Actas del
IV Coloquio Argentino de la IADA
Diálogo y diálogos

Compiladoras
Luisa Granato
María Leticia Móccero
Guillermina Piatti

ACTAS DEL IV COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Diálogo y diálogos

La Plata | Argentina
1, 2 y 3 de julio de 2009

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Departamento de Lenguas Modernas
Departamento de Letras

Decana	**Prof. Ana María BARLETTA**
Vicedecano	**Dr. Aníbal VIGUERA**
Secretario de Asuntos Académicos	**Lic. Héctor Luis ADRIANI**
Secretaria de Posgrado	**Dra. Silvia Alejandra MANZO**
Secretario de Investigación	**Dr. Juan Ignacio PIOVANI**
Secretaria de Extensión Universitaria	**Prof. María Leticia FERNÁNDEZ BERDAGUER**

ACTAS DEL IV COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Diálogo y diálogos

La Plata | Argentina
1, 2 y 3 de julio de 2009

***INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR DIALOGUE ANALYSIS* (IADA)**

Presidenta	**Edda WEIGAND** / University of Münster, Alemania
Vicepresidenta	**Anita FETZER** / University of Lüneburg, Germany
Secretario	**Lawrence N. BERLIN** / Northeastern Illinois University USA
	Svetla CMEJRKOVA / Czech Language Institute, Czech Republic
	Giovanni GOBBER / Catholic University of Milan, Italy
	Luisa GRANATO / Universidad Nacional de La Plata, Argentina
	Cornelia ILIE / University of Örebro, Sweden
	Christian PLANTIN / Université de Lyons, France
	Elda WEIZMAN / Bar Ilan University, Israel

ACTAS DEL IV COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Diálogo y diálogos

La Plata | Argentina
1, 2 y 3 de julio de 2009

Comisión Organizadora

Representante de la IADA en la Argentina **Luisa GRANATO (Coordinadora)**

Laura E. ANDREAU
Susana DEL RIO
Carolina FERRARI
Marina GRASSO
Karina IBAÑEZ
María Leticia MOCCERO
Silvia NACIFF
Cecilia NATOLI
Guillermina PIATTI
Guillermina REMIRO
Paola ROSICA
Leonor SARA
Cecilia SCHAMUN
Iasminka VUKOVIC

Colaboradores **Alumnos del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la UNLP**

ACTAS DEL IV COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA
Diálogo y diálogos

La Plata | Argentina
1, 2 y 3 de julio de 2009

Agradecimiento especial

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación

Actas del IV Coloquio Argentino de la IADA : Diálogo y diálogos / Luisa Granato [et al.]. ; compilado por Luisa Granato; María Leticia Móccero ; Guillermina Piatti. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2009.
CD-ROM.

1. Lingüística. I. Granato, Luisa. II. Granato, Luisa comp. III. Móccero, María Leticia, comp. IV Piatti, Guillermina, comp.

ISBN 978-950-34-0610-6

ISBN 978-950-34-34-0610-6
© Universidad Nacional de La Plata

Compiladoras
Luisa Granato
María Leticia Móccero
Guillermina Piatti

Edición técnica
Silvina García Guevara | silvinagg@telecentro.com.ar
Nora Manrique | noramanrique@yahoo.com.ar

Presentación

Con la publicación de estas actas culminan las tareas inherentes al *IV Coloquio Argentino de la Asociación Internacional de Análisis del Diálogo, Diálogo y diálogos,* realizado entre el 1º y el 3 de julio de 2009 en la ciudad de La Plata, Argentina, organizado por la Delegación local de la IADA y por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

El Coloquio fue motivo de encuentro entre investigadores e interesados en los estudios del diálogo del país y el extranjero, de las distintas áreas del conocimiento. Fueron invitados como plenaristas reconocidos especialistas tales como la Dra. María Teresa Taboada (Simon Fraser University, Canadá), la Dra. Lucía Golluscio (CONICET, Universidad de Buenos Aires), la Dra. Yolanda Hipperdinger (CONICET, Universidad Nacional del Sur) el Dr. Oscar Steimberg (Universidad de Buenos Aires) y el Dr. Mario Goloboff (Universidad Nacional de La Plata).

Numerosos académicos colaboraron con la organización y coordinación de paneles que, junto con las comunicaciones presentadas, cubrieron diferentes perspectivas teórico-metodológicas: la semiótica, los estudios literarios, el análisis del discurso, la sociolingüística, la etnografía, la lingüística aplicada y la filosofía, entre otros. El espectro de los temas abordados se diversificó con el estudio del diálogo en ámbitos variados: el teatro, el cine, la música, la literatura clásica y contemporánea, la conversación informal, el discurso institucional, periodístico, académico, jurídico, el diálogo filosófico y el aporte de las nuevas tecnologías.

El presente volumen reúne la versión original de todos los trabajos cuyos autores se interesaron en publicar en estas Actas. Creemos que esta colección ofrecerá un panorama de cuáles son las líneas de investigación en desarrollo sobre el tema que nos ocupa, especialmente en nuestro medio, y esperamos que constituya un estímulo para proseguir los estudios acerca de la interacción verbal y su influencia en la teoría lingüística en general.

Luisa Granato
María Leticia Móccero
Guillermina Piatti
Noviembre de 2009

CONFERENCIAS PLENARIAS

PONENCIA PLENARIA

DESIGUALDADES Y CONFLICTOS:
LA INTERACCIÓN Y LOS ÍNDICES DE RELACIONES SOCIALES SISTÉMICAS

Isolda Carranza
Universidad Nacional de Córdoba | Argentina

Resumen

La perspectiva teórica general del presente trabajo es la del análisis del discurso de línea angloamericana también practicado en líneas de sociolingüística y antropología lingüística, y que, para dar cuenta de la función del discurso en las relaciones de poder, dialoga con el pensamiento sociológico sobre el conflicto. Se plantea aquí la existencia de desafíos metodológicos para superar los límites interpretativos inherentes al análisis centrado en textos aislados. Los datos interaccionales del corpus muestran brechas recurrentes entre representantes de una institución estatal y ciudadanos usuarios del servicio. Las divergencias de las que trata esta presentación se manifiestan en los repertorios lingüísticos, los derechos relativos a la imagen social, y las normas interpretativas pertinentes a la actividad conjunta. Se señalará la incidencia de factores epistémicos y sociales que trascienden el participante individual o el encuentro social particular, y permiten vincular estas manifestaciones tan diversas de desigualdad. Las consecuencias metodológicas que se derivan llevan a preferir el tratamiento de las recurrencias interaccionales, las trayectorias de un texto y sus versiones, y las series de datos comparables, y a considerar las significaciones a la luz de la comunidad de práctica, los grupos sociales en contacto y el contexto histórico en el que surgen. Las implicaciones teóricas apoyan los argumentos a favor de comprender más plenamente ciertos momentos interaccionales reconociéndolos como lugares de proyección, reproducción o transformación de dimensiones sociohistóricas.

PONENCIA PLENARIA

LENGUAS EN EXTREMO PELIGRO: EL DIÁLOGO COMO METODOLOGÍA EN LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

Lucía Golluscio
Conicet - Universidad de Buenos Aires | Argentina

Resumen

El objetivo de esta presentación es analizar el uso de la interacción dialógica prolongada y reflexiva como estrategia principal en la documentación de las lenguas minorizadas, es decir, aquellas habladas por los pueblos socio-políticamente más frágiles. En ese marco, discuto también los alcances y límites de otros géneros propios de la investigación lingüística de campo, como la entrevista, la elicitación y el cuestionario, en el trabajo con únicos hablantes –y hablantes únicos– de una lengua indígena en extremo peligro. Centro mi trabajo en un estudio de caso: la documentación de la lengua y la cultura vilelas con los dos únicos hablantes localizados hasta el momento. El pueblo y la lengua vilelas del Chaco argentino son considerados extintos o casi extintos por la bibliografía especializada. Los vilelas no tienen existencia en la Ley del Aborigen Chaqueño (1987) ni están cuantitativamente representados en la última Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2004-05). El eje de la exposición es la descripción y análisis de los resultados del trabajo colaborativo con estos dos ancianos en la transcripción, análisis gramatical, traducción y anotación (etnográfica, histórica, lingüística y aun dialectal) de una historia de origen recogida en lengua vilela en el Chaco oriental a fines del siglo XIX. El desarrollo de una lingüística dialógica del recuerdo versus una lingüística monológica de la muerte de lengua es la propuesta teórica y metodológica que sustenta esta presentación.

PONENCIA PLENARIA

LENGUAJE, DIÁLOGO Y RELATO

Mario Goloboff
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Resumen

La literatura (al menos, aparentemente) es la única práctica estética que utiliza un medio del cual se sirven todos los seres humanos en el mismo ámbito geográfico, nacional y social, para comunicarse. Ni la música, ni la pintura, ni la escultura, ni la arquitectura, ni la fotografía, ni otras formas de la plástica, tienen que sobrellevar esa carga, ese préstamo o esa servidumbre, porque se manejan con lenguajes absolutamente específicos, que no cohabitan con otros, que han sido construidos en y por su propia práctica, que son la forma de expresión hallada por su propio contenido para manifestarse o, si se quiere, que son, a la vez, su contenido y su forma (si es que todavía pueden usarse estas categorías algo inconsistentes). De tal particularidad se derivan numerosas consecuencias que tienen a este lenguaje permanentemente hablado por nosotros como su principal eje, problema y motor. Y, fundamentalmente, como centro de una preocupación por saber de qué modo éste pasa al texto, cómo y qué se habla en un relato, en el diálogo de los personajes de una novela o un cuento literarios.

PONENCIA PLENARIA

ALTERNANTES MARCADOS Y SIGNIFICADOS SOCIALES. SOBRE LAS REALIZACIONES DIVERGENTES DE LOS PRÉSTAMOS LÉXICOS EN MARCOS INTERACCIONALES

Yolanda Hipperdinger
Conicet - Universidad Nacional del Sur | Argentina

Resumen

Los lexemas (de palabra o frasales) importados de otra lengua que tienen un uso socialmente extendido en la recipiente, y que denominamos préstamos (léxicos), normalmente arriban, tras una etapa inicial de (relativa) fluctuación, a una fijación en el uso comunitario, o convencionalización, respecto del grado de adaptación con que son empleados. A diferencia de lo que ocurre en la escritura, donde es frecuente que el uso se fije en variantes más o menos ajustadas a las formas de origen, en la oralidad es clara la tendencia a la adaptación. No obstante, el registro de ocurrencias efectivas en intercambios conversacionales muestra que persiste una variación entre formas con grados de adaptación diversos, particularmente porque cuando para un préstamo existe una forma fija adaptada al español, los hablantes hacen en ocasiones elecciones divergentes. En esta conferencia nos ocuparemos de estos últimos casos, abordando el análisis, en interacciones espontáneas, de ocurrencias orales de préstamos léxicos en las que la realización se separa de la adaptada al español que ha llegado a convencionalizarse, i.e. de alternantes no esperables o marcados en los que se procura recuperar al menos en parte –pero por la misma divergencia, siempre llamativamente– la configuración de origen. Desde la perspectiva del estudio del contacto lingüístico estos alternantes presentan el mayor interés, particularmente en vistas de que si se opta por el criterio de la adaptación formal para distinguir préstamos de cambios de código, resultan clasificados como instancias de este último fenómeno. Entendemos que su estudio, por ello, puede contribuir a la fundamentación de las decisiones clasificatorias. Proponemos avanzar en ese estudio incorporando la perspectiva interaccional, como lo mostraremos aquí, atendiendo a las condiciones y motivaciones que subyacen a las referidas elecciones divergentes, así como a las reacciones y evaluaciones que las mismas generan en el intercambio conversacional.

PONENCIA PLENARIA

EL DIÁLOGO MEDIÁTICO COMO FATALIDAD DE ÉPOCA

Oscar Steimberg
Universidad de Buenos Aires | Argentina
steimbergoscar@gmail.com

Resumen

En los noticieros televisivos, en los programas de música popular, culta o clásica, en los de información política, deportiva o cultural o en los "ómnibus" radiofónicos de la mañana, como en tantos otros géneros mediáticos y artísticos, los tiempos y las formas del diálogo y, especialmente, de sus diversas formas de representación han crecido junto con los otros rasgos del estilo contemporáneo. Y son parte de sus procedimientos de puesta en escena de la producción y la circulación discursivas.

PONENCIA PLENARIA

COHERENCIA, COHESIÓN, GÉNEROS: INTEGRACIÓN DE CONCEPTOS Y APLICACIONES PRÁCTICAS

María Teresa Taboada
Simon Fraser University | Canadá
mtaboada@sfu.ca

Resumen

En esta comunicación planteo una aproximación al discurso y al lenguaje que está basada en la lingüística sistémico-funcional, y que se desarrolla dentro del marco de los análisis de los géneros del discurso. Esta caracterización del discurso, y de cualquier actividad discursiva, ya sea hablada o escrita, tiene como base tres ejes fundamentales. En primer lugar, la coherencia, las relaciones discursivas entre cláusulas u oraciones en el discurso. En segundo lugar, la cohesión, las relaciones léxicas y gramaticales entre entidades y palabras. Finalmente, los géneros del discurso, que limitan y determinan los tipos de relaciones de coherencia y cohesión que se pueden encontrar en discursos concretos que pertenecen a un género discursivo. En los tres aspectos, la coherencia, la cohesión y los géneros del discurso, tomo como marco teórico los estudios de la lingüística sistémico-funcional, ampliada, en el caso de la coherencia, con la Teoría de la Estructura Retórica (RST, en su sigla en inglés). Lo que estos marcos teóricos aportan, en términos generales, es una visión del lenguaje como instrumento comunicativo y como reflejo de la actividad social y la situación concreta en la que tiene lugar la actividad discursiva. Mi propuesta es que todo fenómeno discursivo, incluidos por ejemplo los actos de habla, la presuposición e implicatura, la toma de turno, o la cortesía, se puede y se debe enmarcar en una visión del discurso que se basa en los géneros, la coherencia y la cohesión. Las aplicaciones prácticas que describo van desde el desarrollo del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas a la lingüística computacional. Es obvio que todo aprendizaje, tanto de primera como de segunda lengua, necesita tener en cuenta el contexto para poder facilitar el desarrollo de la lengua. Desde un punto de vista computacional, presento algunos ejemplos en los que el procesamiento automático del lenguaje beneficia del conocimiento de los pasos (stages) de los que se compone cada género.

PONENCIAS COORDINADAS

LA INTERACCIÓN ORAL: EL ESTUDIO DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

Propuesta y coordinadoras
Luisa Granato, María Leticia Móccero y Guillermina Piatti
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

En este grupo de "ponencias coordinadas" se publican contribuciones relacionadas con el estudio de los géneros discursivos que se producen oralmente en el desarrollo de la vida social de los individuos. Se abordan interacciones formales o informales, originadas en ámbitos sociales variados y se incluyen tanto trabajos que sean producto de investigaciones teóricas como empíricas, realizados desde perspectivas de análisis diversas.

DISCURSO COOPERATIVO EN CONVERSACIONES INFORMALES

Laura Elena Andreau
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina
leandreau@hotmail.com

Resumen

A principios de los años 70, surgen en Europa Occidental numerosos y variados estudios sobre la cortesía lingüística como una manera/ necesidad de comprender el comportamiento social a través del lenguaje. En este trabajo analizaremos las relaciones sociales desde *el modelo social de cortesía* de Watts (2003) que sostiene que existen comportamientos lingüísticos rituales que dan protección y seguridad a los hablantes. El objetivo general de este trabajo es aportar al conocimiento del funcionamiento de la des/ cortesía de primer orden (Eelen, 2001) en el género particular de la conversación informal. El corpus está conformado por 24 conversaciones entre estudiantes universitarios de entre 20 y 28 años de edad. El estudio de algunos fragmentos del corpus desde *el modelo social de cortesía* de Watts, nos ha permitido encontrar ciertas características lingüísticas específicas en los tramos cooperativos. Los fragmentos fueron también abordados desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional, especialmente en relación con los significados textuales, a fin de indagar acerca de la existencia de patrones lingüísticos específicos para discursos más o menos des/ corteses.

