Olabarrieta-Landa *et al.* 2017; Piñeiro *et al.* 1999). No obstante, las investigaciones de NC en niños hablantes de esta lengua se diferencian de las realizadas en adultos por evaluar una cantidad restringida de categorías semánticas y, además, por diferir en aquellas que se seleccionaron y administraron. Sólo Goikoetxea (2000) reporta NC para una amplia cantidad de categorías semánticas obtenidas a partir de una muestra de niños españoles de 1° a 6° grado. Estas NC indican que la cantidad de ejemplares recuperados se incrementa linealmente en función de la edad. El resto de los estudios solo publica datos normativos para una única categoría (p. e., *animales*; Nieto Barco *et al.* 2008) o para un número reducido (p. e., *animales y frutas*; Olabarrieta-Landa *et al.* 2017).

Con respecto al español rioplatense, aún no hay disponibles normas para niños hablantes de la variedad de español de nuestro país. Esto suele ser subsanado por medio del uso de datos obtenidos de niños hablantes de otras variedades de español. Sin embargo, es hasta la actualidad un área de vacancia puesto que las variedades dialectales y culturales generan importantes diferencias respecto a las etiquetas léxicas asociadas a los conceptos, la tipicidad y la frecuencia de uso de los diferentes ejemplares (Pérez Sánchez *et al.* 2001; Van Overschelde *et al.* 2004).

Por otro lado, otra limitación de las investigaciones realizadas en población infantil es que no se ha estudiado, hasta el momento, si existe alguna diferencia en las representaciones conceptuales de los adolescentes. Este rango etario, por lo general, queda por fuera de la obtención de NC infantiles y solo se incluyen en la muestra niños de hasta 12 años. Sin embargo, algunos estudios que indagaron en el desempeño en fluencia semántica en población infantil muestran que el conocimiento conceptual de los adolescentes es diferente de sus pares más pequeños y de sus mayores. Kavé (2006) comparó el rendimiento en una fluencia semántica de *animales, frutas y verduras* y *transportes* entre niños que tenían entre 8 y 17 años con el de adultos jóvenes de entre 18 a 29, a fin de evaluar cuándo los niños alcanzaban el nivel de los adultos en esta tarea. Los resultados indicaron que, desde los 8 hasta los 17 años, los niños cada vez recuperaban mayor cantidad de ejemplares, pero que aún los adolescentes de entre 16 y 17 años no lograban alcanzar el nivel de desempeño adulto. Otro estudio similar que incluyó adolescentes es el de Sauzeón *et al.* (2004) que evaluó cómo se desempeñaban en una fluencia semántica niños de entre 7 a 16 años. Los resultados obtenidos por esta investigación indicaron que, a partir de los 11 años, se evocaban mayor cantidad de ejemplares, pero que todavía en esta edad aparecían algunos más genéricos (por ejemplo, *gaseosa*). Recién a partir de los 13 años recuperaban mayor cantidad de subordinados (por ejemplo, *Coca-cola*), lo cual evidenciaba una exploración más eficiente de sus redes semánticas y denotaba que tenían una organización más jerárquica de su conocimiento conceptual. Si bien estas investigaciones realizaron aportes respecto a las representaciones conceptuales de los adolescentes, no elaboraron NC específicas para este rango etario sino que su objetivo consistió solamente en evaluar su desempeño y compararlo con otro grupo en un conjunto reducido de categorías. No obstante, en un estudio realizado en nuestra población, Zamora y Martínez Cuitiño (en prensa) sí elaboraron una base preliminar de NC de adultos y adolescentes argentinos en las categorías *animales, herramientas, ropa y herramientas de jardinería* y encontraron que, en ambos grupos etarios, los ejemplares recuperados en las primeras posiciones eran similares, pero los adultos producían mayor cantidad en total que los adolescentes.

Por otra parte, la evidencia indica que existiría una correlación entre la frecuencia de aparición de los ejemplares y su posición, y la edad de adquisición (EdA). La EdA es una variable psicolingüística que indica en qué momento de la vida de una persona fue adquirida una palabra específica. Según estudios previos, las palabras que se adquieren tempranamente son las que se recuperan más fácilmente y como primeros ejemplares de las categorías (Grigoriev y Oshhepkov 2013).

Existen dos mediciones posibles para la EdA. La EdA subjetiva se obtiene pidiendo a los encuestados que reporten la edad aproximada en la que creen haber adquirido ciertas palabras (Alonso *et al.* 2016). Esto se realiza por medio de escala Likert, es decir, una escala que se extiende de 1 a 7 (Morrison y Ellis 1995). Los valores más pequeños indican que las palabras han sido adquiridas a edades más tempranas.

Por otro lado, existe también una forma de medición objetiva por medio de tareas de denominación de dibujos que evalúan si los niños de diferentes edades conocen o no el nombre que representa dicho concepto (Álvarez y Cuetos 2007). La investigación ha demostrado que ambas medidas de EdA, subjetiva y objetiva (denominación) presentan una alta correlación (Morrison *et al.* 1997; Barrow *et al.* 2019).

Conocer la EdA de los conceptos que los hablantes evocan en una fluencia semántica permitiría analizar si existe una relación entre estos ejemplares que suelen recuperar y la edad en la que piensan que los adquirieron. En otras palabras, sería posible verificar, entre otros datos, si aquellos que aparecen en posiciones iniciales en las fluencias infantiles son efectivamente los que los adultos reportan haber adquirido de forma temprana.

Objetivos

Este estudio tiene dos objetivos principales. El primero es elaborar una base de NC para adultos, adolescentes y niños, hablantes del español de Argentina. El segundo se centra en obtener datos de la variable de edad de adquisición (EdA) subjetiva para los ítems incluidos en la base de NC y correlacionar los datos subjetivos con los datos recabados en la población infantil.

Una de las hipótesis que se plantea en relación a las NC es que las muestras de adultos, adolescentes y niños diferirán en cuanto a la cantidad de ejemplares recuperados. Respecto a la EdA, una hipótesis es que los ejemplares puntuados con EdA más temprana serán recuperados con mayor frecuencia por la población infantil y que aquellos ejemplares que aparezcan más frecuentemente en primera posición tendrán una EdA más temprana.

MÉTODO

Normas categoriales

Participantes.

Para la elaboración de las NC se obtuvieron datos de tres grupos etarios diferentes. La muestra total estuvo conformada por 1001 adultos, 480 adolescentes y 136 niños de entre 6 y 12 años de edad (80 de 1° a 4° grado y 56 de 5° a 7° grado).

Materiales

Para la elaboración de las normas se utilizó la tarea de fluencia semántica. Esta consiste en pedir al evaluado que en un tiempo pautado produzca la mayor cantidad de ejemplares para una categoría semántica específica, por ejemplo “verduras” (Strauss *et al.* 2006). La tarea se administró en forma escrita y de forma grupal en adultos y adolescentes. Se indagaron 70 categorías semánticas con un tiempo pautado de un minuto para cada una de ellas. Estas incluían las evaluadas por Battig y Montague (1969) y otras que se consideraron relevantes para nuestra cultura. La obtención de datos de las 70 categorías se realizó por medio de diferentes encuestas en las que se incluyó unas 10 categorías.

En cambio, en los niños, la tarea se administró de forma oral e individual, con un minuto y una cantidad variable de categorías dependiendo de la edad de los niños. Se evaluó un total de 21 categorías en los niños mayores de 10 años.

En principio, la tarea se administró de forma presencial, dentro de instituciones educativas universitarias y de escolaridad media. Los participantes recibieron un cuadernillo con espacios específicos para contestar a las diferentes categorías propuestas. Sin embargo, por la irrupción de la pandemia COVID19,

hubo que elaborar un protocolo de toma virtual. Los participantes adultos aceptaron ser evaluados por medio de una entrevista pautada vía Zoom y, luego, enviaron la foto con todas las respuestas. En el caso de los niños, todos los datos se recabaron de forma virtual. La evaluadora mostraba una presentación en la que los niños veían a su personaje favorito y debían ayudarlo a cumplir con ciertas “misiones”. Durante el tiempo pautado, los niños producían ejemplares de las diferentes categorías.

Con posterioridad, se elaboró la base de datos y se procedió a unificar y limpiar las respuestas recolectadas. Para esto, los datos se cargaron en una base de Excel. En el caso de las fluencias escritas, se corrigieron los errores ortográficos y se unificaron las palabras que aludían al mismo concepto (por ejemplo, *subte* y *subterráneo*). Luego, se eliminaron las palabras que un sujeto producía más de una vez (por ejemplo, si un participante en la categoría *frutas*, primero escribía *uvas* y luego *uva verde*, *uva blanca*, se eliminaba **uvas**) y errores (por ejemplo, si en *ropa* incluían marcas o en *herramientas de carpintería* se incluía *tijera para podar*). Finalmente, por medio del programa Matlab[®], se realizó el chequeo de la limpieza realizada para identificar errores de tipeo y repeticiones que hubieran sido omitidas.

Análisis de datos

Para la elaboración de los datos normativos, se calculó: a) la cantidad total de respuestas únicas (número de ejemplares) por categoría, b) el promedio de respuestas para cada categoría, c) la frecuencia total, esto es, la proporción de participantes que dijeron un ejemplar en cada una de las categorías, d) la cantidad de veces que se recuperó un ejemplar en primera posición y e) el rango del ejemplar, es decir, la posición aproximada de producción promedio en la que se recupera. La obtención de valores más pequeños del rango del ejemplar dan cuenta de una activación más temprana en tanto que valores más altos indican una activación más tardía. De esta forma, este índice permite conocer cuán disponible está una palabra en el léxico de los hablantes.

Edad de Adquisición

Participantes

Para la obtención de datos de EdA se evaluó una muestra de 90 personas con un rango de edad de 35 a 50 años. Se incluyeron participantes mayores de 18 años, sin antecedentes neurológicos ni psiquiátricos, cuya lengua materna fuera el español de la Argentina.

Antes de contestar la encuesta, los voluntarios recibían información respecto a la investigación que se estaba realizando, la tarea que debían ejecutar, el tiempo de duración aproximado de la encuesta y el uso de los datos obtenidos. Se les solicitaba prestar su consentimiento sobre la participación y se les informaba respecto a la protección de uso de sus datos personales a lo largo del proceso.

Materiales

Para corroborar la relación entre la frecuencia de aparición de los ejemplares en las fluencias y la edad de adquisición (EdA), se procedió a administrar una escala de EdA subjetiva en la que se solicitaba a una muestra de adultos que indicaran la edad en la que creían haber adquirido determinados conceptos. Con este objetivo, se diseñaron siete formularios de EdA que se administraron por medio de diferentes encuestas a través de la herramienta Google Forms. Se obtuvieron datos de EdA para las categorías *animales*, *vegetales (frutas y verduras)*, *partes del cuerpo*, *profesiones*, *indumentaria*, *medios de transporte* y *útiles escolares*. Los participantes fueron convocados a través de redes sociales y por medio de los canales oficiales de la Universidad de Flores y de la Fundación Ineco. La encuesta consistía en responder a una escala Likert de 7 puntos. Cada valor indicaba una edad específica: 1 = antes de los dos años de edad, 2 = de 2 a 4 años, 3 = de 4 a 6 años, 4 = de 6 a 8 años, 5 = de 8 a 10 años, 6 = de 10 a 12 años y 7 = después de los 12 años. Dentro de estas encuestas solo se incluyeron aquellos ítems que se produjeron

por al menos 5 personas en las NC.

Análisis de datos

En primera instancia, se verificó si en las fluencias semánticas obtenidas de la población de niños pequeños (por ejemplo, del primer ciclo de escuela primaria) aparecían los conceptos que los adultos habían reportado haber adquirido en edades tempranas y, si en las fluencias de niños más grandes, aparecían aquellos ejemplares que indicaron adquirir en edades posteriores.

Con posterioridad, a fin de corroborar una posible correlación entre la EdA subjetiva obtenida en las encuestas y los ejemplares evocados en las fluencias infantiles, se realizaron tres análisis de correlación (Pearson). Para esto, en primer lugar, se calculó para cada uno de los ítems el porcentaje prevalente de la EdA, es decir, el valor más frecuentemente reportado por los participantes en la escala. En segundo lugar, se realizó un primer análisis de correlación entre la EdA subjetiva de mayor prevalencia del ítem y su frecuencia de aparición en las normas infantiles. En el segundo análisis, se correlacionó la EdA subjetiva de mayor prevalencia para cada ítem y el rango de aparición en las NC para cada grupo de participantes. Por último, se realizó un análisis de correlación entre la EdA subjetiva de mayor prevalencia para cada ítem y su porcentaje de aparición en la primera posición en las NC obtenidas de cada grupo.