INTRODUCCIÓN

Brown y Levinson (1978, 1987), Fraser y Nolen (1981), Watts (2003, 2005) sostienen que la manera en que se construye el mensaje determina el tipo de relación social entre participantes. Brown y Levinson (1987:55) señalan que el descubrimiento de los principios del uso del lenguaje puede, en gran medida, coincidir con el descubrimiento de los principios con los cuales se construyen las relaciones sociales De lo antedicho, se desprende que discursos descorteses y corteses se estructuran de diferente manera, razón por la cual la identificación de elecciones léxicas gramaticales propias de estos tipos de discursos nos pueden llevar a comprender el tipo de relaciones sociales que cada discurso propicia.

El objetivo de este trabajo es aportar al conocimiento del funcionamiento de la cortesía en el género particular de la conversación coloquial, identificar las instancias de trabajo de imagen de apoyo y determinar las características específicas de dicho trabajo de imagen.

MARCO TEÓRICO

Para el análisis de las relaciones sociales de este trabajo, he tomado como punto de partida el Modelo Social de Cortesía de Watts (2003, 2005). El texto fue también abordado desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional a fin de indagar acerca de la posibilidad de que exista una realización gramatical específica en los discursos corteses.

El Modelo Social de Cortesía de Watts (2003) presenta un constructo analítico de la lengua en su contexto de producción ya que este autor sostiene que no se puede evaluar un comportamiento des/cortés descontextualizado -como lo han propuesto otros modelos- sino que es necesario considerar a hablantes y oyentes en el momento de la "interacción *on line"* (Watts, 2003: 23), cuando intentan ser considerados con el otro o mientras discuten, se contradicen y se amenazan.

Para el andamiaje de su teoría, Watts retoma, por un lado, los conceptos "originales" de *línea, imagen* y *trabajo de imagen* de Goffman (1967):

- La *línea* es institucional, de manera tal que la naturaleza del encuentro determinará el tipo de *línea* que se deberá asumir.
- La *imagen* es la conceptualización que cada uno de nosotros tiene sobre nosotros mismos en una interacción verbal.
- *Trabajo de imagen* (*facework)* con sus dos facetas: (i) *trabajo de imagen de apoyo* y/o (ii) *trabajo de imagen de agresión.*

Por otro lado, Watts retoma los conceptos de su teoría de *redes emergentes* y *redes latentes* (1991) que desarrolló en los años 90:

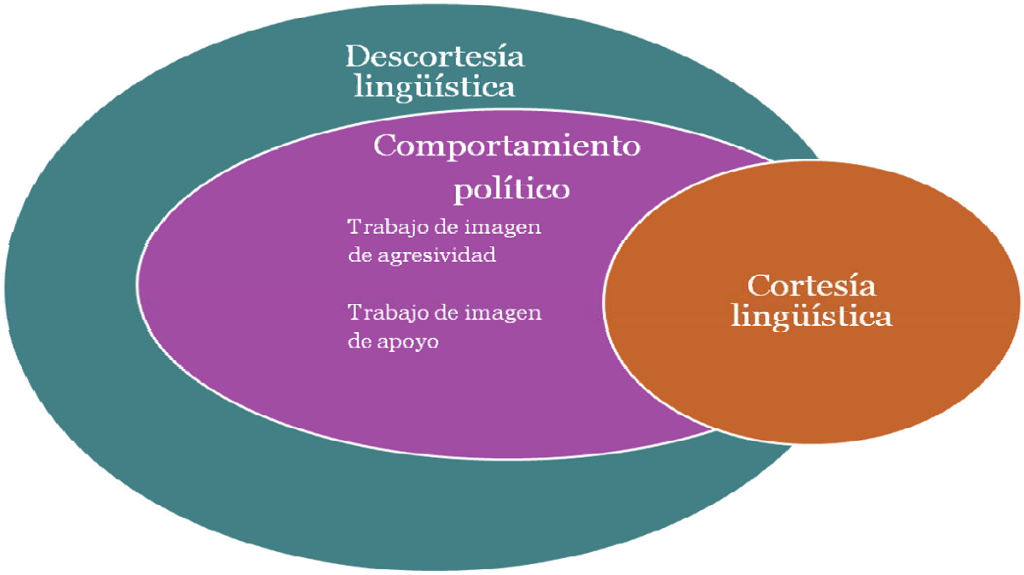
- *Red emergente:* proceso dinámico de práctica social en la cual los participantes crean "redes" en la interacción y está sujeta a contingencias de la interacción.
- *Red latente:* estructuras sociales producidas por prácticas históricas de nuestro medio. Son "comportamientos correctos" que los hablantes tienden a construir a fin de lograr un estado de *equilibrio,* que es una idealización.

Ahora bien, en las redes emergentes pueden existir conflictos o disturbios que pongan en peligro ese *equilibrio*, razón por la cual los hablantes deberán reconstruir el comportamiento correcto/ esperado de la interacción.

Sobre la base de los conceptos arriba mencionados de Goffman y la teoría de *las redes emergentes y latentes*, Watts (2003) desarrolla el Modelo Social de Cortesía con dos conceptos básicos:

- El *comportamiento político* es un sistema de prácticas y convenciones –lingüísticas o no lingüísticas– apropiadas en una interacción social determinada. Si el *trabajo de imagen de agresividad* y *de apoyo* es socialmente aceptado en ciertos encuentros, forma entonces parte del *comportamiento político* de ese tipo de interacción.
- La *cortesía lingüística*, que media entre el individuo y el curso de acción, es un "pago lingüístico en exceso" (*linguistic payment in excess* en Watts, 2003: 161) en relación al comportamiento político, es un valor simbólico que nos permite operar en el mercado lingüístico.

La siguiente figura (en Watts, 2003: 260) nos permite visualizar las interconexiones entre trabajo de imagen, comportamiento político y cortesía lingüística:



Estos dos conceptos se materializan en las interacciones a través de las EsSP que son todas las expresiones lingüísticas que han sido consideradas por otros autores como ejemplos de cortesía lingüística, pero que Watts considera que pueden ser prácticas lingüísticas de comportamiento político o de cortesía lingüística, según se empleen en exceso o no. Las EsSP son comportamientos lingüísticos rituales que dan protección y seguridad a los hablantes.

METODOLOGÍA

Corpus

La muestra utilizada como base de este trabajo está conformada por 24 conversaciones informales entre estudiantes universitarios de entre 20 y 28 años de edad que suman un total de 12 horas de grabación. Las conversaciones fueron grabadas por los mismos estudiantes quienes, con el grabador encendido y sin el investigador presente, dialogaron sobre distintos temas de manera natural.

Método

Este estudio se enmarca dentro del tipo de estudio *exploratorio-descriptivo.* Para el análisis de los datos se utilizó el *método cualitativo*. Se ha utilizado asimismo, la metodología del *análisis de contenido* que es una técnica de investigación empleada en las ciencias sociales.

Procedimientos

Por razones de tiempo, en esta exposición presentaré un ejemplo de *discurso cooperativo* (Watts, 2003: 232 emplea esta terminología, en vez de discurso *cortés* a fin de marcar una diferencia entre las numerosas y variadas interpretaciones de los sujetos legos sobre la cortesía) La lectura de las conversaciones del corpus me permitió esbozar la hipótesis de que, ciertas expresiones lingüísticas contribuyen a los efectos pragmáticos de la interacción, razón por la cual procedí a la identificación de algunos tramos como ejemplos de discursos cooperativos o conflictivos (dada las características del corpus no se encontraron instancias de discurso confrontativo). Se procedió luego al análisis pragmático de los fragmentos, y las características salientes fueron abordadas desde la perspectiva sistémica funcional.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, analizaremos un fragmento de *discurso cooperativo* entre Angelina, y Ana, ambas estudiantes de derecho (Universidad Nacional de La Plata) de 23 y 25 años respectivamente. Por *Discurso cooperativo,* entendemos un tipo de discurso en el cual los participantes no solo mantienen el comportamiento político de la interacción, sino que también incluyen en sus emisiones trabajo de imagen de apoyo o de cortesía lingüística. En este tipo de discurso, Watts (2003) encuentra un número considerable de EsSP que como ya hemos aclarado nos indican de qué manera debe interpretarse el contenido de la emisión y que son las que contribuyen al funcionamiento afable y fluido (*smooth functioning*: Watts, 2003: 198) de la interacción verbal.

En una primera aproximación a la conversación, notamos, en este fragmento (y en otros de esta misma conversación) cierta consideración de Ana hacia Angelina, ya que esta última está esperando los resultados de unos estudios que determinarán el tipo de dolencia que la afecta. El análisis pragmático del fragmento, nos permitió encontrar EsSP que son las responsables del efecto de cordialidad y consideración percibido en el fragmento.

A continuación, transcribimos el tramo de la conversación que analizaremos:

> **[138**] Angelina: Viste que cae toda el agua a la, a las chapas esas que hacen un estruendo, no un ruidito.
>
> **[139]** Ana: ¿Y? **¿Te dormiste?**
>
> **[140]** Angelina: No, no dormí un cuerno, ta… y a la una llegó Nadia, que había ido a cenar a lo de mi prima, y nos pusimos a charlar, las dos. Se nos hicieron las dos de la mañana como mínimo, **imaginate**, hoy a las siete ni loca, aparte yo ya me había despertado como unas tres, cuatro veces en el medio, me levanté al baño, **viste** cuando estás…
>
> **[144]** Ana: **Estás, estás preocupada**.
>
> **[145]** Angelina: **No, obvio. Horrible** (risas) decís: "¡No dormí!". Entonces, hoy cuando sonó a las siete, no sabía dónde estaba el teléfono, **viste**, y le digo a Nadia: "Son las siete", le digo yo. "Sí, yo ahora me levanto", me dice, "pero vos seguí durmiendo", (risas) como diciendo: "Yo te escuché que dormiste muy mal", **me entendés**. (Risas)

[149] Ana: **Claro.**

[150] Angelina: Bué, y… agarré, me levanté, ordené toda, mi dormitorio y lavé toda mi ropa que tenía…

[151] Ana**: Con razón llegaste tarde, mirá, yo digo "Ésta sigue durmiendo, va a aprovechar…"**

La situación comunicativa es "privada" (pese a que están siendo grabadas) La línea que asumen ambas es la de amigas; la imagen que proyecta Ana es la de una amiga preocupada por su interlocutora y la imagen que presenta Angelina es la de una joven que busca ser comprendida.

En la línea 138, Angelina hace referencia a la lluvia que se desató esa noche que, al caer sobre las chapas del techo producía un ruido fuerte. En la línea siguiente, Ana realiza un trabajo de imagen de apoyo al preguntarle a su amiga si había podido dormir. La expresión lingüística "¿Te dormiste?" es un signo de deferencia hacia el interlocutor que podría ser considerado como un comportamiento de cortesía lingüística. Angelina responde negativamente, detalla lo que hizo esa noche y emplea dos expresiones lingüísticas *(consultative devise:* Watts, 2003:183) "imaginate" y "viste" con las que intenta involucrar a su amiga en su problema y encontrar cooperación. Ana, en 144 da cuenta de haber percibido la solicitud de su amiga y emplea un doble trabajo de imagen de apoyo: por un lado finaliza la frase comenzada por su amiga y a la vez le pregunta si está preocupada.

Angelina contesta "obvio", expresión que si bien utiliza para dar cuenta de su preocupación, también puede ser considerada como una ESP, un modificador adverbial mediante el cual sobre representa *(overrepresent:* Watts, 2003: 184) el contenido proposicional de la emisión de su amiga. A continuación, emplea nuevamente dos expresiones lingüísticas *(consultative devise:* Watts, 2003: 183) "viste" y "me entendés" con las que también intenta involucrar a su amiga en su problema y encontrar cooperación. Ana, en 149, emplea la forma pragmaticalizada, "claro" que aparece casi blanqueada de contenido proposicional, de manera tal que no funciona como una expresión que contribuye al valor de verdad de la emisión, sino que funciona como ESP

El tramo finaliza con una descripción de lo que hizo Angelina al levantarse. Ana (en 151) realiza un nuevo trabajo de imagen de apoyo "Con razón llegaste tarde" que es un signo de deferencia hacia el interlocutor que puede ser considerado como un comportamiento de cortesía lingüística.

Desde la perspectiva pragmática, este tramo presenta las siguientes características: (i) Ana permite que su amiga monopolice la conversación al hablar de su larga noche; (ii) la interacción transcurre de manera serena, se utilizan expresiones de significado transparente que requieren poco esfuerzo en el proceso inferencial de lo que el hablante quiso decir, (iii) Angelina emplea expresiones lingüísticas con las que intenta buscar la cooperación de su amiga; (iv) Ana en sus turnos emplea trabajo de imagen de apoyo que puede ser considerado como expresiones de cortesía lingüística; (v) en el discurso de las hablantes se emplean expresiones lingüísticas que acercan al hablante y al oyente y (vi) Ana (redondea, resume) coincide con las apreciaciones de Angelina.

El tramo fue luego abordado desde la perspectiva sistémico funcional, a fin de examinar algunos aspectos del **significado textual**, es decir en el nivel de la organización

del mensaje, presente en los discursos de las dos amigas. Para este trabajo hemos recurrido al análisis de tema múltiple presentado por Eggins (2004: 300) quien distingue entre *tema textual, tema interpersonal y tema experiencial,* este último *marcado y no marcado*. A continuación, la siguiente tabla nos permite visualizar el *tema textual* y el *tema interpersonal* empleado por los hablantes en sus discursos. Estos dos temas son opcionales en la cláusula:

LÍNEA	HABLANTE	TE	MA
		TEXTUAL	INTERPERSONAL
138	Angelina		No
139	Ana	Y	
140	Angelina		No, no
		y	
		y	
			(i) Imaginate
		aparte	
			(i) Viste
		Cuando	
144	Ana		
145	Angelina	no	(ii) Obvio
			Horrible
		entonces	
			No
			(iii) Viste
		y	
			(i) Me entendés?
149	Ana		(iii) Claro
150	Angelina	Bueno, y	
		Y	
		Y	
151	Ana		(ii) Con razón
			(i) Mirá

En este fragmento de conversación coloquial, se emplean en tema textual adjuntos de continuidad y expresiones como “aparte” y “entonces” que contribuyen al relato de la secuencia de eventos. El vocablo “no” como parte del significado textual, puede aparecer en la posición de tema textual como adjunto de continuidad o de tema interpersonal generando significados de polaridad.

En el tema interpersonal, observamos muchas de las expresiones lingüísticas que fueron marcadas como EsSP que son las que indican al interlocutor cómo debe procesar el contenido proposicional de la emisión. El estudio de la columna de tema interpersonal, nos ha permitido clasificar estas EsSP según su función en tres grupos: (i) expresiones con las que se intenta involucrar al interlocutor “viste”, “imaginate”, “¿me entendés?” “mirá” (ii) expresiones con las que se intenta intensificar el acuerdo con el contenido proposicional de la emisión del interlocutor: “obvio”, “con razón” y (iii) expresiones pragmaticalizadas que en el contexto aparecen blanqueadas de significado proposicional “viste”, “claro”. La expresión “horrible” (más difícil de clasificar) que aparece tematizada indica al interlocutor cómo debe procesar la información que se dará a continuación.

CONCLUSIONES

Si la manera en que se construye el mensaje, determina el tipo de relación social entre participantes, entonces, el empleo de EsSP tematizadas podría dar cuenta de un discurso cooperativo entre hablantes. En este discurso, se involucra al interlocutor y se intensifican acuerdos mediante el uso de determinadas expresiones lingüísticas y se emplean expresiones pragmaticalizadas a fin de dar indicios de cómo debe procesarse el discurso.

BIBLIOGRAFÍA

BROWN, P. y S. LEVINSON (1990). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: CUP.

EGGINS, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.

FRASER, B. y W. NOLEN (1981). "The association of deference with linguistic form", en *International Journal of the Sociology of Language*, 27, pp. 93-101.

GOFFMAN, E. (1972). "On Face Work", en *Interaction Ritual*, pp. 5- 99.

WATTS, R. (1992). "Linguistic Politeness and Politic Verbal Behavior: Reconsidering Claims for universality", en J. Watts, S. Ide y K. Ehlich (ed.). *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter.

WATTS, R. (1999). "Language and Politeness in early Eighteenth Century Britain", en *Pragmatics*, 9, 1, pp. 5-20.

WATTS, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: CUP.

WATTS, R., S. IDE y K. EHLICH (2005). *Politeness in Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.

EL USO DEL DIMINUTIVO EN LA CONVERSACIÓN INFORMAL

María Carolina Ferrari
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata - Conicet | Argentina
caroferrari06@yahoo.com.ar

Resumen

En el marco del proyecto *Los géneros en la interacción verbal*, presentamos en esta oportunidad el resultado de una investigación acerca de los usos del diminutivo en la conversación informal. En estudios anteriores y en el contexto de la Lingüística Sitstémico-funcional (Halliday, 1994/2004), analizamos las funciones específicas que los diminutivos tienen en la configuración de los significados ideacionales en la conversación informal (Ferrari, 2008); sosteníamos que los diminutivos pueden utilizarse para indicar una relación de similitud, acentuación, atenuación o solidaridad/afecto. En este trabajo nos proponemos completar el análisis de los usos del diminutivo en el tipo textual antes mencionado. El corpus del proyecto antes mencionado, formado por veinticuatro (24) conversaciones informales entre estudiantes universitarios argentinos de entre 18 y 28 años de edad, da sustento empírico a nuestro trabajo. Además hemos realizado encuestas cuyo objetivo descubrir como entienden el diminutivo hablantes de características similares a los que participan de los textos del corpus. El análisis cualitativo minucioso de los textos y de las respuestas a las encuestas permitió comprobar nuestras hipótesis anteriores y descubrir nuevos usos del ítem en estudio en la conversación informal.

INTRODUCCIÓN

En el marco del proyecto *Los géneros en la interacción verbal*, presentamos en esta oportunidad el resultado de una investigación acerca de los usos del diminutivo en la conversación informal. En estudios anteriores y en el contexto de la Lingüística Sistémico-funcional (Halliday 1994/2004), analizamos las funciones específicas que los diminutivos tienen en la configuración de los significados ideacionales en la conversación informal (Ferrari, 2008); sosteníamos que los diminutivos pueden utilizarse para indicar una relación de similitud, acentuación, atenuación o solidaridad/afecto. En este trabajo nos proponemos completar el análisis de los diminutivos en el tipo textual antes mencionado y descubrir las relaciones entre los distintos usos.

METODOLOGÍA

Corpus

La muestra utilizada como base del trabajo está formada por las veinticuatro (24) conversaciones informales entre estudiantes universitarios de entre 20 y 28 años de edad, que forman el corpus general de la investigación.

Procedimientos

El estudio se basa en una concepción de la conversación en tanto co-construcción llevada a cabo por los participantes y el análisis de los significados en la interacción se realiza teniendo en cuenta las emisiones en su contexto de producción.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los textos para identificar aquellas intervenciones dentro de las cuales se utilizan diminutivos. Luego, se intentó descubrir la intención del hablante al utilizarlos para esto se realizaron encuestas cualitativas a hablantes con las mismas características que los participantes de las conversaciones del corpus.

Las encuestas constaban de 15 (quince) preguntas abiertas; a continuación presentamos a modo de ejemplo una pregunta de la encuesta:

ENCUESTA

A) Por favor, complete el encabezado.

Fecha:

Sexo	Femenino ☐	Masculino ☐	
Edad	18 a 20 ☐	20 a 25 ☐	25 a 28 ☐

B) En los fragmentos de conversaciones informales transcriptos se han resaltado algunas palabras (en negrita). Inmediatamente después, se incorporaron otras, que no aparecen en el texto original, para facilitar la determinación del significado de las primeras.
Por favor, lea los fragmentos siguientes, extraídos de conversaciones informales entre amigos, y responda las preguntas en relación con las palabras resaltadas.

1. (01 – II M) *Describe una sandalia*

H1: El otro día las que viste las que eran tipo **ojotitas** (ojotas)… como las que tenés vos pero con.. más taco, menos taco.

¿Por qué el hablante usó “ojotitas” y no “ojotas”?

……

Se realizaron un total de 30 (treinta encuestas) a estudiantes universitarios de entre 18 y 28 años de edad. Después de identificar las funciones de los diminutivos en el corpus y en las encuestas, se clasificaron dichas ocurrencias.

Este estudio utiliza fundamentalmente el método cualitativo que hace uso de técnicas de observación e interpretación, pero también se han utilizado herramientas del método cuantitativo en la interpretación de los resultados de las encuestas.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Las soluciones más aceptadas en cuanto al valor de los diminutivos afirman que tanto la disminución de tamaño como el afecto son valores intrínsecos de la forma. Sin embargo, Lázaro Mora (1991) sostiene que el diminutivo disminuye el tamaño del objeto pero, al mismo tiempo, expresa afectividad. Esta afirmación podría ser fácilmente refuta-

ble con ejemplos como *"La ceniza me ha hecho un agujerito en la camisa"* (Fernández Ramírez, 1962; en: Lázaro Mora, 1991:4651). Pero, Lázaro Mora cuya postura es la más aceptada en la actualidad sostiene:

> Lo que se sostiene es que, aún en esos casos, una palabra diminutiva está siempre completamente disponible para expresar algún tipo de aprecio. Por ello, tal vez se podría completar la idea (de Alonso sobre) el valor de los diminutivos añadiendo que tales sufijos, sin alterar el significado de las bases, aminoran el tamaño del objeto significado, pero con una simultánea capacidad para la expresión afectiva, apreciativa, que puede ser exclusiva cuando el objeto no puede sufrir variación de tamaño. (Lázaro Mora, 1991:4651)

Si la reducción de tamaño fuera esencial, los vocablos que no pueden experimentar reducción de tamaño, no admitirán sufijos diminutivos. Además, el autor señala que, cuando la reducción de tamaño es esencial, el sufijo apreciativo suele estar acompañado de una referencia que lo indique. Como hemos indicado en trabajos anteriores, en el ejemplo:

> 28 – Películas
> **CE**: Che, ehh, ¿fuiste al cine?
> **JO**: Sí, fui a ver "King Kong". ¡Horrible!
> […]
> **CE**: Sí, yo vi la vieja. La película vieja.
> **GE**: Si mm... era un **muñequito** de quince centímetros.
> **CE**: Sí, decían que lo hicieron con, con una maqueta.
> **JO**: ¡En serio!
> (19 – III H, líneas 305-306, 323-326)

"de quince centímetros" indica que debe considerarse el significado real del diminutivo.

Sin embargo, creemos que hay casos en los que los diminutivos se utilizan y se interpretan exclusivamente como expresiones de disminución de tamaño. En las encuestas que hemos realizado, cuando el diminutivo se asocia a un sustantivo que puede sufrir variación de tamaño, algunos encuestados interpretan este elemento sólo en relación con el tamaño pequeño. De las 210 respuestas que dan los sujetos encuestados el 23% asocia el diminutivo exclusivamente al tamaño. Incluso cuando el diminutivo se asocia a palabras que no pueden sufrir variación de tamaño, por ejemplo "pegadita",

> H2: No, ubicáte en el quincho de rugby y ahora en la cancha de al lado, que está **pegadita (**pegada**)**, bueno, co… para, viste que para un lado está La Plata Rugby y para el otro hay canchitas de tenis…

algunos encuestados lo asocian con algún tipo de reducción. A propósito del ejemplo un encuestado expresó que "como la cancha es chica, como después menciona, el diminutivo fue incluido en esa palabra"(N° 9). Muchos de LOS sujetos encuestados, entonces,

asocian el diminutivo con la disminución pura de tamaño y cabría esperar que en ciertas circunstancias lo utilicen con ese significado.

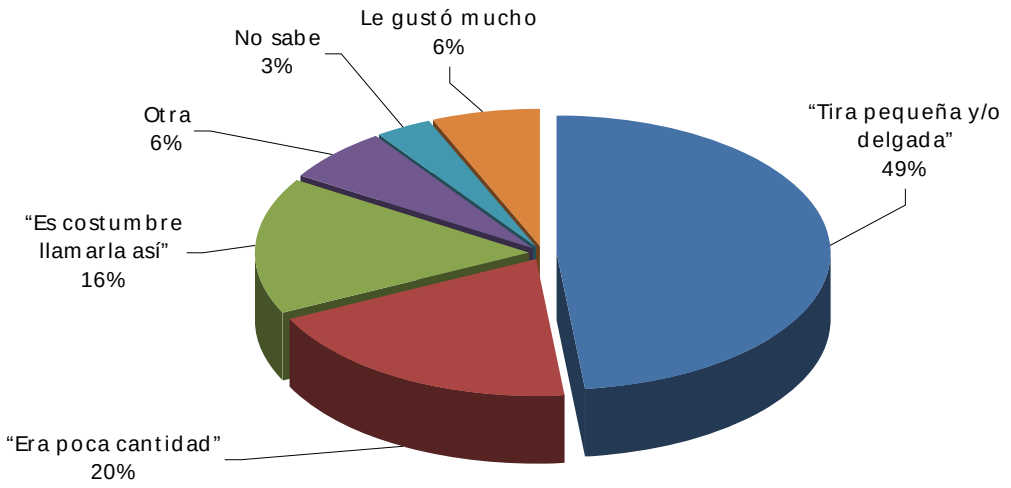
En el siguiente ejemplo dos amigos hablan sobre el asado que acaban de comer.

(07 – II H) *Asado*

F: chori con morrón, no, era un chori era especial, era chori que venia con morrón

M: Si, y después había una **tirita** de no sé de bife y, no colita de cuadril.

La palabra "tirita" se puede interpretar como referida sólo a reducción de tamaño y muchos encuestados así lo interpretan. Ante la pregunta ¿Por qué el hablante usó "tirita" y no "tira"?, el 48% contestó que se refiere a una tira pequeña y/o delgada y otro 19% que era poca cantidad de carne.



Sin embargo, algunos encuestados afirman que se refiere a una tira pequeña y, agregan, sabrosa. Esto parece reforzar la idea de Lázaro Mora de que el sufijo diminutivo está disponible para expresar, además de tamaño pequeño, algún sentimiento adicional.

Que la reducción de tamaño y la expresión de sentimientos pueden ir unidos en el significado del diminutivo, se ve en la utilización de éstos en relación con niños. Los niños son seres humanos pequeños a los que se aplica muy bien este sufijo ya que, a su vez, generan sentimientos de afecto y ternura por ser pequeños, inocentes y/o indefensos. A este respecto, Jurafsky (1996) afirma que el niño como *tipo pequeño de adulto* origina el diminutivo.

Entonces, por extensión el diminutivo para indicar reducción de tamaño se utiliza con objetos relacionados con los niños.

(05 – II M) Sobrina de la hablante.

Ang: No me ha contestado los mensajes, la guacha de mi prima, o no tiene más crédito, o no sé, no, le pregunté a ver si Pilar… Cómo había empezado, empezó el **jardincito (jardín)**.

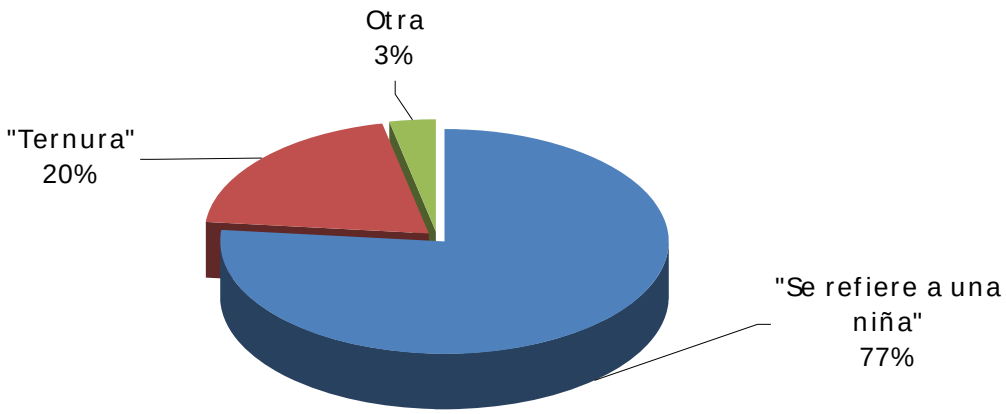
Ana: Y sí.

Ang: Uy… va a tener un humor. **Pobrecita (pobre)**, como la tía, malhumorada.

Ana: Pobre criatura.

En casos como los del ejemplo que sigue, la mayoría de los encuestados indican que se usó el diminutivo porque "se trata de un niño", sin indicar ninguna otra connotación; para otros, expresa ternura.

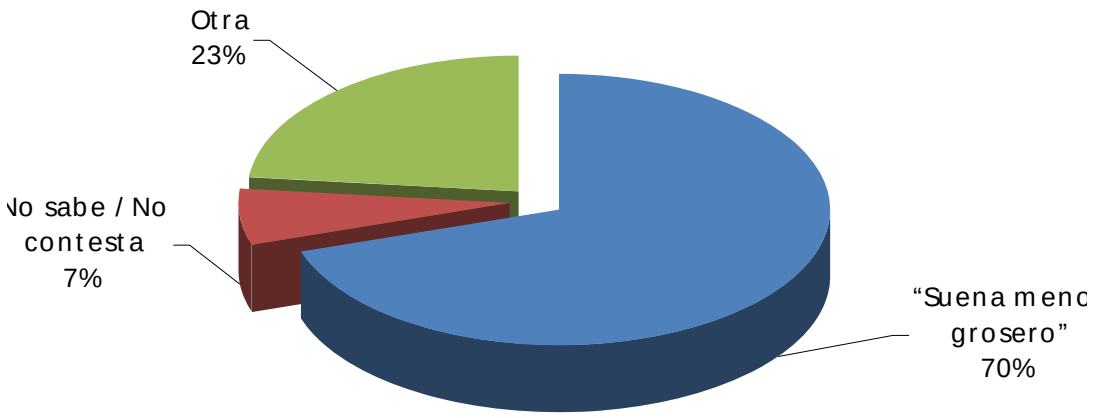
¿Por qué el hablante usó “jardincito / pobrecita” y no “jardín / pobre”?



El sentido de pequeñez también puede relacionarse con una disminución del efecto negativo que el interlocutor puede inferir.

(11 – II H) Dos hombres hablan sobre una vendedora que pueden ver desde su ventana

En: Tenemos a la… a la chica que trabaja en *Todo Carteras*, ahí abajo, un local de… vendedor de carteras, tiene una **colita** muy linda.

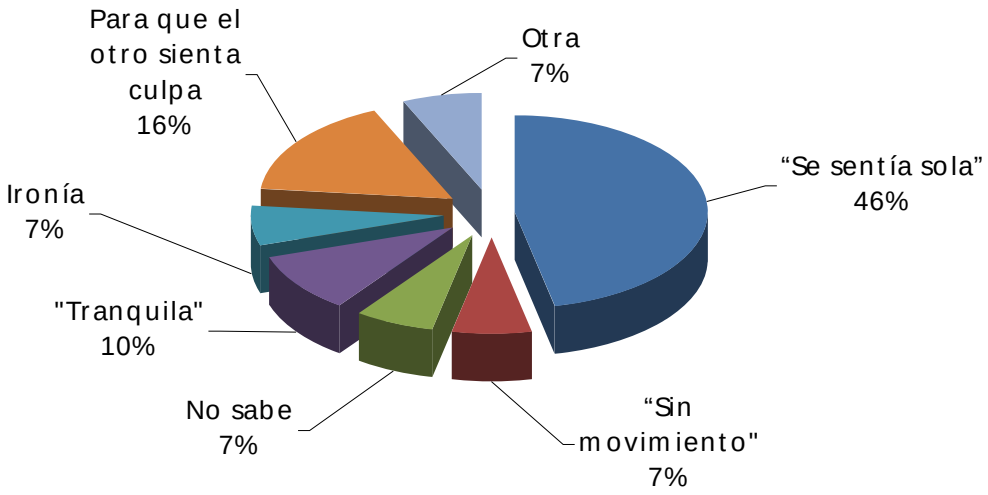


También en este caso, la reducción la fuerza negativa del enunciado, se asocia con la expresión de afecto, ya que el hablante intenta no parecer grosero.