Resultados

Normas categoriales

Se identificó que los adultos recuperaron un total de 7968 ejemplares únicos. La categoría que alcanzó la mayor cantidad de respuestas únicas fue *nombres de mujeres* (4.08 %) y la de menor producción fue *colores* (0.32 %).

Los adolescentes, en tanto, recuperaron un total de 5533 ejemplares únicos. La categoría en la que producen mayor cantidad de respuestas es *nombres de mujeres* (4.25 %) y en la que activan una menor producción es *instituciones religiosas* (0.20 %).

En el caso de los niños, en total, evocaron un total de 3624 ejemplares. Los niños de 1° a 4° grado produjeron 1626 ejemplares únicos y los de 5° a 7° grado lograron activar 1998 ejemplares únicos. La categoría con mayor cantidad de ejemplares para ambos niveles fue *nombres de niños y niñas*: 24.29 % de 1° a 4° grado y 17.57 % de 5° a 7°. La que tuvo la menor producción de ejemplares en los estudiantes del primer nivel fue *muebles* (1.66 %) y, en los del segundo nivel, *muebles* (1.65 %) y *frutas* (1.65 %).

Edad de Adquisición

Con respecto a la relación entre las NC y la EdA, el primer análisis muestra que en varias de las categorías estudiadas la EdA prevalente y la frecuencia de aparición correlacionan significativamente y en forma negativa entre sí. Es decir, los conceptos que se producen con mayor frecuencia en las producciones infantiles son aquellos que reciben una puntuación menor en la escala de EdA.

El análisis detecta que correlaciones en la categoría de *animales*, con mediana intensidad en niños de 1° a 4° (-.53) y de 5° a 7° (-.41), en *frutas* con mediana intensidad de 1° a 4° grado (-.43) y de mediana-alta en 5° a 7° (-.63); en *indumentaria* con mediana intensidad de 1° a 4° grado (-.32) y de baja intensidad de 5° a 7° (-.21); en *partes del cuerpo* con mediana intensidad de 1° a 4° grado (-.55) y de 5° a 7° (-.66); en *profesiones* con mediana intensidad de 1° a 4° grado (-.57) y en *medios de transporte* con mediana intensidad de 1° a 4° (-.51) y de 5° a 7° (-.48). No se detecta correlación en *indumentaria* ni en *profesiones* (5° a 7°). Estos datos confirman la segunda hipótesis que planteaba que los niños recuperan con mayor frecuencia las palabras que los adultos reportan como adquiridas a edades más tempranas.

El segundo análisis evidencia que los ejemplares adquiridos más tempranamente suelen ubicarse en

posiciones más altas dentro del rango de ejemplares que se producen en cada categoría. En *animales* se identifica una correlación significativa y positiva de mediana intensidad en niños de 1° a 4° grado (.32), en niños de 5° a 7° (.34), en adolescentes (.46) y en adultos (.45); en *frutas* se detecta una correlación positiva y de mediana - alta intensidad de 5° a 7° (.61), mediana en adolescentes (.48) y baja-mediana en adultos (.36); en *partes del cuerpo* es positiva de mediana - baja intensidad de 1° a 4° grado (.37), mediana intensidad de 5° a 7° grado (.53) y de mediana intensidad en adolescentes (.45) y adultos (.47); *medios de transporte* muestra una correlación positiva y de mediana - alta intensidad de 1° a 4° grado (.66), mediana intensidad de 5° a 7° grado (.43) y en adolescentes (.40); en *indumentaria* sólo se observa una correlación positiva de mediana intensidad en los niños de 5° a 7° grado (.40) y en *profesiones* sólo hay correlación positiva de baja intensidad en adolescentes (.28) y de baja-mediana intensidad en adultos (.30).

A partir del tercer análisis no se identifica una correlación entre los ejemplares adquiridos más tempranamente y su posible recuperación como primer ejemplar dentro de la categoría. Es decir, estos resultados no muestran que siempre el primer ejemplar sea el ejemplar que se ha adquirido más tempranamente. No obstante, esto ocurre en algunas categorías, así por ejemplo, animales muestra una correlación significativa y negativa de mediana intensidad de 1° a 4° (-.59) y de 5° a 7° grado (-.53), de mediana - baja intensidad (-.30) para adolescentes y de mediana intensidad (.50) para adultos; en *partes del cuerpo* hay una correlación significativa y negativa de mediana intensidad en adolescentes (-.38) y en *profesiones* hay una correlación significativa y negativa de mediana intensidad de 1° a 4° grado (-.59).

CONCLUSIONES

Se elaboraron NC para adultos, adolescentes y niños de hablantes del español de la Argentina. Esta base constituye las primeras NC para la población argentina que incluye una gran cantidad de categorías semánticas y datos de diferentes grupos etarios. Estas normas permiten conocer la frecuencia de aparición de los ejemplares en las categorías evaluadas y su grado de tipicidad, entre otra información.

Respecto a la influencia de la edad en las NC, en consonancia con estudios previos, los adultos lograron recuperar una mayor cantidad de ejemplares que los adolescentes y los niños. Asimismo, los adolescentes mostraron un conocimiento conceptual más amplio que los niños de entre 6 y 12 años ya que los superaron en el total de ejemplares. No obstante, al igual que lo reportado por Kavé (2006), aún no logran alcanzar el nivel de desempeño de los adultos. Estos hallazgos muestran que, tal como indica Goikoetxea (2000), la cantidad de ejemplares recuperados se incrementa en función de la edad, lo cual confirma nuestra primera hipótesis que planteaba que la cantidad de ejemplares evocados por adultos, adolescentes y niños iba a ser diferente.

Asimismo, fue posible verificar que una medición de EdA subjetiva da cuenta de la activación de los ejemplares de forma objetiva por parte de los niños ya que, tal como planteamos en nuestra segunda hipótesis, los niños recuperan con mayor frecuencia las palabras que los adultos reportan como adquiridas a edades más tempranas. Teniendo en cuenta que no hay diccionarios de EdA disponibles para nuestra población, estos resultados avalan la utilización de escalas Likert como metodología posible para recabar este tipo de información.

Estos datos obtenidos en estas NC servirán tanto en investigación básica para el diseño de experimentos; en la clínica para ser consultadas por profesionales de la salud que necesiten evaluar el desempeño de pacientes en tareas de fluencia semántica; y en ámbito educativo para conocer qué palabras son más frecuentes en cada etapa del desarrollo y tener en cuenta estos datos en el diseño de materiales didácticos.

Considerando que las NC no son estáticas sino que dependen de la cultura y se modifican con el paso del tiempo, el principal objetivo a futuro es poder sostener estas bases actualizadas para que continúen siendo representativas de nuestra población.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, M. Á., Díez, E., y Fernandez, A. (2016). Subjective age-of-acquisition norms for 4,640 verbs in Spanish. *Behavior Research Methods*, 48(4). 1337-1342.
- Álvarez, B., y Cuetos, F. (2007). Objective age of acquisition norms for a set of 328 words in Spanish. *Behavior Research Methods*, 39(3). 377-383.
- Barrow, C. W., Björkenstam, K. N., y Strömbergsson, S. (2019). Subjective ratings of age-of-acquisition: exploring issues of validity and rater reliability. *Journal of Child Language*, 46(2). 199-213.
- Battig, W. F., y Montague, W. E. (1969). Category norms of verbal items in 56 categories A replication and extension of the Connecticut category norms. *Journal of Experimental Psychology*, 80 (3 PART 2). 1-46.
- Becker, N., Piccolo, L. R., y Salles, J. F. (2019). Verbal fluency development across childhood: Normative data from Brazilian-Portuguese speakers and underlying cognitive processes. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 34(7). 1217-1231. <https://doi.org/10.1093/arclin/acz022>
- Boccardi, M., y Cappa, S. F. (1997). Valori normative di produzione categoriale per la lingua italiana [Normative values of categorical production for the Italian language]. *Giornale Italiano di Psicologia*, 24. 425-436.
- Brown, W. P., y Davies, G. M. (1976). Studies in word listing: Testing for group differences in category norms. *The Irish Journal of Psychology*, 3(2). 87-120.
- Bueno, S., y Megherbi, H. (2009). French categorization norms for 70 semantic categories and comparison with Van Overschelde et al.'s (2004) English norms. *Behavior Research Methods*, 41(4). 1018-1028. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1018>
- Casey, P. J., y Heath, R. A. (1988). Category norms for Australians. *Australian Journal of Psychology*, 40. 323-339.
- Chami, S., Munro, N., Docking, K., McGregor, K., Arciuli, J., Baker, E., y Heard, R. (2018). Changes in semantic fluency across childhood: Normative data from Australian-English speakers. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20(2). 262-273. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17549507.2016.1276214>
- Charchat-Fichman, H., Oliveira, R. M., y da Silva, A. M. (2011). Desempenho de crianças brasileiras em testes de fluência verbal fonêmica e semântica. *Dementia e Neuropsychologia*, 5(2), 78-84. <https://doi.org/10.1590/S1980-57642011DN05020004>
- Fumagalli, J., Shalóm, D., Soriano, F., Carden, J., Cabañas Fale, P., Tomio, A., Borovinsky, G., y Martínez-Cuitiño, M. (2015). Normas categoriales para una muestra de hablantes adultos del español de Argentina. *Revista Evaluar*, 15. 1-40.
- Goikoetxea, E. (2000). Frecuencia de producción de las respuestas a categorías verbales en niños de primaria [Production frequency for verbal items in 52 verbal categories for school children]. *Psicológica*, 21 (1-2). 61-89.
- Grigoriev, A., y Oshhepkov, I. (2013). Objective age of acquisition norms for a set of 286 words in Russian: Relationships with other psycholinguistic variables. *Behavior Research Methods*, 45(4). 1208-1217. doi: <http://dx.doi.org/10.3758/s13428-013-0319-0>
- Gutiérrez, A. L., y Ostrosky-Solís, F. (2006). Efecto de la edad y la escolaridad en la fluidez verbal se-

- mántica: Datos normativos en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1). 37–44.
- Hazin, I., Leite, G., Oliveira, R. M., Alencar, J. C., Fichman, H. C., Marques, P. D. N., y de Mello, C. B. (2016). Brazilian normative data on letter and category fluency tasks: Effects of gender, age, and geopolitical region. *Frontiers in Psychology*, 7(MAY). 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00684>
- Hernández Muñoz, N. e Izura, C. (2010). ¿Perro o musaraña? La recuperación léxica en las categorías semánticas. *Ciencia cognitiva*, 4 (1). 1-3.
- Howard, D.V. (1980). Category Norms: a comparison of the Battig and Montague (1969) norms with the responses of adults between the ages of 20 and 80. *Journal of Gerontology*, 35 (2). 225-231.
- Kavé, G. (2006). The development of naming and word fluency: Evidence from Hebrew-speaking children between ages 8 and 17. *Developmental neuropsychology*, 29 (3). 493-508.
- Kempler, D., Teng, E. L., Dick, M., Taussig, I. M. y Davis, D. S. (1998). The effects of age, education, and ethnicity on verbal fluency. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4. 531-538.
- Kosmidis, M. H., Vlahou, C. H., Panagiotaki, P., y Kiosseoglou, G. (2004). The verbal fluency task in the Greek population: Normative data, and clustering and switching strategies. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 10(2). 164-172
- Kumar, A. A. (2021). Semantic memory: A review of methods, models, and current challenges. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28 (1). 40-80.
- Lozano Gutiérrez, A. y Ostrosky-Solís, F. (2006). Efecto de la edad y la escolaridad en la fluidez verbal semántica: Datos normativos en población hispanohablante. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (1). 37-44.
- Marful, A., Díez, E., y Fernández, A. (2015). Normative data for the 56 categories of Battigand Montague (1969) in Spanish. *Behavior Research Methods*, 47 (3). 902–910.
- Martínez-Cuitiño, M. (2015). Teorías de organización y procesamiento de la memoria semántica. *Perspectivas en psicología*, 12 (2). 67-76. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/8>
- Morenza, L., Piñeiro, A., Torres, R. S. H., y Ramos, B. (1994). Estudio del desarrollo de categorías naturales en una población de 5 a 11 años de edad. [Study of natural categories development in a population of 5 to 11 years old]. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2. 209–230.
- Morrison, C. M., y Ellis, A. W. (1995). Roles of word frequency and age of acquisition in word naming and lexical decision. *Journal of experimental psychology: learning, Memory, and cognition*, 21(1). 116.
- Morrison, C. M., Chappell, T. D., y Ellis, A. W. (1997). Age of Acquisition Norms for a Large Set of Object Names and Their Relation to Adult Estimates and Other Variables. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology*, 50(3). 528-559. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/027249897392017>
- Nieto Barco, A., Galtier, I., Barroso, J. y Espinosa, G. (2008). Fluencia verbal en niños españoles en edad escolar: estudio normativo piloto y análisis de las estrategias organizativas. *Revista de neurología*, 46 (1). 2-6.
- Olabarrieta-Landa, L.; Rivera, D.; Lara, L., Rute-Pérez, S., Rodríguez-Lorenzana, A., Galarza-del-Angel, J. y Arango-Lasprilla, J. C. (2017). Verbal fluency tests: Normative data for Spanish-speaking pediatric population. *NeuroRehabilitation*, 41(3). 673-686. <https://doi.org/10.3233/NRE-172240>