Pero la relación con el afecto o los sentimientos puede aparecer sola. En el siguiente ejemplo,

> (16 – I M I H) Salida del día anterior
>
> L: encima vos te fuiste con mi bolsito y mi celular, ni siquiera te podía llamar, che esta todo bien? ¿Qué estas haciendo?
>
> A: Claro
>
> L: así que yo estaba ahí **paradita**, y bueno… dónde está? No sé.

La mayoría de los encuestados (46%) indican que "paradita" significa que "se sentía sola" y el resto lo interpreta en relación a diferentes sentimientos pero nadie lo asocia con reducción de tamaño.



Hasta el momento, hemos indicado que el diminutivo puede usarse para indicar tamaño pequeño y/o afecto. En trabajos anteriores señalábamos que el diminutivo se utiliza para indicar una similitud entre lo que el hablante considera prototípico y aquello a lo que se refiere con el diminutivo que considera menos prototípico.

(01 – II M) Describe una sandalia

H1: El otro día las que viste las que eran tipo **ojotitas (**ojotas**)**… como las que tenés vos pero con… más taco, menos taco.

En este caso el 77% de los encuestados indican que se trata de un tipo de zapato "distinto de las ojotas comunes". Este significado también es aplicable a palabras que no pueden sufrir variación de tamaño como "gustito" en:

(16 – I M I H) Salida del día anterior

A: pero bueno..Y antes comimos una pizza. Un **gustito** raro la pizza, no sé un.. [la otra vez].

que se interpretan como (SIC) "un gusto que no puede definir". O "ganitas" en:

(06 – II M) Ir de visita a la casa del ex novio

Ma: Xxxx (Susurrando). ¡Ni en pedo! O sea, podés xxx. Me dieron como unas **ganitas (ganas)** de… de ir a la casa y [xxx]

Pa: [¿Sí?]

que usa porque (sic) "no estaba seguro de las ganas que tenía".

El diminutivo como indicador de similitud puede derivarse, como indica Jurafsky (1996), de su referencia al tamaño pequeño ya que, por ejemplo, una *tirita de bife* es parecida a una *tira* pero más pequeña. Es decir, la referencia a la reducción de tamaño puede ser parte del poder del diminutivo para significar "una especie de". En estos casos deberíamos pensar que los elementos de tamaño pequeño difieren o se alejan de los prototipos.

En ciertos casos, el diminutivo se utiliza con adjetivos. ES el caso de "carita" en el ejemplo siguiente.

(07 – II H) Moto de un conocido

F: La lustraba todos los días, la tenía en el garaje de su casa. Hacia años que prácticamente ni la usaba. Y esa moto es una moto **carita**.

En este caso el 73% de lo encuestados indican que se trata de una moto "muy cara". Ya en trabajos anteriores habíamos sostenido que estos términos pueden, lejos de disminuir, aumentar el tamaño o la dimensión de aquellos que califican. el análisis detallado del

corpus y las encuestas realizadas, nos llevan a pensar que cuando el diminutivo se asocia a un adjetivo neutro, éste actúa como intensificador. (Ferrari, 2006)

Esta intensificación se observa incluso en algunos adjetivos que no pueden sufrir variación de tamaño como el caso de "archivaditas" en:

> (02 - II M) Apuntes de la Facultad
>
> **Al:** No, yo, o sea, t, todo lo que es... ponéle Psico 1, todo lo que es eso, Swenson, eso Teoría del Aprendizaje, todo eso, ¡a la mierda!, se tira. .. ¿Qué, qué hacés? Si no, sí. Pero igual, yo ya las tengo todas **archivaditas (**archivadas**)**. [A mi me da lástima porque.]

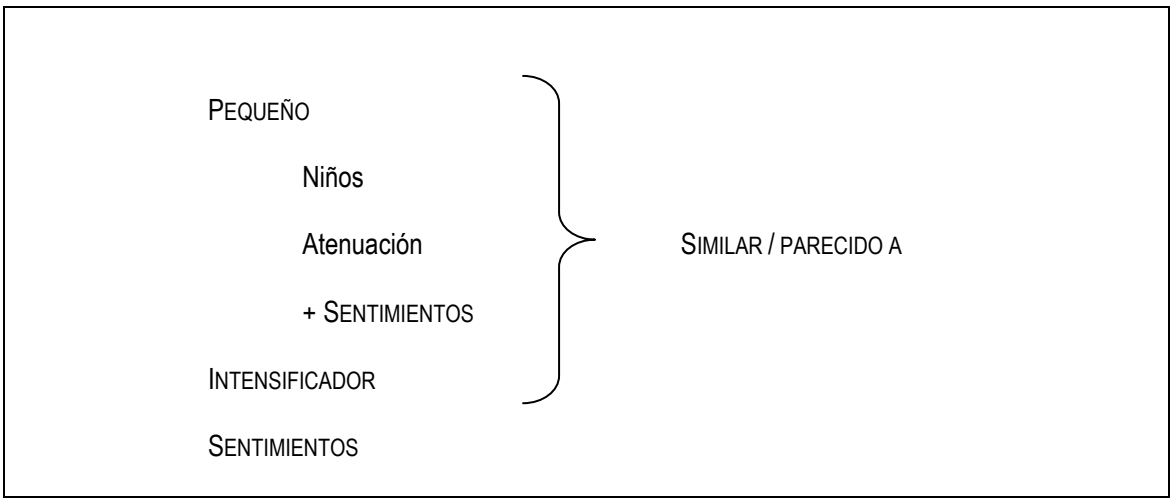
que podría interpretarse como "muy bien archivadas".

Por el contrario, cuando el diminutivo se asocia a adjetivos con significado negativo se atenúa el efecto negativo de los mismos. Es el caso de "gordita" en el siguiente ejemplo que la mayoría de los encuestados interpreta como "menos despectivo o discriminatorio" que gorda.

> (19 – III M) Hermana de una amiga
>
> Da: Claro, encima era **gordita (gorda)** la chica. Bueno, la cosa es que…

CONCLUSIÓN

El esquema siguiente sintetiza los casos de diminutivos que hemos presentado en este estudio.



Creemos que del significado original o "nocional" de diminutivo para indicar reducción de tamaño se generaliza para indicar "parecido o similar a" que se utiliza referido a colores, sustantivos o adjetivos neutros en los que se comporta como el intensificador "muy". En este último caso creemos que también podría incluirse en el significado "parecido" porque el hablante consideraría que el objeto al que se refiere es parecido pero,

por ejemplo, "más caro". También a partir del significado nocional, el diminutivo se puede utilizar para referirse a los niños y desde allí pasa a relacionarse con la evocación de sentimientos.

BIBLIOGRAFÍA

BOSQUE, I. y V. DEMONTE (ed.) (1999). *Gramática descriptiva del español.* Madrid: Espasa.

D'ANGELIS, A. y L. MARIOTTINI (2006). "La morfopragmática de los diminutivos en español y en italiano", en L. MILKA VILLAYANDRE LLAMAZARES (ed.) *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León, Departamento de Filología Hispánica y Clásica. ISBN: 84-690-3383-2. Disponible en <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>

FERRARI, M. C. (2007). "La metáfora ideacional en la conversación informal", en L. GRANATO y M. C. MOCCERO (comp.) *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA* [en CD].

FERRARI, M. C. (2007b). "Metáforas ideacionales en la conversación informal: el caso de los diminutivos". Trabajo aceptado para presentar en el *VII Congreso Latinoamericano de Estudios de Discurso (ALED). Horizontes de Sentido.* Bogotá 17-21 de septiembre 2007.

JURAFSKY, D. (1996). "Universal Tendencies in the Semantic of the Diminutive". *Language*, vol. 72, n°3, pp. 533-578.

LÁZARO MORA, F. (1999) *"La derivación apreciativa"*. En: Bosque, I.; Demonte, V. (eds.) (1999) *Gramática descriptiva del español*. Madrid: Espasa, 4645-4682.

MARTÍNEZ-P., M.E. (2002). "Diminutivos en el español de Venezuela: una aproximación morfológica", *Revista Núcleo*, 1, 19, pp. 87-99.

MONGE, F. (1988). "Diminutivos: Cuantificación, Subjetividad, Especialización", en J. ALBRECHT, J. LÜDTKE y H. THUN (ed.) *Energeia und Ergon. Sprachliche Variation - Sprachgeschichte - Sprachtypologie. Studia in honorem Eugenio Coseriu*, pp. 129-140. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

SANTIBÁÑEZ SÁENZ, F. (1999). "Conceptual interaction and Spanish diminutives", en *Cuadernos de investigación filológica*, 25, pp. 173-190.

FRAGMENTOS NARRATIVOS EN LA INTERACCIÓN VERBAL: ¿ANÉCDOTA O NARRACIÓN?

Luisa Granato
Universidad Nacional de La Pata - Grupo ECLAR | Argentina
lgranato@isis.unlp.edu.ar

María Leticia Móccero
Universidad Nacional de La Pata - Grupo ECLAR | Argentina
mlmoccero@yahoo.com.ar

Resumen

Este estudio, que pertenece al proyecto de investigación "Los Géneros en la Interacción Verbal", se centra en algunas características que contribuyen a la identificación de los subgéneros que aparecen en la conversación informal. Los datos para este trabajo consisten en segmentos narrativos –Anécdotas y Narraciones– incrustados en las 24 conversaciones informales entre estudiantes universitarios que conforman el corpus general del proyecto. Desde el comienzo de la investigación, se planteó la necesidad de establecer los parámetros necesarios para llevar a cabo una categorización adecuada. En primer lugar, se aplicaron los principios de la Lingüística Sistémico Funcional, que pusieron en evidencia que algunos de los fragmentos podían interpretarse en forma ambigua (Granato, 2006). Para este trabajo se partió de las conclusiones de este estudio y se realizó, en primer lugar, una observación ingenua de los datos que llevó a una distinción entre los dos tipos textuales mencionados. Más tarde, mediante un análisis cualitativo en los niveles micro y macro desde una perspectiva sociopragmática, se estableció la función de cada fragmento de acuerdo al contexto circundante. Asimismo, se hizo hincapié en la evaluación de los participantes, las agendas personales, así como también en otros aspectos relevantes que aportan a la discriminación entre tipos textuales de esta naturaleza. Los resultados alcanzados posibilitaron la elaboración de un *constructo* analítico que, tomando elementos de las dos vertientes teóricas mencionadas, da respuestas más satisfactorias a las necesidades planteadas por el *corpus*.

INTRODUCCIÓN

Este estudio es parte del proyecto de investigación 11/H 241 del Programa de Incentivos a la Investigación "Los Géneros en la Interacción Verbal", que se está llevando a cabo en la Universidad Nacional de La Plata. Se centra en la identificación de los géneros incrustados en la conversación informal, más específicamente en la categorización de los textos narrativos ya que los intentos anteriores de clasificar los fragmentos de nuestro corpus ofrecieron resultados que resolvieron sólo en forma parcial los problemas planteados.

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El marco teórico seleccionado como punto de partida para el proyecto dentro del cual se inscribe este estudio es el de la Lingüística Sistémico Funcional que, como sabemos, considera al género como una actividad desarrollada en etapas y orientada hacia un fin social determinado (Martin y Rose, 2003 y 2008). Eggins y Slade (1997) ofrecen una descripción detallada de los cuatro géneros narrativos que encuentran en la conversación coloquial: *Narración, Anécdota, Exemplum y Relato*. Las autoras señalan que, el primer paso en la determinación de un fragmento genérico, es el de descubrir su función social. El énfasis de su trabajo está puesto en la identificación de las etapas constitutivas de la estructura global y en las manifestaciones léxico-gramaticales y discursivas mediante las cuales estas etapas se realizan. Establecen la estructura de la narración y de la anécdota de la siguiente manera:

Narración

(Resumen) ^Orientación ^Complicación^Evaluación^Resolución^(Coda)

Anécdota

(Resumen) ^Orientación ^Hecho Inusual o excepcional^Reacción^(Coda)

Tres de las etapas son comunes a las dos estructuras. En ambos casos, el Resumen es una clave que señala que se va a relatar ya sea una narración o una anécdota. La Orientación, como su nombre lo indica, orienta al interlocutor hacia la continuidad del discurso y ofrece detalles de participantes, acciones, lugar y tiempo. La Coda, que generalmente contiene comentarios evaluativos, hace referencia general al tema desarrollado, retorna el texto al tiempo presente y lo evalúa en su totalidad.

En el caso de la *Narración*, la Complicación implica la existencia de un problema que lleva al desenlace de una crisis, la Evaluación confiere significado al texto y lo justifica. En la Resolución, se muestra cómo los participantes resuelven la crisis. Por otro lado, en el caso de la *Anécdota*, a la Orientación le sigue el Hecho Inusual o Excepcional, que el narrador presenta con el fin de compartir su reacción frente a él con el interlocutor/audiencia. La Reacción se refiere a la actitud del hablante cuando se evalúa el evento y establece la significación de la historia.

Sin embargo, Granato (2006), sobre la base de una anécdota del corpus, demuestra cómo es posible analizar un mismo fragmento como *Narración* o como *Anécdota*, dada la dificultad en discriminar sobre si lo saliente en lo narrado constituye un 'hecho inusual o excepcional' o un "problema que requiere una solución". Asimismo, Granato (2007) señala que las funciones que se atribuyen a los textos sólo pueden determinarse en consideración al contexto en el cual dichos fragmentos ocurren.

Para la realización del trabajo, también se utilizarán nociones y conceptos acerca de la identidad que provienen de estudios sociopragmáticos. La identidad se concibe como una co-construcción que se lleva a cabo en la interacción (Mills, 2003; Benwell y Stokoe, 2007, entre otros autores). Se trata, por lo tanto, de un concepto dinámico, que se actualiza permanentemente. Benwell y Stokoe (2007: 138) puntualizan, por ejemplo, que al contar diferentes historias pueden constituirse, cito, "diferentes versiones del 'yo'".

Respecto de la producción académica en el área, además de los trabajos arriba mencionados, se han llevado a cabo numerosos estudios acerca de los géneros en general, especialmente en medios institucionales. Los trabajos sobre lengua escrita superan ampliamente en número a los trabajos sobre la oralidad. En cuanto a la conversación coloquial, es de crucial importancia el trabajo mencionado de Eggins y Slade (1997), quienes consideran a los fragmentos narrativos como géneros incrustados dentro de la totalidad de los encuentros verbales y como únicos fragmentos pasibles de un análisis genérico. Los trabajos desarrollados dentro de nuestro proyecto han abordado distintos aspectos del tema, fundamentalmente desde los marcos teórico-analíticos de la LSF y de la sociopragmática.

Granato (2006), también considera el efecto producido por ciertas características sociopragmáticas que se manifiestan en el microanálisis de la conversación, haciendo especial hincapié en las notas de humor, las risas y el marco dentro del cual el discurso debe interpretarse. Queda así demostrado cómo, en ciertos casos, la estructura no resulta un recurso de análisis determinante, ya que es necesario recurrir a una aproximación pragmática para efectuar una categorización del género.

METODOLOGÍA

Los datos para este trabajo consisten en discursos narrativos incrustados en las 24 conversaciones informales entre estudiantes universitarios de entre 18 y 28 años de edad que conforman el corpus general del proyecto.

Desde las perspectivas teórico-metodológicas señaladas, se llevó a cabo un análisis cualitativo de:

- la percepción de analistas y hablantes respecto de los textos en estudio,
- las identidades y agendas de los participantes y
- la posición de los interactuantes frente a los hechos relatados,

y finalmente se llevó a cabo la interpretación de los datos.