- Pascual, J., y Musitu, G. (1981). Normas Catorce. *Psicológica*, 1 (2). 154-174.
- Pérez Sánchez, M. A., Campoy Menéndez, G. y Navalón Vila, C. (2001). Índice de estudios normativos en idioma español. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 6 (2). 85-105.
- Piñeiro, A., Morenza, L., Torres, R., y Sierra, C. E. (1999). Estudio normativo de veinte categorías semánticas en niños y adultos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(1). 147-157.
- Posnansky, C. J. (1978). Category norms for verbal items in 25 categories for children in grades 2-6. *Behavior Research Methods y Instrumentation*, 10(6). 819-832. <https://doi.org/10.3758/BF03205407>
- Price, H. L., y Connolly, D.A. (2006). BatMon II: Children's category norms for 33 categories. *Behavior Research Methods*, 38(3). 529-531. <https://doi.org/10.3758/BF03192808>
- Puente, A. y Poggioli, L. (1993). Categorías naturales. Una medida de su estructura interna. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(4). 387-396.
- Ramírez Sarmiento, M. Á. y Pardo García, N. (2010). Norma categorial para el español de Bogotá, Colombia. *Folios*, 1(32). 89-109. <https://doi.org/10.17227/01234870.32folios89.109>
- Rosch, E. H. (1973). Natural categories. *Cognitive psychology*, 4 (3), 328-350.
- Ruts, W., De Deyne, S., Ameel, E., Vanpaemel, W., Verbeemen, T. y Storms, G. (2004). Dutch norm data for 13 semantic categories and 338 exemplars. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36(3). 506-515.
- Sauzéon, H., Lestage, P., Raboutet, C., N'Kaoua, B., y Claverie, B. (2004). Verbal fluency output in children aged 7-16 as a function of the production criterion: Qualitative analysis of clustering, switching processes, and semantic network exploitation. *Brain and Language*, 89 (1). 192-202.
- Soto, P., Sebastián, M.V., García, E. y del Amo, T. (1982). Categorización y datos normativos en España. Universidad Autónoma de Madrid.
- Soto, P., Sebastián, M.V., García, E. y del Amo, T. (1994). Las categorías y sus normas en castellano [Categories and their norms in Spanish]. *Visor* .
- Strauss, E., Sherman, E. M. y Spreen, O. (2006). A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary. American chemical society.
- Van Overschelde, J. P., Rawson, K. A., y Dunlosky, J. (2004). Category norms: An updated and expanded version of the Battig and Montague (1969) norms. *Journal of Memory and Language*, 50. 289-335.
- Zamora, D. J. y Martínez Cuitiño, M. (en prensa). Comparación del desempeño de adultos y adolescentes en bases categoriales preliminares. *Estudios SAEL 2022*.



CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”**

2022

UNA APROXIMACIÓN A LA ADQUISICIÓN DEL DISCURSO
ACADÉMICO EN INGRESANTES DE LA UNNE
EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Vanina E. ZARZA

UNA APROXIMACIÓN A LA ADQUISICIÓN DEL DISCURSO ACADÉMICO EN INGRESANTES DE LA UNNE EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS¹⁰⁵

Vanina Evelyn Zarza
Universidad Nacional del Nordeste
evezarza7@gmail.com

RESUMEN

En la presente comunicación compartimos resultados parciales de una investigación realizada en el marco del PI 20H012 “La adquisición del discurso académico escrito y oral en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera. Distintos aspectos de un proceso de subjetivación en estudiantes de la UNNE”, cuyo objetivo es el de estudiar determinadas marcas de fragmentariedad, definidas por Norma Desinano (2009) como “efectos de discontinuidad textual”, identificadas en textos argumentativos producidos por ingresantes pertenecientes tanto al Profesorado como a la Licenciatura en Letras, en la cátedra de primer año “Taller de Comprensión y Producción de Textos”. Estas marcas de fragmentariedad se refieren a transgresiones gramaticales, interrupciones inesperadas, aparición de elementos anómalos, entre otros fenómenos lingüístico-discursivos.

El marco teórico del que nos valemos para la explicación de los fenómenos observados en la escritura de nuestros ingresantes, que se encuentran en un contexto que los sitúa en la frontera entre el mundo joven y el mundo universitario, es tanto el de la fragmentariedad como el de alfabetización semiótica. Por una parte, Norma Desinano (2005, 2009) presenta sus procedimientos de fragmentariedad, que le permiten explicar las dificultades de la relación del ingresante universitario con el discurso académico, en el marco del interaccionismo brasileño, teoría en la que Claudia Lemos (1996) explica el proceso de adquisición inicial del lenguaje, que es además una teoría del funcionamiento del sujeto en el lenguaje. Por otra parte, Ana María Camblong (2012) presenta los conceptos de frontera y heterogeneidad en el marco de su alfabetización semiótica.

En cuanto al corpus, lo elaboramos sobre la base de experiencias de aplicación de protocolos de escritura de complejidad creciente, organizados en torno de textos disparadores. En esta oportunidad, el protocolo de escritura se diseñó considerando la proyección de una entrevista hecha a Karina Galperín en el programa Café de la tarde del Canal LN+: “Qué es el lenguaje inclusivo y por qué algunos lingüistas están a favor” (2018). Luego de su observación se les solicitó que escribieran un texto argumentativo en el que manifestaron su postura respecto al tema. De este modo, obtuvimos un corpus de sesenta (60) textos escritos que fueron analizados acorde con el marco elegido para tratarlos.

Las marcas de fragmentariedad registradas en los textos analizados nos permiten sostener la hipótesis de que estos ingresantes universitarios se encuentran en situación de adquisición (Lemos 2000, 2002; Desinano 2009) de los modos de decir del ámbito académico en tanto sujetos de frontera (Camblong 2012) que deben adquirir ciertas prácticas letradas que les son ajenas en esta primera instancia. Desde nuestro lugar observamos que dichas marcas dan cuenta de un sujeto que no siempre puede constituirse como enunciadore de su textualización y que en lo que respecta a la heterogeneidad sociocultural presente en el grupo estudiado, a algunos de estos sujetos les cabe esta cita: “comprende y habla la lengua oficial pero sus hábitos mestizo-criollos rurales o de fronteras no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado” (Camblong 2012, p. 94). Por último, nos preguntamos, sobre la base de la observación de la minoritaria presencia de escritos de sujetos que sean lectores de su propia producción y que, por ende, puedan corregirla o reformularla, qué podemos proponer para favorecer el proceso de adquisición del discurso académico de nuestros ingresantes universitarios.

Palabras clave: fragmentariedad, adquisición, argumentación, escritura universitaria.

¹⁰⁵ Este trabajo formó parte de la mesa temática “Las prácticas de lectura y escritura en la educación superior: desafíos actuales” coordinada por Paola Pereira el día 2 de diciembre de 2022.

Reflexiones sobre la escritura y la adquisición del discurso académico

En lo concerniente a los aspectos tradicionalmente considerados normativos, antes que señalar errores de nuestros alumnos, en el Taller nos proponemos promover una resignificación de lo que se entiende por *corrección gramatical*. Para eso, nos valemos del fenómeno denominado *fragmentariedad*, vinculado con la construcción del sujeto del discurso académico. Este concepto, propuesto por Norma Desinano (2009), refiere a diferentes efectos de discontinuidad textual tales como mayúsculas inesperadas, puntuación arbitraria, relaciones anafóricas imprecisas, presencia de cadenas latentes, entre otros. La autora señala que en el caso de los estudiantes universitarios “la falta de contacto con determinada configuración discursiva puede dar pie a la aparición de dificultades en la textualización imposibles de adjudicar a otra causa que no sea el hecho de que el hablante/escritor está intentando funcionar en un discurso que le es ajeno” (Desinano 2009 p. 92). Es por ello que la aparición de estas fallas en la escritura de los estudiantes se explica desde el acceso al discurso académico y no por el desconocimiento de la lengua.

La propuesta de Desinano se enmarca en el interaccionismo brasileño de Claudia de Lemos (2014), quien estudia el proceso de adquisición del lenguaje y lo plantea como una estructura de posiciones variables del sujeto en relación con las restricciones de la lengua. Son tres las posiciones en las que se mueve el *infans* y entre las que fluctúa en el proceso de adquisición. Las exponemos brevemente porque sustentarán nuestro análisis:

- 1) “el polo dominante es la relación del niño con el habla del otro” (Lemos 2014, p. 33);
- 2) “la *langue* es el polo dominante [...] fase de errores que siguen a una fase de uso correcto que se asienta sobre un conocimiento ya adquirido” (Lemos 2014, p. 34);
- 3) “el polo dominante es el sujeto hablante [...] el niño es capaz tanto de reconocer como de corregir errores y, también, de reformular sus enunciados más largos” (Lemos 2014, p. 35).

Del mismo modo en que los niños adquieren la lengua materna como un proceso de subjetivación, también lo hacen los adultos en la escritura frente al discurso académico mediante la fluctuación entre estas tres posiciones que lo acercan o lo alejan del polo de la continuidad textual. Dicho funcionamiento del sujeto en el lenguaje es una constante que se mantiene cada vez que el sujeto se encuentra con una forma discursiva nueva, la que le permitirá acceder a conceptualizaciones disciplinares y, asimismo, constituirse como enunciadore dentro de ese discurso.

Por último, debemos agregar que la presencia de marcas de fragmentariedad también está relacionada con algunos rasgos socioculturales que presenta el grupo estudiado. Para abordar este aspecto, incluimos los estudios sobre alfabetización semiótica de Camblog y Fernández (2012). Ambas autoras retoman el concepto de semiósfera de Lotman (1996) y proponen superar el reduccionismo del enfoque comunicativo —que considera que la lengua es un instrumento de comunicación—, ya que:

- 1) El lenguaje supone una potencia semiótica que excede ampliamente lo instrumental; 2) concebir el lenguaje como instrumento supone que lo manejamos desde fuera, que operamos con el lenguaje desde un sujeto a priori, lo que implica excluir al lenguaje de la instauración y constitución misma de la conciencia semiótica; 3) la comunicación no agota las posibilidades semióticas del lenguaje. (Camblog y Fernández 2012, pp. 59-60).

Podemos decir entonces, que el estudiante cuando se enfrenta al discurso académico en la universidad, en tanto lenguaje como potencia semiótica, se enfrenta a un entramado complejo de prácticas, hábitos y rutinas que conforman el ámbito académico y sus sistemas de significaciones y sentidos.

Dentro de esta concepción del lenguaje, es interesante el concepto de *frontera* propuesto por las autoras, concebida como “espacios de tránsito con posibilidad de mezclas, de movimientos, contraste y cambios” (Camblog 2012, p. 32). Aplicado a nuestro trabajo, nos remitimos a la frontera donde se traducen los espacios semióticos mundo-joven-ingresante y mundo-académico. Las autoras mencionan que cuando la semiósfera del ingresante responde a los cánones urbanos, de clase media y a la lengua oficial estándar, soportes de la propuesta escolar estándar, no se produce mayor extrañeza y se genera una continuidad

propicia entre ambos mundos. En cambio, cuando el ingresante responde al grupo definido como “los que comprenden y hablan la lengua oficial pero sus hábitos (mestizo-criollos rurales o de fronteras) no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado” (Camblong y Fernández 2012, p. 94), la frontera se torna dificultosa para el recién llegado. Observamos aquí que estos hábitos mestizo-criollos pueden referir a marcas dialectales que no se corresponden con el español estándar, por ejemplo, la frecuente presencia de la inobservancia de la concordancia entre el núcleo del sujeto y el núcleo del predicado, tercera persona, que en nuestra región se explica por contacto con la lengua guaraní y que emerge en las producciones escritas obtenidas de este grupo.

Protocolo y corpus

Para la obtención del corpus diseñamos un protocolo de escritura, consistente en la elaboración de un texto argumentativo sobre el lenguaje inclusivo, que integra la comprensión auditiva y la expresión escrita. Se seleccionó el lenguaje inclusivo porque en la actualidad se convirtió en un tema muy polémico, que busca legitimarse y se enfrenta a fuertes resistencias. Es interesante porque despierta diferentes sentires y reacciones en todos los contextos en los que aparece. Se discute dentro de la academia, circula en la cotidianeidad de grupos de jóvenes principalmente y nos interpela como formadores, representa un avance que puede habilitar la reflexión acerca de cómo el lenguaje crea mundos y reconoce o no identidades (Sardi y Tosi 2021).