ANÁLISIS

Percepción de analistas y hablantes

Para esta presentación, retomamos el texto B4, analizado en Granato (2006) y buscamos las razones por las cuales el fragmento es percibido como anécdota, tanto por los analistas como por quien relata el incidente.

Eggins y Slade (1997: 243) sostienen que la *Anécdot*a se diferencia de la *Narración* en cuanto la Anécdota, "permite a los interactuantes compartir una reacción frente a un hecho inusual o excepcional" y "crea una crisis pero no la resuelve explícitamente". Esta definición teórica incluye como componente fundamental la función social del texto.

Además, nos interesa considerar la definición de Anécdota en distintos ámbitos. Por un lado, el *Diccionario de la lengua española* (RAE, 1992) define a la anécdota como: "un relato breve de un hecho curioso que se hace como ilustración, ejemplo o entretenimiento". Agrega las definiciones de "suceso curioso y poco conocido que se cuenta en dicho relato".

En un relevamiento hecho entre 15 hablantes adultos, se comprobó que el concepto que el lego tiene del término se asemeja, en gran parte, al que ofrece el diccionario. Puede observarse entonces que hay grandes coincidencias entre el uso común del término y la definición técnica. Creemos que esto otorga relevancia a la clasificación que hacen los usuarios de los géneros que producen.

Asimismo, al referirse a los estudios funcionalistas del folklore, Swales (1990), señala la necesidad de atender a la conceptualización de géneros que realiza la comunidad para poder asignarle valor cultural. Es decir, que no sólo cuenta el aspecto formal de los textos sino también la recepción de la comunidad en la que los géneros, inmersos en su contexto de cultura, se utilizan. De acuerdo con las consideraciones precedentes, entendemos que la clasificación de un texto por su propio autor resulta un parámetro esencial a tener en cuenta en la definición de un género. Esto contribuyó a la clasificación como "anécdotas" de dos de los discursos inrcrustados en las conversaciones.

En el texto B4, la participante finaliza su narración diciendo (línea 461):

LARISA: … ay, pero qué risa... que fue mi **anécdota** de ese día.

En la anécdota B7, el protagonista cierra su relato diciendo (línea 75):

SEBASTIÁN: y soñé que lo contaba como **Anecdote** en Lengua 2.

Los sujetos interactuantes, sus agendas e identidades

La mayoría de los trabajos sobre género se han hecho sobre textos, que los hablantes producen desde sus roles como representantes de las instituciones a las que pertenecen, lo cual ofrece una variedad limitada en cuanto a las agendas e identidades que se ponen en juego en los encuentros verbales. Por el contrario, en las conversaciones informales, generalmente no hay predeterminación de agendas. En efecto, los temas fluyen de manera espontánea y los participantes parecen acomodarse a la dirección que el discurso toma o responder a emergentes circunstanciales provenientes del contexto.

Ejemplificaremos nuestras reflexiones con la Anécdota B4 (ver anexo): Larisa tiene que hacerse un análisis para medir el nivel de azúcar en la sangre. Va al laboratorio en ayunas en un día de muchísimo calor, acompañada por una amiga. Está nerviosa y asustada porque cuando le sacan sangre se impresiona. Una vez en el laboratorio, la extracción le produce mucho dolor y le deja un hematoma. En cuanto regresa a su casa, recibe una llamada del laboratorio en la que le dicen que deben extraer una segunda muestra porque la sangre se ha coagulado. A pesar de que ya no está en ayunas, vuelve al laboratorio pero esta vez, a diferencia de la primera, no siente dolor durante la segunda extracción. Cuando su padre se entera de que se va a hacer un estudio de sangre sin estar en ayunas, muestra su enojo hacia los responsables del laboratorio. Los resultados del análisis no mostraron niveles altos de azúcar.

Esta anécdota ocurre dentro de una conversación en la cual la participante proyecta una imagen de persona diferente al resto, a quien todo le afecta de manera muy particular y quien es proclive a hablar de sí misma. Su intención parece ser la de impactar a su interlocutor con relatos que la presentan como una persona graciosa, con reacciones originales, a quien las cosas que le suceden son siempre llamativas, todo esto, bajo una pretendida intención de mostrar sus propias reacciones y eventualmente generar apoyo. En efecto, monopoliza la conversación desde el comienzo, ya que relata una serie de

eventos en los cuales ha participado. Por el contrario, su interlocutor asume una actitud de apoyo y fomenta en todo momento la continuación de sus relatos. Como amigo cercano de la narradora, contribuye a la construcción de esta imagen, lo que se aprecia a lo largo de toda la narración. Un ejemplo de esto se oberva en la línea 51, cuando Roberto dice:

> LARISA: … Bueno, llego, imaginate yo. Aparte, [cuando yo fui…]
>
> ROBERTO: **[Una cara divina] la tuya.**

En este contexto, la anécdota se introduce naturalmente como un hecho más que merece ser contado, dando continuidad al tono en que se viene desarrollando el encuentro y mostrando coherencia con los contenidos desplegados. En este discurso narrativo, la hablante recurre al humor mediante la ridiculización de sí misma y de las situaciones que le tocan vivir. Muestra de esto es el segmento que comienza en la línea 34 cuando Larisa recibe el llamado del laboratorio.

> LARISA: Suena el teléfono. "Hola, sí, ¿Larisa?", "Sí", "Ay, te llamamos del laboratorio, tenemos que repetir el estudio".
>
> ROBERTO: **No**…
>
> LARISA: Ay, primero que me agarró un paro al corazón, porque si te hacen repetir el estudio es porque por ahí tenés algo, viste.
>
> ROBERTO: Claro.
>
> LARISA: No, no, pero… "¿Qué?" le dije yo. Dice: "No, no pero quedáte tranquila porque se coaguló la sangre nada más". ¿Me estás cargando? ¿Cómo que "se coaguló la sangre"?
>
> ROBERTO: **(Risas)**
>
> LARISA: "Sí, si querés te mandamos un remis". "Pero, cómo que se coaguló la sangre". "Sí, no sé, hubo un error, y si estás en ayu.. y si no estás en ayunas no [importa", me dice.]

Las respuestas de su interlocutor muestran claramente su colaboración en la co-construcción de la agenda: sus intervenciones pueden apreciarse, por ejemplo, en la línea 3,

> ROBERTO: No. Qué, te desmayaste.

en la que anticipa detalles que apuntan al desarrollo de la anécdota, en la línea 8, donde califica la situación como graciosa,

> ROBERTO: Muy cómico.

en la línea 19,

> ROBERTO: [A ver qué te pasó.]

donde fomenta el relato de un hecho especial, en las líneas 24, 43 y otras, donde se ríe, en la línea 27

ROBERTO: Sí, una [cosa insólita.]

donde remarca lo inusual de la situación, o en la línea 47, entre otras, donde contribuye a dramatizar la situación

ROBERTO: [Ay, comiste las masas XXX]

El análisis realizado demuestra que poner la atención en las agendas y las identidades puede ofrecer elementos de juicio funcionales a nuestro estudio.

Posición de los interactuantes frente a los hechos relatados

Vinculado con lo expuesto, el último aspecto que vamos a considerar es la posición que adoptan los interactuantes frente a los hechos relatados.

En casos como el que nos ocupa, en los que existe la posibilidad de analizar la estructura y sus etapas de manera diferente, como quedó demostrado en Granato (2006), la posición de los hablantes frente a su propio relato puede ofrecer pistas para determinar el tipo genérico que se proponen desarrollar. En la conversación entre Larisa y Roberto, el relato se introduce de la siguiente manera:

LARISA: Si. ¿Te conté? ¿No te contaron? ¿No te contó Vale cuando fui a sacarme sangre?

ROBERTO: No. Qué. Te desmayaste

Larisa parece anticipar la narración de un hecho inusual, característico de la estructura interna de la anécdota, al insistir en la sorpresa que le causa que nadie haya contado a Roberto lo que le sucedió. Esto se pone en evidencia en los recursos utilizados en su primera emisión: repetición, utilización de altura tonal elevada sobre *conté, contaron y Vale*, –que indica un contraste con lo que, según Larisa, debió haber sucedido– y polaridad negativa en dos de las preguntas, que admite la interpretación "cómo es posible que nadie te haya haya contado". La respuesta del interlocutor da la pauta de que entiende que la hablante está insinuando la ocurrencia de un hecho inusual al sugerir *Te desmayaste* como una alternativa posible.

Hay coincidencia por parte de los analistas en señalar el aporte de los participantes al desarrollo de los textos. En este sentido, frecuentemente se ha asignado mayor trascendencia al papel del receptor en cuanto a la consideración del tipo de discurso que un hablante produce. Toolan ([1988] 1997) dice al respecto que la mayor autoridad para ratificar el carácter de un texto como narrativo no es el narrador sino el receptor. Extendemos esta reflexión a lo que hace a la distinción entre narración y anécdota. La ambigüedad mencionada más arriba respecto de la clasificación del género narrativo según su estructura, puede en parte resolverse atendiendo a las reacciones del receptor en la co-construcción del texto en cuestión. Se observa que Roberto marca los hechos relatados como excepcionales a través de sus reacciones, lo que contribuye a jerarquizar ese

aspecto de la narración y no otro. Si sus evaluaciones fueran diferentes, tal vez se presentarían mayores dificultades para resolver dicha ambigüedad.

La exageración de ciertos detalles que rodean el hecho, manifestada a partir de una evaluación con fuerza frecuentemente amplificada por parte de ambos participantes, que torna más dramática la situación por la que pasó Larisa, contribuye a resaltar el hecho inusual o excepcional y no el problema que requiere una solución.

29.

LARISA: … Hacían treinta grados. Treinta. Me voy caminando,…

37.

LARISA: Ay, primero que me agarró un paro al corazón, porque si te hacen repetir el estudio es porque por ahí tenés algo, viste.

41.

LARISA: … ¿Me estás cargando? ¿Cómo que "se coaguló la sangre"?...

69.

LARISA: Es que Roberto, no sabés, me había dejado un moretón así.

79.

LARISA: Bueno, cuando la... me saca... el algodón, tenía un moretón así,

88.

LARISA: Claro, no, no. Que me den el remis de vuelta porque hacían treinta y cinco grados y yo me iba a ir sola, caminando, me desmayaba.

Asimismo, la narradora hace uso de estrategias de suspenso para retardar la presentación del hecho inusual. La narración abunda en detalles que tornan aún más ridícula la situación y provocan la risa del receptor.

Se pone en evidencia una vez más que la enfatización de algunos aspectos de la narración en detrimento de otros puede resultar un elemento relevante a la hora de categorizar el subgénero.

CONCLUSIÓN

Este estudio nos permitió comprobar una vez más la necesidad de incluir elementos provenientes de la sociopragmática para realizar una categorización de los géneros que aparecen incrustados en las conversaciones del corpus. La consideración de la percepción de los participantes acerca del género que co-construyen, las identidades y las agendas observables en la conversación, y el tratamiento que los interactuantes dan a la información , pueden aportar evidencias que resulten en un constructo analítico capaz de dar respuestas a un mayor número de interrogantes.

Se refuerza la conclusión de trabajos anteriores realizados por los integrantes del proyecto, en los que ha surgido la necesidad de complementar los resultados de estudios hechos desde la LSF con aportes de una aproximación sociopragmática.

REFERENCIAS

BENWELL, D. y E. STOKOE ([2006] 2007). *Discourse and Identity*. Edinburgh: University Press.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española,* 21º ed. Madrid: Espasa Calpe.

GRANATO, L. (2006). "Algunas consideraciones acerca del contesto en la interacción", presentación, *Jornadas sobre Discurso, Interacción e Identidad,* Universidad de Estocolmo, 15 y 16 de septiembre.

GRANATO, L. (2007). "La interacción verbal: un estudio de las funciones sociales en el discurso informal", en *Actas del III coloquio argentino de la IADA. Diálogo y contexto"*, Universidad Nacional de La Plata, 28 al 30 de mayo.

EGGINS, S. y D. SLADE (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.

MARTIN, J. R. y D. Rose (2003). *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London - New York: Continuum.

MARTIN, J. R. y D. ROSE (2008). *Genre Relations: Mapping Culture.* London: Equinox.

MILLS, S. (2003). *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

SWALES, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

TOOLAN, M. ([1988] 1997). *Narrative; A Critical Linguistic Introduction*. London: Routledge.

ANEXO

Anécdota B4

1. LARISA: Sí. ¿Te conté lo de la…? ¿No te contaron…? ¿Vale no te contó de
2. cuando me fui a sacar sangre?
3. ROBERTO: **No. Qué, te desmayaste**.
4. LARISA: No. Me tenía que ir a sacar sangre. Viste que la primera vez que fui
5. me acompañó Vale, hace dos años, a mí.
6. ROBERTO: Sí.
7. LARISA: Porque a mí me da impresión.
8. ROBERTO: **Muy cómico**.
9. LARISA: Bueno, como yo trabajo tuve que ir un sábado a la mañana y como
10. Vale trabaja también, me dice: "Bueno, yo te acompaño". Pobre Vale,
11. siete y media de la mañana, la fui a buscar.
12. ROBERTO: [Una maestra.]
13. LARISA: [Un sábado, eh.] Bueno, me sacan, me saca, me hace, pero, no sabés
14. cómo me dolió, acá me sacó, ¿no? Me dolió, me quedó un moretón…
15. ROBERTO:**Es como una, [una cosa, un mosquito que te pica.**
16. LARISA: [Pará, pará.]
17. ROBERTO: **A ver.**
18. LARISA: Me dolió.
19. ROBERTO: [**A ver qué te pasó.] (***Favorece e desarrollo d un hecho especia)*
20. LARISA: [La otra vez] no me había dolido. Me dolió. Me… bueno me dolió,

yo puse cara pero no dije nada. Bueno, te hacen completar una cosa con tus datos y tu teléfono, yo puse el teléfono de mi casa por no poner el celular para no quedar "top", viste.
ROBERTO**: (Risas)**
LARISA: Entonces, me dice Vale "¿Querés venir a la farmacia, que estoy trabajando?" Bueno. Ocho de la mañana un sábado.
ROBERTO: **Sí, una [cosa insólita.]**
LARISA: [Estuve,] claro, estuve como hasta las diez de la mañana, diez y media, un montón de horas, "Bueno, Vale, me voy". Hacían treinta grados. Treinta. Me voy caminando, llego a mi casa, me pongo la malla, agarro un paquete de galletitas.. de chocolate, y me empiezo a mandar las galletitas.
ROBERTO: Sí.
LARISA: Suena el teléfono. "Hola, sí, ¿Larisa?", "Sí", "Ay, te llamamos del laboratorio, tenemos que repetir el estudio".
ROBERTO: **No** …
LARISA: Ay, primero que me agarró un paro al corazón, porque si te hacen repetir el estudio es porque por ahí tenés algo, viste.
ROBERTO: Claro.
LARISA: No, no, pero… "¿Qué?" le dije yo. Dice: "No, no pero quedáte tranquila porque se coaguló la sangre nada más". ¿Me estás cargando? ¿Cómo que "se coaguló la sangre"?
ROBERTO: **(Risas)**
LARISA: "Sí, si querés te mandamos un remis". "Pero, cómo que se coaguló la sangre". "Sí, no sé, hubo un error, y si estás en ayu.. y si no estás en ayunas no [importa", me dice.]
ROBERTO: **[Ay, comiste las masas** XXX]
LARISA: Yo me había co.. no importa, me dijo. Yo me había comido medio paquete de galletitas de chocolate. Bueno, eh… "Bueno, si querés podés venir el lunes". "¡No! Bueno, voy para allá". Salí caliente, "Vale, acompañáme otra vez, por favor". Bueno, llego, imaginate yo. Aparte, [cuando yo fui…]
ROBERTO: **[Una cara divina] la tuya.**
LARISA: Claro, le dije a la mina "Mirá, a mí me pareció…" Qué se yo. Bueno. Entro y me dice la dueña, que no estaba antes: "Ah, vos sos la chica que le tiene impresión a sacarse sangre".
ROBERTO: (**Risas)**
LARISA: "Sí". Bueno.. [viene] la otra con la jeringa…
ROBERTO: [Risas]
LARISA: "¿Qué? ¿Otra vez la misma me va a sacar?" le dije.
ROBERTO: **No…**
LARISA: La mina me mi.. se quedó dura así.
ROBERTO: **Sos una guacha**. **.**
LARISA: Y le digo…me dice la, la… la…
ROBERTO: La enfermera.
LARISA: Sí, la que es la dueña. "Ay, bueno, si querés te saco yo". "Sí, por favor". La mina se escondió atrás…

ROBERTO: **Qué sutil que sos, eh, qué sutil. .**
LARISA: Es que Roberto, no sabés, me había dejado un moretón así.
ROBERTO**: Bueno, pero [por ahí no te encuentran la venita o…]**
LARISA: [“Bueno”, me dice…] No, no.
ROBERTO: **(Risas)**
LARISA: “Ay”, me dice la..: “Qué, no te gustó cómo te sacó”. La otra estaba atrás, yo la vi que estaba atrás. Digo “No, mirá, no es eso, es que...”, yo para no ponerle cara a ella. Sabés lo que.. supuestamente, dicen que el tubito donde vos ponés la sangre vino fallado. “Es la única vez que en diez años nos pasa”. Chamuyo total.
ROBERTO: Sí.
LARISA: Bueno, cuando la.. me saca.. el algodón, tenía un moretón así, entonces me dice “¿Querés que te saque del otro brazo?”. “Sí, por favor”, le digo. No me, no lo sentí. No lo sentí, te juro.
ROBERTO: Re bien.
LARISA: Re bien me sacó.
ROBERTO: Bueno, [menos mal]
LARISA: [“Ay, bueno,] ya está”, que sé yo, que bla- bla -bla. Bueno, le digo, eh, “Lo único que te voy a pedir es que me, [me paguen…”]
ROBERTO: [**Que no se te coagule.] (Risas).**
LARISA: Claro, no, no. Que me den el remis de vuelta porque hacían treinta y cinco grados y yo me iba a ir sola caminando me desmayaba.
ROBERTO: Sí, claro, porque aparte quedás flojita.
LARISA: Claro, sí, sí, me dicen. Y estoy esperando así el remis y viene la mina, la que me sacó primero “Ay, disculpáme por favor”, me dice “pero no fue culpa mía”. “No, está bien”, le digo. Yo una cara, no lo podía disimular.
ROBERTO: **Me imagino, tu cara esa de…**
LARISA: Sí, sí, sí. Pero no, no, pobre mina. No sé si habrá sido verdad o no, pero me hizo doler. Igual le podría haber dicho peores. Podría haberle dicho, sí, mirá, me hizo doler.
ROBERTO: Mhm.
LARISA: “Disculpáme”, me dice, ay, qué risa.
ROBERTO: Pobre.
LARISA: Y bueno, pero dos veces me tuve que sacar. Ah, bueno, llego a mi casa, le digo a mi papá no porque esto que el otro. Ah, no, la mina me dice “Ay, hubieras venido el lunes”.
ROBERTO: Mhm.
LARISA: Le digo, “A vos te parece…” yo así eh, “¿A vos te parece que yo un sábado me levanto a las siete de la mañana porque quiero?” Yo trabajo toda la semana.
ROBERTO: ¡Esa! [Esa, no ni hablar.]
LARISA: [¿Entendés? Yo te juro], Roberto, estaba que, echaba humo. Bueno, llego a mi casa y lo encuentro a mi papá y me dice “¿Cómo que habías comido medio paquete de galletitas?”
ROBERTO: ¡Claro!
LARISA: Sí. “Ah, no” dice mi papá: “Pero es, son de terror, son unos

irresponsables…" Porque, encima, la mina me hizo para que se fijaran el azúcar, específicamente.. [por la,] por la diabetes y eso.
ROBERTO: [No, no.] Claro, ni hablar.
LARISA: Y dice, "Ah, no, pero te llega a salir el azúcar alto y que, que sabés si es porque te comiste un paquete de, encima eran las *Chocolinas*.
ROBERTO: Las *Chocolinas*, sí, no.
LARISA: (Risas) Así que le decía a papá, llego, ya veo que me tengo que ir a hacer otra vez y me mato. No, pero al final no, no me salió alta el azúcar.
ROBERTO: Ah, bueno, menos mal.
LARISA: Ay, pero qué cosa. A mí sola me pasa esto.
ROBERTO: Mira si te, otra vez, che.
LARISA: No, yo lo mato, le prendo fuego.
ROBERTO: Alternando los, los brazos, che.
LARISA: Le prendo fuego.
ROBERTO: **Sacame del cachete XXX (Risas). No, no, [de terror.]**
LARISA: [Ay, ¡qué desastre!] Encima, yo re cagona, porque también me tomaron la coagulación. Te pinchan.. la oreja y no te das cuenta. Y yo "¿Qué me vas a hacer? ¿A ver?" (Risas)
ROBERTO: Sí, es como ponerte un aro.
LARISA: Claro, re cagona. No, Roberto, te pinchan sobre la, así, te raspan la piel. Y yo re cagona. **Ay, pero qué risa… que fue mi anécdota de ese**

TENSIÓN ENTRE FUERZA Y FOCO EN EXPRESIONES EVALUATIVAS

Marina Grasso
Universidad Nacional de La Plata - Grupo ECLAR | Argentina
grassomarina@yahoo.com.ar

Resumen

En el presente trabajo, se analizan los distintos tipos de gradación de algunas expresiones evaluativos que se encuentran en conversaciones informales entre jóvenes argentinos. Se toma como marco teórico para el análisis la Teoría de la Valoración desarrollada en el ámbito de la Lingüística Sistémico Funcional El corpus analizado pertenece al proyecto de investigación "Los géneros en la conversación informal" (Grupo ECLAR, UNLP, Argentina) y consta de veinticuatro conversaciones espontáneas entre alumnos universitarios de 18 a 28 años de edad. Siguiendo consideraciones de Conlan (2005), describimos estas situaciones como enmarcadas predominantemente dentro de segmentos con una fuerte carga interpersonal, en los que las funciones transaccional e interaccional parecen tener el mismo peso. En términos de Eggins (2004), estos encuentros constituyen conversaciones entre participantes que sustentan igual poder, cuyo contacto es frecuente- ya que los hablantes son, en su mayoría, amigos o compañeros de facultad- y que, en consecuencia, pueden compartir un compromiso afectivo alto. Nos centramos aquí específicamente en el uso de ítems léxicos o expresiones explícitamente evaluativas que, además, contienen una carga actitudinal ya sea muy baja o muy alta que los ubicaría en extremos altos dentro de una escala de gradación con valores intermedios y relativos al contexto. Partimos de los estudios de (White (2000), Martin y White (2005) y Hood y Martin (2005), quienes describen en detalle los valores de foco y fuerza que componen el sistema de gradación. El corpus nos revela casos de tensión entre estos valores, que nos plantean nuevos interrogantes en relación a este tema. Nuestro análisis intenta, entonces, buscar algunas respuestas.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es la primera parte de una investigación más amplia que incluye el análisis de los distintos tipos de gradación contemplados por la teoría de la valoración de la Lingüística Sistémico Funcional, en conversaciones informales entre jóvenes argentinos. Tomamos el corpus del proyecto de investigación "Los géneros en la conversación informal" (Grupo ECLAR, UNLP) de veinticuatro conversaciones espontáneas entre estudiantes universitarios argentinos de 18 a 28 años de edad. Siguiendo consideraciones de Conlan (2005), describimos estas situaciones como enmarcadas predominantemente dentro de segmentos con una fuerte carga interpersonal, en los que las funciones transaccional e interaccional parecen tener el mismo peso. En términos de Eggins (2004), estos encuentros constituyen conversaciones entre participantes que sustentan igual poder, cuyo contacto es frecuente –ya que los hablantes son, en su mayoría, amigos o compañeros de facultad– y que, en consecuencia, pueden compartir un compromiso afectivo alto. En esta primera etapa nos centramos específicamente en el uso de ítems léxicos o expresiones explícitamente evaluativas que además contienen una carga actitudinal ya sea muy baja o muy alta que los ubicaría en polos altos dentro de una escala

de gradación que contenga valores intermedios y relativos al contexto. Partimos de los estudios de (White (2000), Martin y White (2005) y Hood y Martin (2005), quienes describen en detalle los valores de foco y fuerza que componen el sistema de gradación. El corpus nos revela casos de tensión entre estos valores, que nos plantean nuevas preguntas con relación a este tema. Este trabajo intenta, entonces, buscar algunas respuestas y sienta las bases para la segunda etapa del análisis.

ARMONÍA ENTRE FOCO Y FUERZA

Dentro del sistema de la valoración planteado por la Lingüística Sistémico Funcional, se destacan dos dimensiones que proporcionan escalas de grado y que son *fuerza* y *foco*. Se denomina *fuerza* a la escala variable de intensidad, baja o alta, que el hablante adjudica a una emisión. Podemos decir, entonces, que la expresión "estoy *muy* triste" es de alta intensidad, de mayor fuerza, que "estoy *un poco* triste", marcada en ambos casos por la modificación del adjetivo.

Por otro lado, se denomina *foco* a la precisión de los límites, aguda o suave, de una categoría central o marginal en relación con una categoría prototípica. Así, decir "Fue un *verdadero* padre para mí" agudiza el foco, mientras que "Fue *casi* un padre para mí" lo atenúa o desdibuja.

Encontramos en el corpus casos que se corresponden con esta descripción, tales como el que aparece en el fragmento 1.

> **Fragmento 1.**
>
> Intensificación de la fuerza de una emisión mediante la premodificación. Tema: Dolores le cuenta a Armando acerca de unas pizzas que compartió con amigos.
>
> **Do**: Ay, no sabés qué rica, tres pociones me comí. [Risas]
>
> **Ar**: [Risas]
>
> **Do**: Porque… bah, igual eran **re finitas** porque como tenía que alcanzar para todos los que estábamos, viste, eran **re fetitas** las porciones, pero… entre que tomábamos y comíamos me fui comiendo un montón.
>
> (06EIIM/H12 616-620)

"En la Gramática descriptiva de la Lengua Española (Bosque y Demonte, 1999) los diminutivos son tratados como una clase de sufijos apreciativos, un procedimiento morfológico a través del cual pueden expresarse valores apreciativos. Sumado a la idea de lo pequeño, entonces, los diminutivos transmitirían información adicional para representar a los participantes y cosas en el discurso de maneras específicas" (Ferrari, 2007: 78). "Fino" es un término graduable mediante la utilización de adverbios de cantidad. Se puede decir que el adjetivo en cuestión admite combinaciones tales como "algo finitas", "muy finitas", "terriblemente finitas", entre otras. El caso de "fetas" es peculiar porque tratándose de un sustantivo, no admitiría la misma modificación. Es decir, no podemos decir "algo fetitas", "muy fetitas", "terriblemente fetitas". Sin embargo, la hablante lo presenta como un término graduable.

En ambos casos –como mostramos en la figura 1– si situáramos los ítems léxicos en un continuo, éstos se ubicarían antes que las palabras de las cuales derivan ("finas" y "fetas" respectivamente). Se agrega a esto el intensificador "re" que aumenta la fuerza de la emisión en la que estas expresiones se encuentran.

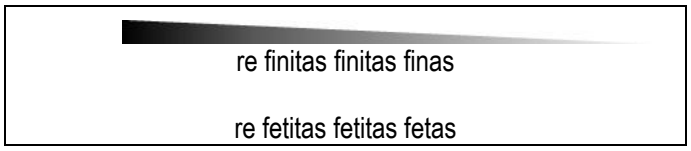


Figura 1. Escala de intensidad de fragmento 1.

Una instancia similar muestra el fragmento 2, pero en esta oportunidad, con términos actitudinales de alto grado.

Fragmento 2.

Intensificación de la fuerza mediante la submodificación. Tema: Agustina y Eugenia hablan del hermano de Toto, un conocido de ambas participantes.

Ag: …Martín siempre jodía que el hermano de Toto estaba re loco, y… y lo vimos con Sole gritando, pero, no me acuerdo qué era lo que decía, pero tipo **nos tentamos mal**, y… y dijimos: "Sí, (risas) tiene razón, estaba re loco".

Eug: Yo mirá, las veces que lo vi de día es re…[serio]

(06EIIM1 40-47)

Este uso relativamente nuevo pero notoriamente frecuente que se le ha dado al adverbio "mal", aumenta la fuerza de la emisión. "A nuestro entender, *tentarse* significa reírse mucho sin poder controlar la risa, mientras que *tentarse mal* agrega a la experiencia la idea de que se trataba de un caso extremo" (Grasso 2009). Mostramos esta relación en la siguiente figura (figura 2).

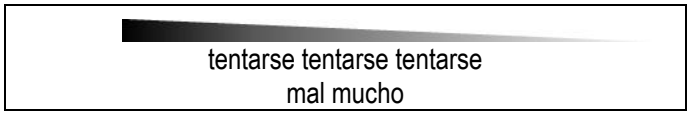


Figura 2. Escala de intensidad de fragmento 2

Las ocurrencias presentadas hasta el momento muestran emisiones con fuerza aumentada: un término o expresión evaluativo con una carga actitudinal alta está, a su vez, acompañado por algún tipo de modificación que sube aun más su intensidad. Podríamos decir que tanto el núcleo como su modificador se orientan, en estas instancias, en la misma dirección. Ahora bien, en casos en los que estos términos están acompañados por ítems o expresiones que atenúan su foco, se produce, en nuestra opinión, una tensión entre el foco y la fuerza en la que indefectiblemente se establece una "lucha de poderes" entre ambas dimensiones. Analizaremos estos casos en la sección siguiente.

TENSIÓN ENTRE FOCO Y FUERZA

Como mencionamos anteriormente, creemos que en las instancias en las que se aumenta la fuerza de un término de alto grado, se podría hablar de una relación de armonía entre el foco y la fuerza. Sin embargo, encontramos que los casos en los que se atenúa la fuerza de una emisión que contiene un término actitudinal de alto grado, se plantea un juego entre ambas dimensiones en el que el peso del foco y la fuerza no siempre está equilibrado. Analicemos el fragmento 4.

Fragmento 4.

Tensión entre foco y fuerza: símil o comparación. Tema: Rocío y Yanina hablan de las remodelaciones en su facultad.

Ro: Che, ¡qué bueno que está este lugar!, ¿no?

Ya: Sí. No es de Psicología. Sabés que ayer fui... ¿pasaste por el aula 1 del Jockey?

Ro: ¡Ahh! ¡Cómo cambió ese lugar, no, por favor! Es **como un... [Sheraton.]**

(Risas de ambas).

Ya: Sí. (Risas) Bueno, para nosotros, sí. ¿Viste lo que es eso?

Ro: Está buenísimo. Igual yo pasé, iba por el pasillo para el [aula] dos...

Ya: [Sí] Yo me pegué un susto pero digo: "¿Qué pasó acá?"

Ro: Sí, ¡buenísimo!

(06EIIM3 236-244)

Este uso de símil o comparación suaviza la precisión de los límites de la categoría "Sheraton". Es decir, por medio de la palabra "como" se hace borroso el foco, bajando la dimensión de autenticidad. Sin embargo, por su lado, la elección de "Sheraton" en oposición a otras opciones que podrían haber ocupado ese espacio, designa en sí mismo una carga actitudinal alta, que le agrega al aula 1 del Jockey con la que se está comparando, características de calidad o confort más altos que lo habitual. Parece que aquí se plantea de alguna manera una cuestión de jerarquía entre el foco y la fuerza de la emisión, que el oyente debe interpretar. La reacción de la otra interlocutora, revela un uso exitoso de la expresión –en términos de entendimiento entre las hablantes– que muestra en este caso particular, que la fuerza de la emisión tiene un peso mayor que su foco. O sea, el aula 1 no es un Sheraton –esto es lo que marca el foco atenuado– pero mantiene características asociadas a él.

El fragmento siguiente (fragmento 5) muestra, en nuestra opinión, una instancia similar al del fragmento 4.

Fragmento 5.