La aplicación del protocolo se realizó en la etapa de diagnóstico, en las primeras clases del Taller, para la observación de cuál era la situación en la que se encontraban los ingresantes al inicio del cursado, que nos muestran los resultados de los trayectos educativos previos al universitario. Durante la clase, de aproximadamente tres horas, se utilizó como disparador la proyección de una entrevista en vivo a los lingüistas Karina Galperín y Santiago Kalinowski en el programa *Café de la tarde* del canal LN+: “Qué es el lenguaje inclusivo y por qué algunos lingüistas están a favor”. A partir de la proyección, utilizada como texto base, se les dio una consigna en la que debían exponer su postura respecto del tema y contrastarla con la de los lingüistas. El texto resultante debía ajustarse a las siguientes restricciones: a) debía ser planificado, escrito y revisado en un módulo de clase; b) ser breve; c) respetar criterios de adecuación, coherencia, cohesión y corrección. Con los resultados obtenidos se conformó el corpus de trabajo en un total de sesenta (60) relatos breves

Análisis

Tras la observación de las producciones escritas en su conjunto, pudimos notar que la mayoría de las dificultades o fallas de escritura presentes en las mismas son producto de las diferentes relaciones que los sujetos establecen con el texto base, en este caso, la entrevista, y de sus intentos por construir una enunciación propia. Es ese proceso de subjetivación del que hablan Lemos (2014) y Desinano (2009) el que pretendemos mostrar en este apartado, el de las posiciones variables de la relación de los sujetos con el discurso, particularmente en este caso con la argumentación.

Primera posición

La muestra 1 revela la fragmentariedad en diferentes niveles de escritura, pero lo que se ve a simple vista es la organización espacial del texto.

Esta segunda muestra presenta un tipo de fragmentariedad de primer orden, porque no logra desprenderse del enunciado del otro. Observamos que predominan los argumentos de ambos lingüistas (Kalinowski en las oraciones segunda y tercera, y Galperín en la última) por sobre la enunciación propia. Sumado a ello, aparecen faltas de concordancia y repetición de palabras.

Ambas muestras, tanto la 1 y la 2, se corresponden con la primera posición según la teoría de Lemos (2014), donde la enunciación es mayoritariamente fragmentaria y depende en gran parte del texto base, en este caso, la entrevista proyectada. El alumno se desenvuelve a tientas intentando constituirse como enunciador, pero no lo logra porque solo presenta una amalgama de fragmentos provenientes del discurso inicial.

Segunda posición

En una segunda instancia de adquisición predomina lo que Lemos (2014) define como *captura*. El sujeto es capturado por la lengua en el sentido de que ya hay un conocimiento adquirido, pero las fallas continúan. Desinano (2009) explica que en el caso de los alumnos universitarios dicha captura se da desde el discurso, donde el sujeto es arrastrado por los efectos de fragmentariedad que mencionamos más arriba, aunque con un mayor dominio de su textualización. Esta condición se explica porque junto a la aparición de fenómenos de fragmentariedad aparecen usos eficaces, en condiciones similares, en los que el sujeto se desenvuelve perfectamente.

La muestra 3 evidencia esta segunda posición en el hecho de que la estudiante escribe correctamente, pero en mitad de la redacción se pierde completamente la referencia y el lector debe realizar una segunda lectura para poner sentido:

Con respecto al fenómeno del lenguaje inclusivo estoy de acuerdo con el lingüista Santiago Kalinowski y considero que es usado por un grupo [...] Más bien son personas que pretenden un cambio que creen necesario. Por mi parte no interpreto como un problema nuestra gramática, sin embargo, tengo en cuenta que *existe y no es ajeno* a varios hámbitos [sic] como en grupo de jóvenes. [subrayado nuestro]

Lo subrayado en el fragmento no tiene un referente preciso o ha quedado lejos de él. Podría referirse tanto a “cambio” como a “lenguaje” o a “problema” que aparecen anteriormente.

Otro ejemplo de esta segunda posición es la muestra 4, donde junto a la correcta redacción en general aparecen marcas de fragmentariedad:

Sin embargo la aparición de este nuevo género o división social, con respecto a aquellas personas que no desean identificarse sexualmente, considero que como personas merecen su propia distinción. En cierto modo, nuestra sociedad aún no se encuentra preparada para tal cambio, *en contrario* es interesante el pequeño *proceso* que ha comenzado y como influye *esta* en los hispano hablantes. [subrayado nuestro]

El primer párrafo se presenta confuso y al borde de la incoherencia. Es el lector quien debe reponer información para poder interpretar la idea presentada. En el segundo párrafo tenemos un uso deficiente de conectores. La construcción “en contrario” debería ser sustituida por “al contrario” o “por el contrario”, junto a la falta de concordancia entre el sustantivo “proceso” y el demostrativo “esta”. Estos fenómenos corresponden a la fragmentariedad propia del estadio en el que el sujeto logra poner en práctica un conocimiento adquirido, pero igualmente se ve arrastrado por los efectos de la lengua, o del discurso, en este caso.

Tercera posición

Una tercera instancia es la del momento en el que se da la posibilidad de la *escucha*, es decir, donde el sujeto logra reconocer las fallas y, probablemente también, corregirlas o reformularlas. Es la posición en la que el proceso de subjetivización está consolidado y el sujeto logra apropiarse de su textualización.

La muestra 5 da cuenta de esta posición, donde el estudiante logra funcionar en el nuevo discurso y produce una argumentación coherente en la que se constituye como enunciador:

Opino que esta forma [la de la lengua española] no da más importancia al género masculino que a otros, no intenta suprimirlos ni quitarles importancia. Es simplemente la forma en que este idioma está configurado y por ende las personas que lo utilizan no necesariamente tiene una estructura patriarcal. [...]

Esto quiere decir que esto no es una forma de suprimir, de recalcar una superioridad, es nada más que el uso de una lengua ya desarrollada y con sus puntos gramaticales establecidos.

En este ejemplo, la alumna expresa primero una idea y, más adelante, la amplía y reformula, con lo cual logra una redacción perfectamente entendible, coherente y sin confusiones. Sumado a ello no aparecen fallas relacionadas con la puntuación ni con la concordancia ni pérdidas de la referencia, como en los casos anteriores.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis presentado da cuenta de la heterogeneidad propia del ingresante universitario, entendida como sujetos que se encuentran en distinto grado de adquisición del discurso académico. Heterogeneidad que puede ser identificada y analizada mediante la aplicación de un protocolo, a manera de diagnóstico, como en nuestro caso, el cual permitió el relevamiento de los ingresantes que manifestaban problemas estructurales relacionados con la primera y segunda posición de la reflexión teórica. Esta situación exige un tratamiento didáctico diferencial para que estos estudiantes puedan recibir el acompañamiento, desde y en los entramados culturales con los que llegan, para el logro del dominio del discurso académico, necesario para su permanencia y desenvolvimiento en el ámbito universitario.

BIBLIOGRAFÍA

Camblong, A. M. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Editorial Universitaria. UNaM.

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. HomoSapiens.

Lemos, C. de (2014). Una crítica (radical) a la noción de desarrollo en la adquisición del lenguaje. En: Lier De Vitto, M. y Arentes, L. (coord.). *Adquisición, patología, clínica del lenguaje*. UNR Editora.

Sardi, V. y Tosi, C. (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas*. Ediciones Paidós.

Programa

DÍA 1 30 de noviembre de 2022

9 hs. Acreditaciones

9:30 a 10 hs. Acto de apertura SUM del Edificio Daract II

10 a 12 hs. Panel Plenario SUM del Edificio Daract II Modalidad híbrida

- Dermeval DA HORA (ALFAL, Brasil): “Associação de Linguística e Filologia da América Latina: novos caminhos, novas perspectivas”
- Elvira ARNOUX (UBA): “La articulación entre gramática y texto en los manuales producidos en la Argentina a partir de la reforma de los planes de estudio de 1935”
- Angelita MARTÍNEZ (UNLP): “La gramática tiene rostro humano”

Coordina: Adriana SPERANZA (UNM)

12 a 13:30 hs. Receso

13:30 a 15:30 hs. Presentación de ponencias – Mesas simultáneas

Mesa “Discursos, infancias y juventudes” – Bloque 1 Aula 8 del Edificio Daract II Modalidad híbrida

- Aldana BAIGORRI (UNLP): “La construcción del lector en las adaptaciones escolares. Los casos Frankenstein y Pinocho desde una perspectiva discursivo-editorial”.
- Paula BOMBARA (UBA) y Carolina TOSI (UNM-UBA-CONICET): “El discurso de la comunicación científica en libros destinados a primerxs lectorxs. Acerca de definiciones terminológicas y modos de decir”.
- Florencia BOTAZZI (UNLP): “Hacia la delimitación de las efemérides como género editorial: el caso del 2 de abril”.
- Verónica DILLON (UBA): “Aspectos genéricos y polifónicos argumentativos en torno a una nueva idea de niño, de familia y de ethos jurídico en la primera sentencia de triple filiación y pluparentalidad no regulada por el código en la Argentina (2020)”.

Coordinan: Carolina TOSI (UNM-UBA-CONICET) y Cecilia TALLATA (UNM)

Mesa “Aportes de la Psicolingüística a la educación: alfabetización basada en la evidencia” – Bloque 1

Aula 6 del Edificio Daract II
Modalidad híbrida

- Marina FERRONI (UBA-CONICET): “Dificultades en comprensión lectora en niños de NSE bajo: causas y posibles intervenciones remediales”.
- María Elina SÁNCHEZ (UBA-CONICET): “Procesamiento sintáctico, alfabetización y dislexia: una relación poco explorada”.
- Julieta FUMAGALLI (UNM-UBA-CONICET): “Fluidez lectora en estudiantes de nivel secundario”.
- Beatriz ARANCIBIA GUTIÉRREZ (UCSC, Chile): “¿En qué se equivocan los niños cuando leen un texto en voz alta? Estudio descriptivo en escolares de 4º año básico de dos regiones de Chile”.

Coordinan: Julieta FUMAGALLI (UNM-UBA-CONICET) y María Paula ASSIS (UNM)

Mesa “Experiencias de evaluación en lectura y escritura académicas”

Aula 2 del Edificio Daract II

- Carolina RAMALLO (UNAHUR-UBA), Violeta KASSELMAN (UNAHUR), Lidia MASINE (UNAHUR) y Guido PRINDINI (UNAHUR): “Enseñanza y evaluación de escritura académica en el nivel superior bajo la modalidad taller”.
- Michelle BARROS (UNGS), Mariángeles CARBONETTI (UNGS), Pabla DIAB (UNGS) y Mariana SZRETTTER (UNGS): “¿Qué me quieren decir? Las representaciones de los y las estudiantes sobre corrección y evaluación”.
- Mónica Beatriz GARCÍA (UNGS), Gabriela Marisol SARMIENTO (UNGS) y Camila DAUZ (UNGS): “La evaluación del escrito como espacio de reflexión conjunta”.
- Bárbara SAMPEDRO (FFyL-UBA): “La importancia del vocabulario disciplinar en la alfabetización académica: una mirada desde la psicolingüística”.
- Susana NOTHSTEIN (UNM-UBA-UNGS): “Enseñanza de la escritura y evaluación: representaciones docentes acerca de la corrección”.

Coordinan: Susana NOTHSTEIN (UNM-UBA-UNGS) y Mónica GARCÍA (UNGS)

Mesa “Redes sociales y medios masivos de comunicación: argumentación, lengua, ideologías” – Bloque 1

Aula 4 del Edificio Daract II

- Gerónimo MONCAYO ROJAS (FFyL-UBA): “Intericonicidad africanizante de un video oficial sobre San Basilio de Palenque”.
- Pablo BARBERÁN (UNM): “El uso del meme como herramienta política”.
- Pablo ABELLENDIA (UNM), Jennifer GONZÁLEZ (UNM) y Elisa PONCE MÓNACO (UNM): “Prejuicios lingüísticos en la vida pública”.
- Nicolás PALACIOS (UNM): “Influencers de derecha en Argentina: modos de argumentar en las redes sociales en periodo poscuarentena”.
- Julieta CHIARAMONTE (FFyL-UBA): “Formaciones discursivas de la nueva derecha argentina. El caso de la propuesta educativa de Avanza Libertad”.
- Juan Manuel GONZÁLES (UNM) y Javier Eduardo SANTUCHO (UNM): “La argumentación visual de ‘La Libertad Avanzada’ durante la campaña legislativa 2021 en la ciudad de Buenos Aires”.