Tensión entre foco y fuerza. Caso 2. Tema: Laura y Román hablan de una amiga en común y de las hermanas.

Ro: Y… bueno, e.. y es la que está siempre, como que, no sé, la que se enoja mucho, y la que todas boludean, no sé cómo decirte, no es que boludean pero siempre, como que es la jodida ¿entendés?

Ma: ¿La toman de punto? [¿Las hermanas decís?]

Ro: [Ella tiene,] ella tiene pinta de jodida.

Ma: ¿Cómo de jodida? ¿De mala mina?

Ro: Claro, como que ellas dos…

Ma: ¿**Medio turrita**?

Ro: Muno y la más grande se llevan bien…

Ma: Ah…

Ro: …y la otra, como que es siempre la que está rezongando, [¿entendés?]

Ma: [Ah…]

(06EIIM/H14 232-244)

Este caso contiene, al igual que el fragmento 1, un diminutivo pero, creemos, con una fuerza pragmática distinta a los dos presentados anteriormente. Mientras que en "finitas"y "fetitas" el diminutivo marca idea de pequeño, en este caso consideramos que no refiere a una menor intensidad que su palabra de base –o sea, no se presenta "turrita" como menos que "turra"– sino que se utiliza el diminutivo para amortizar el impacto de un término fuerte (por poder considerarse un insulto) o, en tal caso, más fuerte que "jodida" o "mala mina" que son las variantes consideradas anteriormente en la conversación. La utilización de "medio" atenúa el foco de la emisión, pero no le quita a "turrita" las características de "maligna" o "vil" intrínsecas al significado de la palabra "turra", (según el *Diccionario etimológico del lunfardo*). Creemos, entonces, que una vez más aquí la incidencia del foco es pragmáticamente mayor que la fuerza de la emisión. Sin embargo, encontramos una diferencia entre esta instancia y la anterior, que reside en que mientras que en el caso de la comparación se califica la calidad de A con características de B, en éste último se utilizan características de un mismo individuo, o sea se califica A con una cualidad posible de la clase A, es decir, de la misma clase. En otras palabras,

Caso 4: A = aula se caracteriza por medio de características de B= Sheraton

Caso 5: A= una mujer se modifica con características de A= una mujer

El fragmento 6 presenta, a nuestro entender, una instancia del mismo tipo que el caso anterior.

Fragmento 6.

Tensión entre foco y fuerza. Caso 3. Tema: Belén les cuenta a Paula y Yamila sobre su trabajo de prevención con gente de bajos recursos como parte de una cursada de medicina.

Pau: Hay gente que no le importa XXX nadie le dice nada. Aparte por ahí...No, sí, aparte por ahí teniendo ya tantos chicos, porque tienden a tener muchos chicos...

Yam: [Sí]

Pau: ...es como decir "Bueno, uno más." Si tuve, claro, si tuve estos, no voy a tener...

Bel: Ay, qué feo.

Yam: Mhm.

Pau: O por ahí no, no, no sé XXX No, pero viste que es gente tan.. tan limitado el conocimiento, ¿entendés?, que es como que no caen en la gravedad del asunto...

Bel: Claro.

Rom: Claro. Es eso.

Pau: No, no se dan cuenta.

Bel: Igual no son tan tan…**no** son **tan villa.**

Rom: ¿No? Ah, bueno.

(06EVM24 243-273)

Interpretamos que en este caso se utiliza "villa" como equivalente a "ignorantes" o "inconscientes". Cabe destacar primeramente que el uso del "tan" cambia completamente si está acompañado o no por una negación. Por ejemplo, *Son tan ignorantes!* intensifica la fuerza de la emisión mientras que decir *No son tan ignorantes,* la atenúa. Sin embargo, esta atenuación no parece plantear una supremacía de la fuerza: pesa más aquí la carga actitudinal alta del término "villa". Después de la intervención de Belén, Romina entiende que la gente no tiene el grado de ignorancia que ella pensaba, pero sigue siendo ignorante.

Creemos que la supremacía del foco por sobre la fuerza en los últimos casos analizados, se pone de manifiesto también en el efecto total de las emisiones, como se muestra en el cuadro siguiente. El aula, en el fragmento 4, es más que un aula prototípica. Se aumenta el valor de la misma. Mientras que en caso siguiente (5), se disminuye el valor de lo modificado: la mujer es menos que una mujer con cualidades positivas. Este corrimiento del valor prototípico de referencia se da, a nuestro entender, por el valor actitudinal alto que poseen los términos elegidos por los hablantes, léase, *Sheraton* y *turrita*.

FUERZA	FOCO	VALOR PROTOTÍPICO	VALOR CONTEXTUAL
como	un Sheraton	aula	no es un Sheraton pero es + que un aula prototípica
medio	Turrita	mujer	no es completamente turrita pero es - que una mujer prototípica

El fragmento 6 es menos transparente, si se quiere, (ver cuadro a continuación) porque niega la idea implicada presentada por la interlocutora anterior (léase, son villas), con lo cual aumenta el valor de lo modificado (la gente), pero sobre una base en común entre ambas hablantes: no se discute si son villas o no, sino cuán villas son. El intercambio entre ambas participantes podría parafrasearse en:

Paula: "los del barrio a donde estás trabajando son villas"

Belén: "son villas, pero no al punto que vos planteás"

FUERZA	FOCO	VALOR PROTOTÍPICO	VALOR CONTEXTUAL
tan	(No)- villa	Persona de un barrio carenciado que se supone ignorante	es "villa" pero es + que una persona carenciada prototípica

Por otro lado, las ocurrencias de atenuación que presentan términos con un valor actitudinal no tan extremo como los planteados hasta el momento, ofrecen distintas posibilidades de análisis, como muestra el fragmento 7.

Fragmento 7.

Posible supremacía de la fuerza sobre el foco. *Tema: Cesar y Germán hablan del hecho de que su conversación sea grabada para utilizarse en un proyecto de investigación*)

Ce: ¿Cómo?

Ge: Que es medio incómodo hacer esta grabación. …¿Estará grabando ahora?

Ce: Sí. … ¿Por qué incómodo?

Ge: No sé, porque... falta... te impone, digamos, una... una situación **poco natural**. Me parece.

Ce: Y, por ahí habría que grabar, habría que grabarlo... ehh... sin que la persona se de cuenta.

Ge: Claro. Porque, quieras o no, te condiciona.

Ce: Más vale, pero no sé cuál es si la idea del trabajo es eso, de que por ahí... creo.

Ge: Me parece que no.

Ce: ¿No?

(06EIIH8 208-216)

El adverbio de cantidad "poco" claramente disminuye la fuerza del término que modifica a la vez que atenúa el foco. Es decir, la conversación grabada es menos que natural. El siguiente cuadro organiza la información de este último caso analizado (fragm. 7)

FUERZA	FOCO	VALOR PROTOTÍPICO	VALOR CONTEXTUAL
poco	Natural	conversación espontanea que se supone natural	- que una conversación espontánea prototípica o no es una conversación espontánea?

Nos preguntamos, entonces, si estamos aquí en presencia de una instancia en la que la fuerza tiene más peso que el foco- o sea, un caso contrario a los demás presentados en este trabajo- dado que pareciera que podría equipararse "poco natural" a "no natural" en este caso concreto. Será este el tema de próximas investigaciones.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Nuestro análisis partió de la selección de fragmentos en los que los hablantes utilizan términos con una carga actitudinal alta. Esta elección es de por sí significativa, si se piensa en otras alternativas que podrían haber ocupado ese espacio y que plantearían un grado de intensidad diferente al dado por términos intrínsecamente fuertes. Es decir, como mencionamos anteriormente, elegir calificar a alguien de "turrita" –por tomar uno de los casos analizados– parece ser decididamente distinto a calificarlo de "maligna" o "vil". Luego, analizamos el entorno de estos ítems evaluativos tomando el sistema de la valoración planteado por la Lingüística Sistémico Funcional. Encontramos que los casos

en los que se intensifica la fuerza de un término de valor alto, reflejan lo expresado por la teoría con respecto a los valores de foco y fuerza que componen el sistema de gradación. Sin embargo, las instancias que muestran estos términos acompañados por ítems o expresiones que atenúan su foco, contienen, en nuestra opinión, un juego entre el foco y la fuerza con características que no hemos visto discutidas hasta el momento en la bibliografía sobre el tema. Esta tensión entre ambas dimensiones pareciera inclinarse hacia el valor del foco preferentemente en los casos analizados que contienen términos actitudinales de alto grado. Queda por analizar qué sucede en casos que contienen términos menos explícitos, como el último presentado. Intentamos aquí plantear algunas respuestas así como también nuevos interrogantes para futuros análisis.

BIBLIOGRAFÍA

CONDE, O (1998). *Diccionario etimológico del lunfardo*. Buenos Aires: Perfil.

CONLAN, C. J. (2005). "Face threatening acts, primary face threatening acts, and the management of discourse. Australian English and speakers of Asian Englishes", en R. T. LAKOFF y S. IDE (ed.), *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*, pp. 129-144. Philadelphia: Benjamins.

EGGINS, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, 2º ed. London: Continuum.

FERNÁNDEZ, M. D y E. GHIO (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional. El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hassan: aplicaciones a la lengua española.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

FERRARI, M. C. (2007). "Metáforas ideacionales en la conversación informal: el uso de los diminutivos", en *Actas VII Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso*, pp.70-79. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

GRASSO, M (2009). "Un estudio de expresiones típicas utilizadas por jóvenes argentinos: el caso de 'coso', 'nada', 'a full'", en *Actas IV Coloquio de investigadores en estudios del discurso y I Jornadas internacionales sobre discurso e interdisciplina de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, regional Argentina*. Córdoba. Disponible en <http://www.fl.unc.edu.ar/aledar/index.php?option=com_wrapper&Itemid=47>

HOOD, S. y J. R. MARTIN (2005). "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso", en *Revista signos* [on line], vol. 38, nº 58, pp. 195-220. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000200004&lng=es&nrm=iso>. Consulta: 23/05/2009.

LAKOFF, R. T y S. Ide (ed.) (2005). *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Philadelphia: Benjamins.

MARTIN, J. R y P. R. R. WHITE (2005). *The Language of Evaluation*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

WHITE ([2000] 2004). *Un recorrido por la teoría de la valoración*. Disponible en: <http://www.grammatics.com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline.pdf> consulta: 21/05/2009.

LA AMPLIFICACIÓN DE LA VALORACIÓN EN LA CONVERSACIÓN INFORMAL: PRIMERAS APROXIMACIONES

Karina M. Ibáñez
Universidad Nacional de La Plata - Grupo Eclar | Argentina
karmariba@yahoo.com.ar

Resumen

En esta ponencia se presentan las primeras aproximaciones al análisis del recurso de la amplificación que los hablantes suelen utilizar al evaluar en la conversación informal. En el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional, se considera que las actitudes que los hablantes manifiestan son significados interpersonales graduables tanto en términos de fuerza como de foco. Las evaluaciones de sentimientos, objetos y personas aparecen así en la interacción frecuentemente en forma más o menos amplificada. Este trabajo se enmarca en el proyecto "Los géneros en la conversación informal" (Grupo ECLAR, Universidad Nacional de La Plata), y su corpus está conformado por veinticuatro conversaciones entre estudiantes universitarios de entre 18 y 28 años de edad grabadas en audio. Luego de la lectura minuciosa del corpus, se procedió al relevamiento de secuencias valorativas con distinto grado de amplificación y se seleccionaron para el análisis segmentos que exhibían gradación de la fuerza. Estos segmentos fueron analizados y clasificados en grillas de acuerdo con los tipos de procedimientos encontrados. Los fundamentos de la teoría sistémico funcional del lenguaje (Halliday, 1985; Martin y Rose, 2003; Hunston y Martin, 2005, entre otros) referidos a la apreciación ofrecen la posibilidad de analizar la diversidad de recursos que los hablantes ponen en juego para amplificar las actitudes que expresan. Este estudio permitió relevar las expresiones lingüísticas de la amplificación así como el marcado predominio de una de ellas en el corpus.

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se presentan las primeras aproximaciones al análisis del recurso de la amplificación. Para la Lingüística Sistémico-Funcional, las actitudes que los hablantes manifiestan son significados interpersonales graduables en términos de fuerza y de foco. Al evaluar sentimientos, objetos y personas, los hablantes pueden imprimir más o menos fuerza a esta evaluación o realizarla con mayor o menor nitidez. Los procedimientos que aumentan o disminuyen fuerza y foco son descriptos en el sistema de amplificación.

Este trabajo se enmarca en el proyecto "Los géneros en la conversación informal" (Grupo ECLAR, Universidad Nacional de La Plata), y su corpus está conformado por veinticuatro conversaciones entre estudiantes universitarios de entre 18 y 28 años de edad grabadas en audio. El trabajo partió del análisis minucioso del corpus a partir del cual se relevaron secuencias valorativas que manifiestan una determinada gradación y se seleccionaron, para su estudio, segmentos que exhibían amplificación o atenuación de la fuerza. Estos segmentos fueron clasificados en grillas de acuerdo con los tipos de procedimientos encontrados. Los fundamentos de la teoría sistémico-funcional del lenguaje (Halliday, 1985; Martin y Rose, 2003; Marin y Hood, 2005, entre otros) referidos

a la valoración ofrecen la posibilidad de analizar la diversidad de recursos que los hablantes ponen en juego para amplificar las actitudes que expresan.

MARCO TEÓRICO

La concepción del lenguaje como un sistema de opciones que acarrean significados es particularmente funcional al análisis de la amplificación de las actitudes. Así, el hablante dispone de recursos de distinta índole que pone en juego no sólo para manifestar cierta actitud, sino también para graduarla. Halliday (1985) propone una visión del lenguaje constituido por el plano del contenido, que incluye el nivel léxico-gramatical y el semántico y el plano de la expresión que refiere a la forma, oral o escrita, en la que se manifiesta. La relación entre los niveles se da en términos de recodificación.

En su análisis del sistema semántico de la valoración, Martin y Rose (2003) describen tres recursos de amplificación. En primer lugar, los "intensificadores" en el nivel gramatical. Se trata de ítems que carecen de un significado evaluativo, pero que acompañan la expresión de actitudes y permiten graduarlas. En segundo lugar, los ítems léxicos que pueden ubicarse en una escala o continuo, en el nivel del léxico actitudinal. Finalmente, las metáforas e insultos, que se encuentran también en el nivel del léxico actitudinal. Este último recurso incluye elementos no graduables que pueden inscribirse sin embargo en un continuo de posibilidades. Los cuadros ilustran los procedimientos citados acompañados por algunos ejemplos de nuestro corpus.

Intensificadores	+	completamente	son completamente incomprensibles (06EIIM2 186)
		un montón	en Fonética I aprendimos un montón (06EIIM/H13 619-620)
		todo adverbio / adjetivo	ir el viernes a la tarde y volver el domingo, es todo un quilombo. (06EIIM1 113-114) es toda así, calladita, blanquita (06EIIM/H13 556-557)
		bárbaro	Pero tuvo un dilema bárbaro de decir "¿Qué hago?", viste (06EIIM4 201-202)
		qué	¡Qué bajón! (06EIIIM19 269)
	-	negación de un intensificador	algunas cosas no tienen mucha coherencia (06EIIM/H12 91-92)
		un poco	Son un poco difíciles de comerlos (06EIIIM19 532)
		medio	Medio ciclotímica (06EIIM/H14 283)
Léxico actitudinal		ítems léxicos	y teníamos que pegar las Minnies… que eran gigantes (06EIIM6 44-45)
		metáforas e insultos	Vale coserlo, y los agujeros. ¡No, no, pobre! Rom: Mirá, mirá acá, por ejemplo, hay coladores. (06EVM24 464-467)
			Al final tenemos que hacer el partido con los pelotudos estos de Pehuajó. (06EIIH11 420-421)

Martin y Hood (2005) señalan que la gradación de la fuerza puede afectar a cualidades, cosas y procesos y llaman a estos procedimientos intensidad, cantidad y realce respectivamente.

La clasificación previa de Eggins y Slade (1997) es similar, pero incluye el uso del acento enfático en el nivel prosódico y de la repetición en el nivel léxico.