Coordinan: Juan Javier NAHABEDIAN (UNM) y Paola PEREIRA (UNM)

Área temática “Heterogeneidad lingüística y educación” – Bloque 1

Aula 1 del Edificio Daract II
Modalidad híbrida

- Gonzalo LLAMEDO PANDIELLA (Universidad de Oviedo, España): “Hacia una educación plurilingüe enriquecida mediante intersecciones en el paisaje académico de la Universidad de Oviedo”.
- Gladys LOPRETO (UNLP-ISFDyT N° 9): “Hablas en el aula. La diversidad lingüística en la institución escolar”.
- Flávio GONZÁLEZ (USP, Brasil) y Cassia GECIAUSKAS SOFIATO (USP, Brasil): “A linguagem simples como instrumento para a educação profissional de pessoas com deficiência intelectual”.
- Ana Laura MARCHEL (UNLP): “Hacia el diseño de un plan de acompañamiento de trayectorias desde una perspectiva intercultural para los/las alumnos/as de las carreras de inglés de la FAHCE (UNLP) – Primeras indagaciones etnográficas”.
- Gladys LOPRETO (UNLP-ISFDyT N° 9): “Por qué el estudio de casos”.

Coordina: Marcelo PAGLIARO (UNM)

Área temática “Representaciones sociales del lenguaje e ideologías lingüísticas” – Bloque 1

Aula 10 del Edificio Daract II

- María Elizabeth TAVERA (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Johanna RAMÍREZ FERNÁNDEZ (Pontificia Universidad Católica del Perú): “Prácticas dilemáticas de discriminación lingüística: análisis de dos casos en la red social Facebook”.
- Ximena Elizabeth GREGORIO (ULP): “Medios, postura discursiva, caso María Soledad Morales”.
- María Cecilia MILÁN (UNR): “Prácticas y representaciones sobre el fenómeno del lenguaje inclusivo: una potencial vía de análisis a partir de fórmulas de identificación de programas y proyectos generados en la Universidad de Rosario”.
- Mariángeles ARNAIZ (ISFD N° 141), Bárbara SAMPEDRO (ISFD N° 141) y Verónica PÉREZ (ISFD N° 141): “Abordajes del lenguaje inclusivo en la formación docente”.

Coordina: María Eugenia HERRERA (UNM)

15:30 a 15:45 hs. Receso

15:45 a 17:45 hs. Presentación de ponencias – Mesas simultáneas

Mesa “Discursos, infancias, juventudes” – Bloque 2

Aula 8 del Edificio Daract II
Modalidad híbrida

- Sofía ANSALDO (UBA-UNPAZ): “Entre la ficción y la realidad: la ESI en libros de texto de Lengua y Literatura”.
- Gabriel DVOSKIN (UNUPE-UBA-CONICET): “Saberes validados y saberes situados: discursos en tensión sobre la ESI”.

Coordinan: Carolina TOSI (UNM-UBA-CONICET) y Cecilia TALLATA (UNM)

Mesa “Aportes de la Psicolingüística a la educación:

alfabetización basada en la evidencia” – Bloque 2

Aula 6 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Marcela BIZAMA MUÑOZ (UCSC, Chile): “Errores de precisión y fallos de continuidad en voz alta de escolares chilenos de 4° año básico. Buenos y pobres comprendedores y su impacto en la comprensión lectora”.
- Karen MOREIRA (UdeLaR, Uruguay), Johanna RIVERA (UdeLaR, Uruguay), Valentina VERCELLINO (UdeLaR, Uruguay) y Alezandra DÁVILA (UdeLaR, Uruguay): “Las relaciones entre las habilidades narrativas y las funciones ejecutivas en el desarrollo infantil: un estudio con niños de 4 a 6 años”.
- Johanna RIVERA (UdeLaR, Uruguay): “Habilidades suprasegmentales y adquisición de la lectura en un grupo de escolares uruguayos de 7 años”.

Coordinan: Julieta FUMAGALLI (UNM-UBA-CONICET) y María Paula ASSIS (UNM)

DÍA 2 1 de diciembre de 2022

9 hs. Acreditaciones

9 a 11 hs. Presentación de ponencias – Mesas simultáneas

Proyecto 11 de la ALFAL: Lenguas en contacto: español/portugués/lenguas amerindias – Bloque 1

SUM del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Angelita MARTÍNEZ (UNLP): “El derecho a discordar”.
- Gladys CRUZ MENDOZA (Universidad de Ottawa, Canadá) y Juana LICERAS (Universidad de Ottawa, Canadá): “El género gramatical en hablantes monolingües y bilingües de zapoteco-español: lengua dominante e influencia interlingüística”.
- Ivana Candela MESTRINER (UNLP): “Un pedacito de Bolivia en la ciudad de La Plata. Estudio de caso en torno a la festividad de la Virgen de Copacabana”.
- Juan Carlos GODENZI (Universidad de Montreal, Canadá): “Tropismos en el contacto del español con lenguas originarias”.

Coordinan: Azucena PALACIOS ALCÁINE (Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Madrid), María SÁNCHEZ PARAÍSO (Johns Hopkins University, Estados Unidos) y Nadezda TORRES (Universidad Nacional Autónoma, México).

Mesa “Escrituras testimoniales en la narrativa latinoamericana” – Bloque 1

Aula 2 del Edificio Daract II

- Mariela SÁNCHEZ (UNLP-CONICET): “Ni mi casa ya es mi casa. Narrativa en torno a memoria de desplazamientos forzados de mujeres desde y hacia España y Argentina”.
- Claudia LÓPEZ BARROS (UBA-Asociación Argentina de Semiótica): “Marta en el País de las Maravillas. Fragmentos de una identidad artística en los diarios íntimos de Marta Minujín de la década del sesenta”.
- Ariel IDEZ (UNM-UBA): “Volveré y seré ficciones: entre el testimonio, la intimidad y el ‘Show del temita’ en Diario de una Princesa Montonera de Mariana Eva Perez”.

Coordina: Andrea COBAS CORRAL (UNM)

Área temática

“Heterogeneidad lingüística y educación” – Bloque 2

Aula 1 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Ana Laura PRADO (UNR): “Gramática y variación y enseñanza de la lengua en la escuela secundaria”.
- Elena ANTIVERO SÁNCHEZ (UNLPam), María José RIVERO (UNLPam), Silvia SPINELLI (UNLPam) y Georgina LASTIRI (UNLPam): “Lingüística en las escuelas de nivel primario en localidades pampeanas y bonaerenses”.
- Silvia SPINELLI (UNLPam), Marisol NAVALESI (UNLPam), Laura FIBIGER (UNLPam), Aldana EFFNER (UNLPam) y Hilen KESSLER (UNLPam): “La diversidad lingüística en las aulas pampeanas: una aproximación a las escuelas de nivel secundario”.
- Jonathan Emmanuel ROLDÁN (UNM): “Procesos migratorios y conformación de variedades del español en el AMBA: hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en el aula multilingüe”.
- Juliana BERTUCCI BARBOSA (UFTM-UNESP-CNPq, Brasil) y Marcia MACHADO VIERA (UFRJ-CNPq, Brasil): “Educação patrimonial, diversidade linguística e salvaguarda de línguas do território brasileiro”.
- Patricia Fernanda TODERO (ISF “San Antonio Oeste): “Hacia una perspectiva intercultural de la formación lingüística del profesorado. Apuntes desde y para la diversidad”.

Coordina: Marcelo PAGLIARO (UNM)

Mesa “Redes sociales y medios masivos de comunicación: argumentación, lengua, ideologías” – Bloque 2

Aula 4 del Edificio Daract II

- González ESTEBAN (UNM): “Variación lingüística y fútbol. Una aproximación a las diferencias entre ‘Jugar a la pelota’ y ‘Jugar al fútbol’”.
- Bianca Luna GERENSTEIN (FFyL-UBA): “El rol de la historia en el discurso de la derecha argentina: la deshistorización al servicio del cambio”.
- Malena ALBORNOZ (FFyL-UBA): “Representaciones sociales de la protesta social en el discurso de la derecha: Horacio Rodríguez Larreta y Ramiro Marra”.
- Lucía CERDÁN (UNM): “Ideologías lingüísticas en la telenovela ‘La 1-5/18, somos uno’”.
- Laura Carolina MOREL (UNM): “Variación lingüística: una aproximación a las estrategias de construcción de la noticia en la prensa paraguaya”.

Coordinan: Juan Javier NAHABEDIAN (UNM) y Paola PEREIRA (UNM)

Área temática “Variación lingüística” – Bloque 1

Mesa virtual

- Claudia Roberta TAVARES SILVA (UFRP, Brasil): “Crioulos de base lexical espanhola e portuguesa: tendências de contraste em torno dos sujeitos pré-verbais”.
- Marina Anabella GALLARDO SILVA (UNL-UNICAMP, Brasil): “La preposición ‘de’ del español de Santa Fe en construcciones espaciales con locaciones humanas: un análisis comparativo con estructuras semejantes en otras variedades del español y lenguas relacionadas”.
- Eva VELÁSQUEZ UPEGUI (Universidad Autónoma de Querétaro, México): “Entonación y evaluación en las narraciones de experiencias personales en el corpus Pressea-México”.
- Alejandro ANGELINA (UNNE): “El uso de pronombres clíticos de dativo con referente plural en producciones de estudiantes universitarios, de la ciudad de Resistencia (Chaco)”.

Coordinan: Marina Anabella GALLARDO SILVA (UNL-UNICAMP, Brasil) y María Paula ASSIS (UNM)

Área temática “Políticas lingüísticas y glotopolítica” – Bloque 1

Aula 8 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Ileana KLEINMAN (UBA): “El recorrido de la enseñanza del latín en las aulas argentinas: ayer y hoy”.
- Jaina PAJOR (IIGHI-CONICET): “Políticas del nombre. Discursos y debates en torno al nombre a partir de la asamblea constituyente de la provincia del Chaco de 1957-198”.
- Federico TERNAVASIO (UNL-CONICET): “Sincero, caucásico y acrático: el discurso anarquista de la verdad, periódico obrero (Rosario, 1896-1899).”
- Aylén Paola HERRERA (UNAHUR): “Discursos y políticas sobre el silencio vinculados a los movimientos de géneros actuales en Argentina. Un análisis de los manifiestos de Ni Una Menos (2016-2022)”.
- Victoria Agustina QUIROGA (UNAHUR): “Inglés en Hurlingham: políticas lingüísticas, análisis de discurso e investigación de archivo (1888-1950)”.

Coordina: Cecilia TALLATA (UNM)

Área temática “Sociolingüística” – Bloque 1

Aula 6 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Raíssa Teixeira GOUVEIA (UFPB, Brasil) y Lucas POSSATTI DE OLIVEIRA (UFPB, Brasil): “Abordagem da variação linguística em livros didáticos de inglês e na prática de ensino”.
- Tatiana MARANHÃO DE CASTEDO (UFPB, Brasil), Rubens MARQUES DE LUCENA (UFPB, Brasil) y Carolina GOMES DA SILVA (UFPB, Brasil): “Vos: ¿joven, pobre y vulgar en el español cambia? un análisis de corpus sobre el voseo a partir de mensajes de WhatsApp”.
- Rubens MARQUES DE LUCENA (UFPB, Brasil), Anilda COSTA ALVES (UFPB, Brasil) y Ubiratã Kickhöfel ALVES (UFRGS, Brasil): “Uma análise dinâmica do desenvolvimento da duração vocálica precedente a oclusivas finais do inglês (l2) por um aprendiz paraibano”.
- Lucía ZANFARDINI (UNRN): “Hacia la conformación de un corpus oral de migrantes en la provincia de Río Negro”.

Coordinan: Tatiana MARANHÃO DE CASTEDO (UFPB, Brasil) y María Eugenia HERRERA (UNM)

11 a 11:15 hs. Receso

11:15 a 13:15 hs. Presentación de ponencias – Mesas simultáneas

Proyecto 11 de la ALFAL: Lenguas en contacto: español/portugués/lenguas amerindias – Bloque 2

SUM del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Alex Alberto ORTEGA ORTEGA (Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar, Colombia): “Entonación en contacto: los enunciados expresivos en el habla de wayúus y riohacheros en la Guajira colombiana”.
- Valeria CHÁVEZ GRANADOS (UNAM, México): “Estudio de las actitudes lingüísticas hacia el purépecha y el español. Un primer acercamiento”.
- Rosario NAVARRO GALA (Universidad de Zaragoza, España): “Don Martín, Martín Pizarro o Martinillo de Poechos: estudio de tres cartas dirigidas a Gonzalo Pizarro en 1547”.
- Nadiezdha TORRES SÁNCHEZ (UNAM, México) y Jeannet REYBOSO NOVERÓN (UNAM, México): “El español en contacto con lenguas indígenas nacionales. Un corpus para el estudio de la variación lingüística en México”.

Coordinan: Azucena PALACIOS ALCÁINE (Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Madrid), María SÁNCHEZ PARAÍSO (Johns Hopkins University, Estados Unidos) y Nadiezdha TORRES (Universidad Nacional Autónoma, México).

Mesa “Escrituras testimoniales en la narrativa latinoamericana” – Bloque 2

Aula 2 del Edificio Daract II

- Gabriela KRIEGER (UBA): “Decir ‘aborto’. Modalidades narrativas sobre la feminidad en el debate por la legalización de la IVE”.
- Gisela COGO (UNM): “¿Y ahora qué? Construcción de la identidad de hijos e hijas de desaparecidos. Un análisis sobre ‘Aparecida’ de Marta Dillon”.
- Paula Daniela BIANCHI (UBA-CONICET): “Tras las huellas del femicida en ‘El invencible verano’ de Liliana de Rivera Garza”.

Coordina: Andrea COBAS CORRAL (UNM)

Mesa “Redes sociales y medios masivos de comunicación: argumentación, lengua, ideologías” – Bloque 3

Aula 4 del Edificio Daract II

- Aurelio ARNOUX (UNM) y Zelma DUMM (UNM): “La relevancia de los memes en la cultura juvenil universitaria (los memes como ‘nueva’ forma de comunicación/interacción entre los jóvenes universitarios)”.
- Juan David AVENDAÑO AMAYA (UNLaM): “Intervenciones gubernamentales en medios de comunicación orientadas a negar la responsabilidad institucional por la ejecución extrajudicial de Dimar Torres”.
- Bettina TRILLAUD (UNM): “¿Es posible hablar bien en las redes?”
- María Sol DE BRITO (UBA-USAL): “Los memes: ¿la intraducibilidad de la alteridad?”.
- Juan Javier NAHABEDIAN (UNM): “Albert Hirschman y las tesis de la reacción: reconceptualización desde un modelo dialogal”.

Coordinan: Juan Javier NAHABEDIAN (UNM) y Paola PEREIRA (UNM)

Área temática “Cambio lingüístico”

Aula 6 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Rosana Maria Sant' Ana COTRIM (Universidades Federal de Rondonópolis, Brasil): “Inovação lexical e mudança linguística: reflexões em torno da neologia, competência lexical e perspectivas de ensino”.
- Gloria DE JESÚS ROSAS (Universidad Autónoma de Querétaro, México): “Análisis diacrónico de la partícula ‘ca’ (y) en textos endógenos escritos en lengua purhépecha durante los siglos XVI al XVIII”.
- Lucía BERNARDI (UNLP-CONICET): “De las interjecciones propias frente al ¿cambio lingüístico? Una mirada cognitiva”.
- Bibiana Ruby CASTILLO BENÍTEZ (UNGS-CONICET): “Elemento culto narco: desde sus primeros registros hasta sus usos en los inicios del siglo XX”.

Coordinan: Lucía BERNARDI (UNLP-CONICET) y Marcelo PAGLIARO (UNM)

Área temática “Variación lingüística”

Aula 1 del Edificio Daract II
Modalidad híbrida

- Rodrigo RIVEROLL (Universidad Tecnológica de Tlaxcala, México): “Las redes sociales como un medio para optimizar la enseñanza académica del inglés en comunidades marginadas de México”.
- Silvina PÉREZ (IFDC-Villa María): “Fenómenos de variación léxico-gramatical en el dialecto rioplatense juvenil”.
- Dolores ZAMORA (Universidad Favaloro-UBA-CONICET-UFLO), Nicolás ROMERO (Universidad Favaloro-UBA-CONICET-UFLO) y Macarena MARTÍNEZ CUITIÑO (Universidad Favaloro-UBA-CONICET-UFLO): “Normas categoriales para la población argentina y su relación con la edad de adquisición”.
- John RUEDA CHAVES (ENAH, México) y Alex Alberto ORTEGA ORTEGA (Institución Universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar, Colombia): “El español en contacto con el criollo sanandresano: restricciones fonotácticas, sociales y prealineamiento”.

Coordinan: Silvina PÉREZ (IFDC-Villa María) y María Paula ASSIS (UNM)

Área temática “Políticas lingüísticas y glotopolítica” – Bloque 2

Aula 8 del Edificio Daract II

- Raúl Eduardo GONZÁLEZ (UNNE-CONICET): “El abordaje etnográfico de las políticas del lenguaje: las agencias religiosas”.
- Virginia UNAMUNO (UNCAUS-CONICET): “Políticas lingüísticas, lenguas indígenas y educación superior: el caso de la licenciatura en educación bilingüe intercultural de la UNCAUS”.
- Gastón DAIX (UNR-UNRAF): “Políticas de comunicación institucional en las redes sociales de dos universidades santafesinas: tensiones en torno al empleo del masculino gramatical con función genérica”.
- Mercedes MAZUELOS (UNSJ): “El uso concordante de haber existencial en instrumentos lingüísticos latinoamericanos pertenecientes al siglo XIX y principios del XX desde una perspectiva glotopolítica”.
- Julia ROMERO (UNLP): “Lenguas e identidades en conflicto. Sobre la génesis de ‘Maldición eterna a quién lea estas páginas’, de Manuel Puig”.

Coordina: Cecilia TALLATA (UNM)

Área temática “Lectura y escritura” – Bloque 1

Aula 10 del Edificio Daract II
Modalidad híbrida

- Yanina Amelia PASTOR BERROA (UBA): “La ESI: representaciones de masculinidades y feminidades en ‘Elisa, la rosa inesperada’ de Liliana Bodoc”.
- Jorge Alberto SÁNCHEZ (UNCUYO) y Viviana Alejandra INNOCENTINI (UNdMP): “La enseñanza de la lecto-comprensión de géneros académicos expertos en educación superior”.
- Joselyn PISPIRA (UBA), Jazmín CEVASCO y María Luisa SILVA (CIIPME/CONICET): “Comprender textos destinados a prevenir problemáticas sociales: el rol de la modalidad de presentación, la conectividad causal y la realización de tareas de elaboración”.
- Lucía ROMANINI (UNR-UNRA): “Sobre la fragmentariedad, escrituras iniciales de estudiantes universitarios y rupturas anafóricas”.

Coordina: María Luisa SILVA (CIIPME/CONICET) y Eugenia HERRERA (UNM)

13:15 a 14:45 hs. Receso

14:45 a 16:30 hs. Panel Plenario

SUM del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Juan Carlos GODENZI (Universidad de Montreal, Canadá): “El español en contacto con lenguas originarias. Migrantes en Lima, La Paz y Santiago de Chile”.
- Leila Inés ALBARRACÍN (UNT): “Contacto secular Quechua-Español: el habla cotidiana en la provincia de Tucumán”.
- Bob DE JONGE (Universidad de Groningen, Países Bajos): “La Escuela de Lingüística de Columbia aplicada a ELE”.

Coordina: Paola PEREIRA (UNM)

16:30 a 16:45 hs. Receso

16:45 a 18:45 hs. Presentación de ponencias – Mesas simultáneas

Mesa “Cultura digital: producción de contenidos, normativa y medios”

Aula 2 del Edificio Daract II

- Horacio CECCHI (UNM): “La crónica como narrativa sensible: contar el dolor en tiempos de like y la aceleración”.
- Ximena Victoria ZABALA (UBA): “Contenidos y tiempo en la cultura digital: el algoritmo de la ansiedad”.
- Gabriela COSTANZO (UNM): “Crónicas en pandemia: marcos interpretativos en procesos de mediatización”.
- Alexis BURGOS (UNM): “El consumo de contenidos en pandemia como narrativa gamificada”.

Coordina: Alexis BURGOS (UNM)

Mesa “Entre el hacer literario (leer, escribir, corregir) y la coordinación del Taller. Experiencias en los bordes de la escritura”

Aula 8 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Silvana BOGGIANO (Docente en Letras): “El taller literario como espacio integrador de la práctica de la creación y la teoría técnica literaria”.
- Ariel IDEZ (UNM-UBA): “Escribir en la universidad: entre la repetición, la transformación y la mediación de las nuevas tecnologías”.
- Guillermo Daniel FERNÁNDEZ (ISF Mariano Acosta): “La escritura como operación de encastre”.
- Zelma Raquel DUMM (UNM): “Revisión de los presupuestos con que se redactan las consignas de escritura como disparadoras de textos de ficción”.

Coordina: Zelma Raquel DUMM (UNM)

Área temática “Lectura y escritura” – Bloque 2

Aula 10 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Marcia ARBUSTI (UNR-UNRAF): “Fallos persistentes en reformulaciones de ingresantes universitarios e imposibilidad de escucha”.
- Marcela Alejandra PEREYRA (UNM): “La didáctica de la transposición de géneros para el fortalecimiento del pasaje de la escritura a la oralidad académica en el ámbito de la formación en Comunicación Social”.
- María de los Ángeles CHIMENTI (CIIPME-CONICET) y Valeria ABUSAMRA (CIIPME-CONICET-UBA): “Narración y argumentación en la escuela secundaria: producción de textos y creencias sobre la escritura en estudiantes con alto y bajo desempeño en comprensión”.

Coordinan: Valeria ABUSAMRA (CIIPME-CONICET-UBA) y Juan Javier NAHABEDIAN (UNM)

Área temática “Lingüística antropológica”

Aula 1 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- José Pedro VIEGAS BARROS (UBA-CONICET): “Análisis morfológico y etimológico de los numerales de la lengua güünin y yajüch”.
- Juan Manuel GONZÁLEZ BREARD (IIGHI-UNNE): “Nombres de lugar y gentilicios en mbayá y abipón (flia. Guaycurú) según los registros de los jesuitas Sánchez Labrador y Dobrizhoffer. Siglo XVIII”.
- Florencia CICCONE (UNM-UBA-CONICET): “Vocabulario de aves regionales del Gran Chaco en lengua tapiete (tupí-guaraní): documentación, metodología e intersecciones (sub) disciplinares”.

Coordinan: Florencia CICCONE (UNM-UBA-CONICET) y Marcelo PAGLIARO (UNM)

Área temática “Políticas lingüísticas y glotopolítica” – Bloque 3

Modalidad virtual

- María Marcela WINTONIUK (UNMi): “Prácticas de regulación discursiva o intervención normativa en la prosa periodística”.
- Jefferson EVARISTO (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil): “Plano de ação da

praia, pandemia e ensino de língua portuguesa: o que esperar, o que encontrar?”

- María Lourdes ALBINO (UNLPam) y Elena ANTIVERO SÁNCHEZ (UNLPam): “El conflicto lingüístico en dos comunidades migrantes plurilingües de la región pampeano-bonaerense”.

Coordinan: María Marcela WINTONIUK (UNMi) y Cecilia TALLATA (UNM)

Área temática “Etnopragmática” – Bloque 1

Aula 6 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Angelita MARTÍNEZ (UNLP) y Lucía ZANFARDINI (UNRN-CONICET): “Una busca llena de esperanzas... La variación ‘uno’ y ‘una’ en el español argentino”.
- María Paula GAVAGNIN (UNLP): “La variación del presente y del pretérito perfecto simple del modo indicativo: el interlock de foco/certeza”.
- Ana Laura PAGLIARO (USAL-UTN): “Análisis de un caso de variación lingüística en títulos de artículos periodísticos en el español de Costa Rica”.
- Claudio VELASCO (UNLP): “Cambios significativos actuales de las formas -ra y -se del pretérito imperfecto del modo subjuntivo en ‘El brujo postergado’ de Jorge Luis Borges en comparación con el ‘Exemplo Xi’ de Don Juan Manuel”.
- Yesica Analía GONZALO (UNLP-ISFD N° 9-ISFD N° 58): “Vitalidad de las lenguas aborígenes en contextos de migración”.

Coordina: Adriana SPERANZA (UNM)

Área temática

“Representaciones sociales del lenguaje e ideologías lingüísticas”

Aula 4 del Edificio Daract II

- Verónica Norma MAILHES (UNLAM-UNL-ISFD N°30), Marina AMARTINO (ISFD N°30) y Jonathan RASPA (ISFD N° 30-UTN): “Las representaciones y las prácticas sociolingüísticas de los/las docentes del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza”.
- María Eugenia HERRERA (UNM): “¿‘Hablar bien?’”
- Neide ELIAS (UFSP, Brasil): “Representaciones sobre los brasileños en la revista argentina Satiricón de marzo a junio de 1973”.

Coordina: María Eugenia HERRERA (UNM)

Área temática “Variación lingüística” – Bloque 3

Modalidad virtual

- Leandro Carlos ARCE (UNCa): “La variación intralingüística desde una perspectiva microparamétrica”.
- Néstor Fabián RUIZ VÁSQUEZ (Instituto Caro y Cuervo, Colombia): “Quechuisms en el español hablado en Colombia, según el ALEC: aproximación diatópica y lexicológica”.
- Camilo Enrique DÍAZ ROMERO (Instituto Caro y Cuervo, Colombia): “La representación escrita de los fonemas palatales /ʎ/ y /ʝ/ en el español colonial neogranadino: revisión diacrónica y diatópica de documentos de procesos judiciales”.

Coordinan: Leandro Carlos ARCE (UNCa) y María Paula ASSIS (UNM)

DÍA 3
2 de diciembre de 2022

9 hs. Acreditaciones

9 a 11 hs. Presentación de ponencias – Mesas simultáneas

**Proyecto 11 de la ALFAL: Lenguas en contacto:
español/portugués/lenguas amerindias – Bloque 3**

SUM del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Adriana SPERANZA (UNM-UNLP-CONICET): “Apuntes acerca de la relación entre frecuencia de uso, contacto lingüístico y variación morfosintáctica”.
- Zoe DOMÍNGUEZ (Universidad Autónoma de Madrid, España): “Los valores evidenciales de los tiempos de pasado: el español de Tucumán”.
- Lucía BRANDANI (UNGS-UBA); y Marisol DE LOS RÍOS (UNGS-UBA): “La adquisición de las preposiciones ‘en’ y ‘a’ con verbos direccionales en una situación de contacto lingüístico”.
- Dolores ÁLVAREZ GARRIGA (UNLP): “Estudios de variación verbal y coherencia comunicativa en el habla de Buenos Aires”.

Coordinan: Azucena PALACIOS ALCÁINE (Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Madrid), María SÁNCHEZ PARAÍSO (Johns Hopkins University, Estados Unidos) y Nadiezdha TORRES (Universidad Nacional Autónoma, México).

**Mesa “Lenguas en la Universidad:
(re)pensar la enseñanza desde una perspectiva situada” – Bloque 1**

Aula 1 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- María Gabriela DI GESÚ (UNGS): “La trayectoria de experiencia del Área de Lenguas Extranjeras y Segundas Lenguas de la Universidad Nacional de General Sarmiento”.
- Andrea SCAGNETTI (UNAHUR): “La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: la UNAHUR y sus propuestas democratizadoras”.
- Ana VERDELLI (UNTREF) y Mercedes FOLIGNA (UNTREF): “El caso de UNTREF Lingua: intervenciones basadas en conocimiento para una internacionalización de la educación superior con equidad”.

Coordina: María Paula ASSIS (UNM)

Área temática “Sociolingüística” – Bloque 2

Aula 6 del Edificio Daract II
Modalidad híbrida

- Dante Porfirio CALLO CUNO (Universidad Nacional de San Agustín, Perú): “Interferencia gramatical en el quechua de hablantes bilingües del Valle del Colca”.
- María Lilita CAPALBO (UNO): “Las finanzas de la lengua”.
- Lorena Marta Amalia DE MATTEIS (UNS-CONICET): “Percepciones en torno a la noción de seguridad lingüística en la formación de profesionales universitarios”.
- Juliana TONANI (CIIPME-CONICET) y Ezequiel Santiago RODRÍGUEZ (FLACSO): “Leer para aprender en la escuela secundaria: reflexiones preliminares a partir del trabajo colaborativo”.

Coordinan: Lorena Marta Amalia DE MATTEIS (UNS-CONICET) y Eugenia HERRERA (UNM)

11 a 11:15 hs. Receso

11:15 a 13:15 hs. Presentación de ponencias – Mesas simultáneas

Proyecto 11 de la ALFAL: Lenguas en contacto: español/portugués/lenguas amerindias – Bloque 4

SUM del Edificio Daract II
Modalidad híbrida

- Ana Isabel GARCÍA TESORO (Universidad de Antioquía, Colombia): “El marcador ‘ya también’ en español andino”.
- Gabriela BRAVO DE LAGUNA (UNLP-ISFDyT N° 9): “Posicionamiento epistémico en la introducción de información en narraciones de eventos cotidianos de migrantes bolivianos en la ciudad de La Plata”.
- Ana Luisa CARDOSO (CONICET) y María Isabel POZZO (CONICET): “Aprendizaje de español en contexto de inmersión: análisis de las producciones escritas de brasileños estudiantes de Medicina en Argentina”.
- Natalia DOS SANTOS FIGUEREDO (Universidade Federal da Integração Latinoamericana, Brasil): “El contacto entre el español y el portugués en el estudio del paisaje lingüístico de la Triple Frontera”.
- Estela Mary PERALTA DE AGUAYO (Universidad Nacional de Asunción, Paraguay): “Sobre los hispanismo en el guaraní paraguayo actual”.

Coordinan: Azucena PALACIOS ALCÁINE (Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Madrid), María SÁNCHEZ PARAÍSO (Johns Hopkins University, Estados Unidos) y Nadiezdha TORRES (Universidad Nacional Autónoma, México).

Mesa “Lenguas en la Universidad: (re)pensar la enseñanza desde una perspectiva situada” – Bloque 2

Aula 1 del Edificio Daract II
Modalidad híbrida

- Silvana GARÓFALO (UNQ): “La creación del Observatorio de Políticas Lingüísticas de la UNQ: crónica de un área de vacancia invisibilizada”.

- María Gabriela DI GESÚ (UNGS): “La enseñanza de lenguas en el nivel superior en Argentina. Un sistema de actividad dinámico y complejo”.
- María Paula ASSIS (UNM): “El rol protagónico de las lenguas en la educación superior: ¿Cómo evitar el transcurrir de ‘una pequeña fábula’? Analogía entre una fábula de Kafka y el riesgo eventual de la inclusión excluyente”.

Coordina: María Paula ASSIS (UNM)

Área temática “Lectura y escritura (Grupo RAILEES)”

Aula 8 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Fabiana CASTAGNO (UNC), Silvina DASSO (UNC), Pedro FIGUEROA (UNC), María Luz GALANTE (UNC), Jorge GAAITERI (UNC), Laura GIMÉNEZ (UNC), Patricia SALGUEIRO (UNC): “Hacerse escritor/docente en el campo de la comunicación”.
- Alejandra SALGUEIRO (UNC), Susana CAGNOLO (UNC), Beatriz de los Ángeles BAZÁN (UNC), Laura Melisa CASTRO CARRANZA (UNC), María de las Mercedes DENNLER (UNC), Carolina WANNAZ (UNC) y María del Carmen ACEBAL (Universidad de Málaga, España): “Prácticas escriturales y docencia: ‘en’/‘entre’ contextos de formación y ámbitos profesionales en el campo de la biología”.
- Diana WAIGANDT (UNER), Marisol PERASSI (UNER), María Alejandra SOTO (UNER), Soledad MONZÓN (UNER), Gabriela ARUGA (UNER), Gretel RAMÍREZ (UNER), Natacha CARLINO (UNER) y Germán STAHRINGER (UNER): “Prácticas letradas académicas para aprender ingeniería: ¿qué, cómo por qué y para qué?”
- Romina Andrea BOSIO (UNVM): “Primeras observaciones en la enseñanza de la escritura en la educación a distancia”.
- Gabriela Luján GIAMMARINI (UNVM), Paula Alejandra CAMUSSO (UNVM), Desirée Natalia CÁFFARO (UNVM) y Marilina GONZÁLEZ (UNVM): Una mirada institucional sobre la lectura y la escritura en la UNVM”.

Coordinan: Gabriela Luján GIAMMARINI (UNVM) y Marcelo PAGLIARO (UNM)

Área temática “Sociolingüística” – Bloque 3

Aula 6 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- María Florencia RIZZO (CELES-UNSAM-CONICET), Cecilia TALLATA (UNM-CELES-UNSAM-CONICET), Milagros VILAR (CELES-UNSAM): “La valoración de repertorios sociolingüísticos en clases de lengua y literatura del nivel secundario: explorando el fenómeno de la risa”.
- Lucía CANTAMUTTO (UNRN-CONICET) y Antonela DAMBROSIO (UNS): “‘Hablar en modo sticker’: estrategias pragmáticas digitales en la interacción oral”.
- Valeria ABATE DAGA (UNRC) y Clarisa PEREYRA (UNRC): “El prejuicio lingüístico-dialecto presente en el relato de un migrante senegalés”.
- Bárbara Belén BENÍTEZ (UNNE): “Estudio sobre prácticas discursivas entre grupos indígenas salteños en entornos virtuales: el para qué y cómo de las publicaciones en páginas de Facebook”.
- Richard Santos HUAMÁN FLORES (Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, Perú): “Metodología para la obtención de datos del español arequipeño”.

Coordina: Cecilia TALLATA (UNM)

13:15 a 14:30 hs. Receso

14:30 a 16:30 hs. Presentación de ponencias – Mesas simultáneas

Proyecto 1 de la ALFAL: La Norma culta Hispánica “J. M. Lope Blanch” y Proyecto 5 de la ALFAL: Estudio Sociolingüístico del español de España y de América (PRESEEA).

Nodos Buenos Aires – Bloque 1

Aula 4 del Edificio Daract II (esta actividad dará inicio a las 15 hs.)

- Claudia BORZI (UBA-CONICET): “Nodo Buenos Aires de la norma culta hispánica y del PRESEEA. Pasado, presente y futuro”.
- Verónica ORELLANO (UNSJ): “¿Nominales ‘demorados’? Pausas internas al nominal en entrevistas PRESEEA”.
- Vanina BARBEITO (UBA-UNSAM): “Estudio de la concordancia en esquemas verbales ditransitivos sobre datos del PRESEEA-Buenos Aires”.

Coordina: Claudia BORZI (UBA-CONICET)

Mesa “Consideraciones e intervenciones sobre el uso de lenguas y las prácticas discursivas en actividades científicas” – Bloque 1

Aula 1 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Emilia Sebastián BOSIO (UBA): “Escritura académica y divulgación científica en egiptología. Un análisis enunciativo de la comunicación de un hallazgo arqueológico”.
- Ángela Lorena PÁEZ (UNM): “Injusticia hermenéutica y metáfora. Una perspectiva pragmática del lenguaje sobre los cambios conceptuales científicos sociales”.
- Lautaro NOYA (UNM): “Pre-prints, polisemia y semántica finitista. Un análisis de las prácticas de comunicación en ciencias de la vida”.

Coordina: Juan Javier NAHABEDIAN (UNM)

Mesa “Las prácticas de lectura y escritura en la educación superior: desafíos actuales” – Bloque 1

Aula 2 del Edificio Daract II

- Vanina Evelyn ZARZA (UNNE), María Celeste Aguirre (UNNE) y Alejandro ANGELINA (UNNE): “Estudio comparativo sobre la producción escrita de dos grupos de estudiantes de la Universidad Nacional del Nordeste”.
- Marcela PEREYRA (UNM) y Florencia BAEZ DAMIANO (UBA-UNNBA): “Las prácticas de escritura entre el pasaje de la escuela media a la universidad: una experiencia de articulación en territorio”.
- Cristian Eduardo SECUL GIUSTI (UNM): “Lectura y escritura en el ingreso a la universidad: el abordaje polifónico en los textos académicos”.
- Patricia ALMANDOZ (UNM), María Paula ASSIS (UNM) y Gladys GUTMAN (UNM): “Experiencia de taller de escritura de abstract en inglés para investigadores de UNM”.

Coordina: Paola PEREIRA (UNM)

Área temática “Teorías del lenguaje” – Bloque 1

Aula 6 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Elking Raymond ARAUJO BILMONTE (Pontificia Universidad Católica del Ecuador): “Fórmulas de tratamiento en comercios populares de la Sierra ecuatoriana”.
- Anabella Laura POGGIO (UBA-UNPE): “El aspecto como categoría fundamental para la enseñanza de la polisemia del presente del modo indicativo en la escuela secundaria”.
- Silvina ALANIZ (UNSJ): “La incertidumbre en post pandemia: la construcción del futuro en mensajes y audios de WhatsApp. Enfoque etnopragmático”.
- Soledad ALARCÓN (UNM): “Variación lingüística en la prensa inglesa como estrategia evidencial”.
- Verónica MAILHES (UNLAM-UNLP): “¿Con qué futuro se expresa la promesa?”

Coordinan: Verónica MAILHES (UNLAM-UNLP) y Eugenia HERRERA (UNM)

16:30 a 16:45 hs. Receso

16:45 a 18:45 hs. Presentación de ponencias – Mesas simultáneas

Proyecto 1 de la ALFAL: La Norma culta Hispánica “J. M. Lope Blanch” y Proyecto 5 de la ALFAL: Estudio Sociolingüístico del español de España y de América (PRESEEA).

Nodos Buenos Aires – Bloque 2

Aula 4 del Edificio Daract II

- Sofía GUTIÉRREZ BÖHMER (UBA): “Tres usos de ‘se’ para su aplicación en ELE”.
- María Soledad FUNES (UBA): “El aporte de la preposición por al marcador discursivo ‘por lo menos’ en el corpus PRESEEA-Buenos Aires”.
- Adriana COLLADO (UNSJ): “El uso de ‘pero bueno’ como marcador argumentativo”.

Coordina: Claudia BORZI (UBA-CONICET)

Mesa “Consideraciones e intervenciones sobre el uso de lenguas y las prácticas discursivas en actividades científicas” – Bloque 2

Aula 1 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Pablo VON STECHER (UBA-UNAHUR): “Las directrices para autores de revistas científicas como instrumento lingüístico”.
- Sofía Belén FERRERO (UNM): “El rol del conocimiento científico en la discusión por la interrupción voluntaria del embarazo”.
- Juan Javier NAHABEDIAN (UNM): “Operaciones veristas y estatuto semiótico de la

imagen en documentales de física”.

Coordina: Juan Javier NAHABEDIAN (UNM)

Mesa “Las prácticas de lectura y escritura en la educación superior: desafíos actuales” – Bloque 2

Aula 2 del Edificio Daract II

- Mónica MUSCI (UNPA), Susana Mabel BAHAMONDE (UNPA) y Pilar MELANO (UNPA): “Cadenas genéricas en la escritura de posgrado: escribir y reformular”.
- María Eugenia HERRERA (UNM): “¿Qué significa hablar bien?”.
- Vanina Evelyn ZARZA (UNNE): “Una aproximación a la adquisición del discurso académico en ingresantes de la UNNE en la producción de textos argumentativos”.
- Paola PEREIRA (UNM): “La argumentación en el Taller de Lectura y Escritura académicas: los géneros discursivos digitales como mediadores”.

Coordina: Paola PEREIRA (UNM)

Área temática “Etnopragmática” – Bloque 2

Aula 8 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Gabriela GIAMMARINI (UNVM): “Un estudio de variación intrahablante en emisores científicos”.
- Emilse Daniela ARNÁEZ FIGUEROA (UNSJ): “La variación intrahablante futuro perifrástico/futuro sintético en el discurso político del Dr. Raúl Alfonsín, durante el período de transición y regreso a la democracia”.
- Alessio Francisco ARREDONDO (UNSJ): “Gregoria / La Gregoria / La Dicha Gregoria como estrategia etnopragmática en textos judiciales criminales coloniales de San Juan de la Frontera (1805-1810)”.

Coordina: Adriana SPERANZA (UNM)

Área temática “Teorías del lenguaje” – Bloque 2

Aula 6 del Edificio Daract II

Modalidad híbrida

- Delia Noemí PERALTA (UNS): “El uso de ‘a(l) la(d)o de’ y ‘(a)fuera de’ en el español hablado en la comunidad guaraní ‘La Bendición’ (Prof. Salvador Mazza, Salta, Argentina).”.
- Yohania MACHADO PÉREZ (Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Cuba): “Las perífrasis de infinitivo en ‘Los días del venado’ de Liliana Bodoc”.
- Bárbara DA SILVA SANTANA LOPES (UNLP): “A tarefa me funciona: ¿cómo varían los pronombres de la comunidad brasileña en Argentina?”.
- Elina Alejandra GIMÉNEZ (UNLP-UBA): “Lingüística y literatura. Un estudio sobre la distribución de las formas hubiera y hubiese + participio en la novela ‘Yo, el supremo’ de Augusto Roa Bastos”.

Coordinan: Elina Alejandra GIMÉNEZ (UNLP-UBA) y María Paula ASSIS (UNM)

19 a 20 hs. Panel Plenario

SUM del Edificio Daract II

- Yolanda HIPPERDINGER (UNS): “Entre el campo y la ciudad: paisaje lingüístico rural y urbano en la Argentina”.
- Roberto MARAFIOTI (UNM): “Sentido común: política y memoria”.

Coordina: Alejandro CÁNEPA (UNM)

20:30 hs. Presentación de Coral FA

(Coro polifónico de Francisco Álvarez). Directora: Adriana LÓPEZ COURTADE
Clausura del Congreso

Congreso Internacional de Estudios Lingüísticos

2022

*“Intersecciones lingüísticas:
el lenguaje desde distintas perspectivas disciplinares”*

Áreas temáticas

- Representaciones sociales del lenguaje e ideologías lingüísticas
- Migraciones y conformación de variedades del español
- Producción discursiva y prácticas profesionales
- Cambio lingüístico
- Estudios interdisciplinarios sobre Interculturalidad
- Etnografía y métodos para el trabajo de campo
- Etnopragmática
- Heterogeneidad lingüística y Educación
- Lectura y escritura
- Lingüística Antropológica
- Multimodalidad
- Políticas lingüísticas y glotopolítica
- Sociolingüística
- Teorías del lenguaje
- Variación lingüística

Mesas temáticas:

- **Proyecto 11 de la ALFAL: Lenguas en contacto: español/portugués/lenguas amerindias**

Coordinadoras: Azucena Palacios Alcaine (Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Madrid), María Sánchez Paraíso (Université Sorbonne Nouvelle) y Nadiezdha Torres (Universidad Nacional Autónoma de México)

- **Proyecto 1 de la ALFAL: La Norma culta Hispánica “J.M. Lope Blanch” y Proyecto 5 de la ALFAL: Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA). NODOS BUENOS AIRES**

Carácter: mesa cerrada

- **“Lenguas en la Universidad: (re)pensar la enseñanza desde una perspectiva situada”**

Coordinadora: María Paula Assis (Docente UNM)

Carácter: mesa cerrada

Modalidad: Híbrida

- **“Cultura digital: producción de contenidos, normativa y medios”**

Coordinador: Alexis Burgos (Docente de la Licenciatura en Comunicación Social UNM)

Carácter: mesa cerrada

Modalidad: presencial

- **“Escrituras testimoniales en la narrativa latinoamericana”**

Coordinadora: Andrea Cobas Carral (Docente de la Especialización en Lectura y Escritura UNM)

Carácter: mesa cerrada

Modalidad: presencial

- **“Entre el hacer literario (leer, escribir, corregir) y la coordinación del Taller. Experiencias en los bordes de la escritura”**

Coordinadora: Zelma Dumm (Docente de la Licenciatura en Comunicación Social y de la Especialización en Lectura y Escritura UNM)

Carácter: mesa abierta

Modalidad: presencial

- **“Aportes de la Psicolingüística a la educación: alfabetización basada en la evidencia”**

Coordinadora: Julieta Fumagalli (Docente de la Especialización en Lectura y Escritura UNM)

Carácter: mesa cerrada

Modalidad: virtual

- **“Consideraciones e intervenciones sobre el uso de lenguas y las prácticas discursivas en actividades científicas”**

Coordinador: Juan Javier Nahabedian (Docente de la Licenciatura en Comunicación Social UNM)

Carácter: mesa abierta

Modalidad: presencial y virtual

- **“Redes sociales y medios masivos de comunicación: argumentación, lengua, ideologías”**

Coordinadores: Juan Javier Nahabedian y Paola Pereira (Docentes de la Licenciatura en Comunicación Social UNM)

Carácter: mesa abierta

Modalidad: presencial

- **“Experiencias de evaluación en lectura y escritura académicas”**

Coordinadoras: Susana Nothstein (Docente de la Especialización en Lectura y Escritura UNM) y Mónica García (UNGS)

Carácter: mesa abierta

Modalidad: presencial

- **“Las prácticas de lectura y escritura en la educación superior: desafíos actuales”**

Coordinadora: Paola Pereira (Docente Licenciatura en Comunicación Social UNM)

Carácter: mesa abierta

Modalidad: presencial

Publicaciones recientes del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales y del Programa de Estudios Lingüísticos

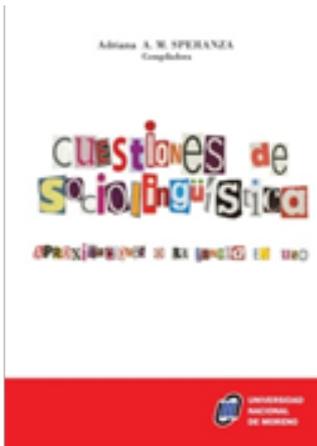


DICCIONARIO DE LA ARGUMENTACIÓN. UNA INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS DE LA ARGUMENTACIÓN

Cristian PLANTIN

BC04 - ISBN 978-987-782-044-7 - 2021
870 págs. 15 x 21 cm.
E-Book - ISBN digital 978-987-782-045-

Se trata de un diccionario especializado en las teorías, definiciones y conceptos propios de los estudios del campo de la argumentación. Cada entrada de este diccionario da una definición de la noción propuesta y la ilustra con uno o más ejemplos, la ubica en relación con las nociones vecinas y muestra su utilidad práctica, en tanto, herramienta analítica y expresión de un conocimiento.



CUESTIONES DE SOCIOLINGÜÍSTICA. APROXIMACIONES A LA LENGUA EN USO

Adriana A. M. SPERANZA (compiladora)

BC02 - ISBN 978-987-3700-65-1 - 2017
E-Book - ISBN digital 978-987-3700-66-8 - 2017
224 págs. - 21x18 cm.

La compilación reúne los trabajos de prestigiosos investigadores de diferentes Universidades en torno al funcionamiento del lenguaje en uso, en función de las sociedades y culturas en que se insertan los usuarios. En particular aborda el fenómeno del contacto lingüístico y la relación de la lengua con fenómenos sociales específicos.



DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN PEL PUBLICACIÓN PERIÓDICA DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS LIN- GÜÍSTICOS

Adriana A. M. SPERANZA (directora)

ISSN en línea 2796-8413
ISSN impreso 2796-8405

DOCUMENTO DE INVESTIGACIÓN PEL es un espacio en el que se da cuenta de los resultados –parciales o totales– de las investigaciones radicadas en el programa y de las producciones de los docentes-investigadores, además de la publicación de artículos surgidos de eventos organizados desde el programa en la UNM, así como también volúmenes monográficos dedicados a temas específicos relacionados con las líneas de investigación prioritarias, convenios interinstitucionales, redes de cooperación, entre otros.

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

AUTORIDADES

DIRECTOR-DECANO
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
J. Martín ETCHEVERRY

COORDINADORA-VICEDECANA
CARRERA DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL
Maia KLEIN

COORDINADOR-VICEDECANO
CARRERA DE LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL
L. Alejandro CÁNEPA

COORDINADORA-VICEDECANA ÁREA DE EDUCACIÓN
Lucía ROMERO

Consejo del Departamento

Director-Decano:
J. Martín ETCHEVERRY

Autoridades:
Maia KLEIN
L. Alejandro CÁNEPA
Lucía ROMERO

Consejeros
Claustro docente:
Marcela S. BASTERRECHEA (s)
Roberto C. MARAFIOTI
Juana T. FERREYRO

Claustro estudiantil:
Cintia E. HOMIATKO
Gustavo M. GALVALIZ
Tamara BLUM

CENTRO DE ESTUDIOS DE MEDIOS Y COMUNICACIÓN (CEMYC)

Director Académico
Roberto C. MARAFIOTI

PROGRAMA DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Coordinadora Académica:
Adriana A.M. SPERENZA

CONTACTOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO
Av. Bme. Mitre N° 1891, Moreno (B1744OHC), Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Teléfonos:
(+54 11) 2078-9170 (líneas rotativas)
(+54 237) 460-9300 (líneas rotativas)

Correo electrónico: unm@unm.edu.ar y info@unm.edu.ar

Website: www.unm.edu.ar

Facebook: <https://es-la.facebook.com/UniMoreno>

Twitter: <https://twitter.com/unimoreno>

Instagram UNM: [@unm_oficial](https://www.instagram.com/unm_oficial)

PROGRAMA DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS (PEL)

Av. Bme. Mitre N° 1891, Moreno (B1744OHC), Prov. de Buenos Aires
Edificio Histórico – Ala Este Planta Baja

Oficina F 101-

Teléfonos: +54 (0237) 460 9300 / (011) 2078-9170 (líneas rotativas)

Interno: 4155

Correo electrónico: pel@unm.edu.ar



Nuestro derecho, nuestro lugar, nuestro futuro...

Av. Bartolomé Mitre N° 1891, (B1744OHC) Moreno,
Provincia de Buenos Aires, República Argentina.
Teléfonos:
0237 460-9300 (líneas rotativas)
011 2078-9170 (líneas rotativas)
www.unm.edu.ar

 Universidad Nacional de Moreno
 @unimoreno
 @unm_oficial



**UNM 2010
UNIVERSIDAD
DEL BICENTENARIO
ARGENTINO**