Cabe señalar que, en lingüística sistémico-funcional, el recurso que tratamos es denominado "amplificación" (Eggins y Slade, 1997; Martin y Rose, 2003; Hunston y Tompson, 2003) o "gradación" (Martin y White, 2005; Martin y Hood, 2005; White, 2005a). Consideramos a este respecto que el término "amplificación", más utilizado, sólo da cuenta de una parte del proceso a saber, del aumento de la fuerza o de la agudización del foco. Por su parte, el término "gradación" pone el acento en la posibilidad de realizar elecciones dentro de escalas o continuos e incluye tanto el aumento como la disminución; la agudización como la atenuación.

En cuanto a la descripción ce los procedimientos encontrados, se recurrió a las descripciones de usos presentadas en la gramática descriptiva del español de Bosque y Demonte (1999), particularmente a los artículos de Kovacci y Sánchez López referidos al adverbio y a la negación respectivamente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La lectura y el análisis del corpus permitieron dar cuenta de una gran variedad de procedimientos de amplificación. Los fragmentos que los contienen se exponen a continuación y se agrupan de acuerdo con los recursos utilizados.

La amplificación a través de recursos de nivel fonológico

Repetición de un fonema

DANIELA: Sí, o sea, viven para eso, nada más. [O sea…]
JULIANA: [Sí, están todo el día ahí, [paveando…]
DANIELA: [Claro]
JULIANA: Cuando xxx, mirando el partido, todos así [tomando té…]
→ DANIELA: [Comiendo to***rrr***ta, una torta…]
JULIANA: [¡Una torta así!] No, no…
(06EIIIM19 455-460)

En este segmento, en el que las hablantes realizan un juicio negativo de los miembros del centro universitario de Chubut, la repetición de /r/ actúa como amplificador del ítem "torta". Es notable que el sustantivo no es valorativo en sí pero que la amplificación confiere un sentido apreciativo ya que se interpreta que no se trataba de una torta cualquiera sino, a juzgar por el cotexto (Juliana dice "una torta así"), de una torta muy grande.

La amplificación a través de recursos de nivel léxico-gramatical

Los recursos de nivel gramatical

Agrupamos aquí elementos que no expresan una actitud, sino que aumentan o disminuyen la fuerza de las actitudes expresadas por el vocablo que acompañan. Su significado depende entonces de estos vocablos o términos plenos que acompañan. Estos ítems han sido definidos por Quirk y *et al*. (1985) como amplificadores y atenuadores.

+	total		¡cara rota total! (06EIIM1570)
	completamente		Está completamente limado, el flaco no, no... (06EIIH10 231)
	bien		cortás el perejil bien finito y el ajo bien finito (07- 06 E II H I. 14-15)
	re		Para mí era re exageración de Martín (06EIIM1 37-38) Re confianza Naty. (06EIIM/H12 497)
	todo (adverbio- adjetivo)		con todo lo que sufrimos en Fonética I (06EIIM/H13 619) Axel es un tipo grandote, todo gigante (07- 06 E II H I. 246)
	qué		¡Qué mala que sos, eh! (06EIIM1 167) ¡Ay, qué asco! ¡Qué feo, qué dolor! (06EIIM1 407)
	un montón		tarda un montón en hacer la comida… (06EIIM/H13 132)
	Sufijos	superlativo	Sí, estaban pero saladísimas (06EIIM/H12 631) de once a doce y media ¡Tardísimo! No, era muy pesado (06EIIIH21 305-308)
		de derivación apreciativa	No, pero re grandote, porque supuestamente tiene dos meses... (06EIIM/H12 149)
	mal		y lo vimos con Sole gritando, pero, no me acuerdo qué era lo que decía, pero tipo nos tentamos mal (06EIIM1 44-45)
	tan / tanto		pero viste que es gente tan… tan limitado el conocimiento, ¿entendés? (06EVM24 263-264) nos machacamos tanto la cabeza (06EIIM/H13 627-628)
	más		Más malcriado ese perro. (06EIIM/H12 276) Y yo... que soy más caída del catre... (06EIIM2 301)
	cómo		... yo no sabés cómo comí,… (06EIIM/H12 457)
	muy / mucho		Naty estaba como muy en la suya (06EIIM/H12 609) Me dio mucha vergüenza (06EIIM1 362) la ropa de Broderi, todo eso la venden ahí también, mucho más barata (06EIIM2 74)
	bárbaro		así que, un quilombo bárbaro (06EIIH11 196)
	Polaridad negativa	Palabras negativas	no quiere estar para nada a upa. (06EIIM6 98) ¿Imágenes así que no tenían nada que ver una con otra? (06E4H26 I. 224)
		Términos de polaridad negativa	la única marca como de autor que tuviera el narrador fuera eh.. despreciarlo… cínicamente, a su per… a su personaje. Un carajo empatía ni nada, se le caga de risa. (06EIIH10 252-258) No, no dormí un cuerno (06EIIM5 170)
-	negación de un intensificador		algunas cosas no tienen mucha coherencia (06EIIM/H12 91-92) y yo le digo: "Che, Naty (entre risas) ¿vos tenés muchas ganas de ir?", "Y, más o menos", me dice, "Mucho no" (06EIIM/H12 577-578) Tampoco es muy masculino... (06EIIM2 91) Igual, no son tan... tan... no son tan villa. (06EVM24 269-272) No le siento tanto el jamón (06E4H26 I. 481) Yo me acuerdo, no "guau", pero me acuerdo (06EIIM6 200) Yo no las conozco bien, pero... (06E4H26 I. 377)
	negación + intensificados + prefijo de negación		No los limpian. Y en el caso de que el nene se mee o así... que tampoco es algo tan anormal… porque tres años... los llaman a los padres. (M6 178-181)
	un poco un poquito		yo tenía la lengua un poco quemada... (06EIIM/H12 631-632)
			–¿Soy más alta, no? –Un poquito. (06EIIIM17 481-482)
	medio		Pero son medias robustas, viste (07- 06 E II H 333) Medio cara, igual. (06EIIM1 387)

Los recursos de nivel léxico

Se trata de términos plenos con los que se da fuerza a las actitudes. Dado que acarrean un sentido, estos elementos pueden ubicarse en un continuo. Cuando un hablante selecciona uno de estos elementos, gradúa la fuerza de su actitud porque realiza su elección entre distintos ítems de una escala de intensidad, en este caso, de la fuerza.

Insultos	Se le subieron los humos, ¡pelotuda de mierda! (06EIIIM19 81-82)	
Polaridad negativa	Expresiones negativas	No hay como el ser humano (06E4H26 l. 470)
	Cuantificador presuposicional	que es tierra, ni siquiera es pasto, es tierra (06EIIM1 271)
Léxico actitudinal que puede ubicarse en un continuo de intensidad	yo lo adoro este buzo ... (06EVM24462)	
	Pero bueno, es hermosa, es re linda. (06EIIM/H12 294)	
	No, divino. Ahí me morí. (06EIIIM/H22 110)	
	me encantaron los 3d (16 06IIMH 194)	
	¡Cómo la odio! (06EIIIM/H22 374)	
	no saben lo que es, hay un baño por manzana, un asco.(06EVM24 278-281)	
	Sí, fui a ver "King Kong" ¡Horrible! (06EIVH23 314)	
	Macedonio Fernández es una asquerosidad de,... (06EIIIM17 399)	
	Yo escucho cada cadorcha. (06EIIIM/H22 87)	

La inclusión que hicimos en este nivel de elementos de polaridad negativa está sujeta a discusión. Consideramos que las expresiones citadas tienen un sentido valorativo y amplificador que las diferencia de expresiones como "*no tienen mucha coherencia*" en las que la negación no tiene un sentido más que cuando acompaña el ítem apreciativo coherencia y el intensificador "mucha".

En el caso del cuantificador presuposicional, "ni siquiera" aumenta la fuerza de la apreciación del lugar en el que se hará una fiesta.

> AGUSTINA: es en una cancha de… [fútbol]
> EUGENIA: [¿Qué es una de basket?]
> AGUSTINA: No, en la de fútbol, que es tierra, ni siquiera es pasto, es tierra.
> (06EIIM1 268-271)

La hablante considera que bailar sobre el pasto sería incómodo, pero que bailar sobre la tierra es peor. La tierra se considera entonces en un extremo de posibilidades negativas. Entre las ocurrencias de léxico actitudinal, pueden apreciarse expresiones de afecto como "la odio" y "lo adoro" como extremos en la expresión de afecto.

Lo mismo ocurre con la apreciación cuando los hablantes utilizan términos como "una asquerosidad", "un asco", "horrible", "cadorcha", "linda", "hermosa".

Otros casos de amplificación

A continuación presentamos algunos casos en los que los hablantes amplifican su actitud sin recurrir a intensificadores.

i.

EUGENIA: Sabés qué es malo, el tema de la música porque… se pierde no importa que estén bien bien puestos los parlantes.
(06EIIM1 301-303)

¡Qué mala que sos, eh! Sos una mala amiga.
(06EIIM1 167)

DIEGO: No, divina… divina, divina, divina.
(06EIIH10 16)

En los dos primeros fragmentos, Eugenia amplifica la apreciación de la colocación de los parlantes y el juicio que realiza de su interlocutora. Si el uso del adverbio "bien" tiene una función evaluativa, su repetición produce un efecto amplificador, como señala Marcuschi (1992). Lo mismo sucede con el adjetivo "mala" que, al ser reiterado, amplifica el juicio. Finalmente, Diego amplifica la apreciación que emite acerca de una beba con la repetición del término "divina".

ii.

Comen como bestia, eso es lo que tiene.
(07- 06 E II H 256)

Con esta afirmación, Marcelo se refiere a los nórdicos a quienes llama "vikingos". El símil no se utiliza para realizar una descripción objetiva de la forma de comer, sino para dar fuerza al juicio que se hace. De la consideración de todo esto se desprende el efecto amplificador de la actitud.

iii.

si le hacés así al flaco que está con Ceci, que es **una bola de músculos**, también se le va a mover así.
(06EIIM1 154-155)

... mi, mi viejo, me puede llevar a algún lado pero tampoco me va a llevar hasta… qué sé yo…**Ushuaia** para ir a la fiesta, no sé.
(06EIIM1 96-97)

Secuencias de este tipo presentan actitudes amplificadas por medio de metáforas e hipérboles. En estos casos, se pone de manifiesto que no es posible dar cuenta integralmente de estos significados a través del análisis del nivel léxico-gramatical. Se hace necesario considerar el significado pragmático de la emisión, es decir, las particularidades del contexto en el que se producen y la intencionalidad de los hablantes.

iv.

LAURA: Pero vos que tenés las carpetas completas...

ALEJANDRA: Las vendo.

LAURA: ¿Por qué no las vendés?

ALEJANDRA: Sí, pero las tendría que pasarlas a la computadora o algo, no, mi letra... No me voy a tomar el trabajito de hacer eso.

(06EIIM2 178-182)

Como en las secuencias anteriores, es posible apreciar que la hablante amplifica la apreciación del trabajo que le costaría pasar en limpio todos sus apuntes para venderlos. Sin embargo, el análisis léxico-gramatical podría hacer pensar que se está atenuando la fuerza de la apreciación con un diminutivo. Es necesario entonces, indagar en la intencionalidad la hablante y en el cotexto para dar cuenta que usos irónicos como este producen un efecto de aumento de la fuerza. Aquí, "trabajito" no significa poco trabajo, sino todo lo contrario.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Plano del contenido	Nivel retórico y pragmático		Ironía	
			Repetición	
			Comparación	
			Metáfora	
			Hipérbole	
	Nivel léxico-gramatical	Nivel léxico	Insulto	
			Polaridad negativa	
		Nivel gramatical: Intensificadores	+	completamente
				bien
				re
				muy / mucho
				qué
				Sufijos
				mal
				tan / tanto
				un montón
				Todo adverbio / adjetivo
				más
				cómo
				bárbaro
				Negación + intensificador + prefijo de negación
			-	un poco
				medio
				Negación de un intensificador
Plano de la expresión	Fonología Sistema de sonidos	Nivel segmental	Repetición de fonemas	

Como vimos en este recorrido por los recursos de gradación de la fuerza, las conversaciones informales de nuestro corpus presentan dos características salientes:

En primer lugar, se pone de manifiesto la gran variedad de recursos de amplificación y atenuación que implican tanto el plano de la expresión como el plano del contenido. Así, a los recursos fonológicos y léxico-gramaticales expuestos por la escuela de Sidney, es posible agregar recursos pertenecientes a un nivel retórico y pragmático. Este nivel, situado en el plano del contenido, no se puede reducir al análisis léxico-gramatical ya que, como vimos, no es posible dar cuenta de los procedimientos que dan fuerza a una actitud analizando sólo la gramática y el léxico. La descripción de estos re cursos exige examinar la intencionalidad de quienes los utilizan.

En segundo lugar, se evidencia una importante primacía del uso de intensificadores y atenuadores, propios del nivel gramatical, por sobre los demás procedimientos de gradación de la fuerza. Este recurso de nivel gramatical es el que presenta no sólo más ocurrencias sino también más variedad en el corpus. Esto permite hipotetizar que, en el lenguaje de los jóvenes, predomina la gradación a través de intensificadores y atenuadores.

Esta primera aproximación a los recursos de amplificación y atenuación de la fuerza permite plantear como objetivos próximos un estudio pormenorizado de los efectos y contextos de producción de estas expresiones.

BIBLIOGRAFÍA

BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española - Espasa Calpe.

HALLIDAY, M. A. K. (1985). *Spoken and griten language*. Oxford: Oxford University Press.

KOVACCI, O. (1999). "El adverbio", en I. BOSQUE y V. DEMONTE (ed.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 705-786. Madrid: Real Academia Española - Espasa Calpe.

HUNSTON y THOMPSON (ed.) (2003). *Evaluation in Text*. Oxford: Oxford University Press.

HOOD, S. y J. R. MARTIN (2005). "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso", en *Revista signos* [online] vol. 38, nº 58 Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-,195-220.09342005000200004&lng=es&nrm=iso> Consulta: 23/05/2009.

LÁZARO MORA, F. (1999). "La derivación apreciativa", en I. BOSQUE y V. DEMONTE (ed.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 4645-4682 Madrid: Real Academia Española - Espasa Calpe.

QUIRK, R., S. GREENBAUM, G. LEECH y J. SVARTVIK (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.

MARTIN, J. R. y D. Rose (2003). *Working whith discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.

MARTIN, J. R y P. R. R WHITE (2005). *The Language of Evaluation*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

SÁNCHEZ LÓPEZ, C. (1999). "La negación", en I. BOSQUE y V. DEMONTE (ed.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, pp. 2561-2634. Madrid: Real Academia Española - Espasa Calpe.

WHITE, P. R. R. ([2000] 2004). "Un recorrido por la teoría de la valoración". Disponible en <http://www.grammatics.com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline.pdf> Consulta: 21/05/2009.

EL CHISME: UNA ESTRATEGIA SOCIOPRAGMÁTICA

Cecilia Natoli
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata - Grupo ECLAR | Argentina
cenatoli@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia presentamos algunos resultados del estudio de fragmentos narrativos en los que se hace uso del chisme ("gossip"). Este trabajo se inscribe dentro del Proyecto de investigación "Los géneros en la interacción verbal" (UNLP) que toma como corpus de estudio 24 conversaciones informales de hablantes argentinos universitarios de 18 a 28 años. Enfocamos este análisis desde la perspectiva del significado interpersonal dentro de los principios de la Lingüística Sistémico Funcional y la teoría de género de la Escuela de Sydney. Para llevar a cabo esta investigación, se realizó una selección de diez fragmentos narrativos en los que se critica a un tercero ausente, es decir, en los que se desarrollan chismes. Se efectuó un microanálisis cualitativo para realizar el estudio de las narraciones. En esta oportunidad, diferimos de la clasificación del chisme realizada por Eggins & Slade (1997). Si bien, su investigación nos ha servido como enfoque metodológico para abordar nuestro trabajo desde la Lingüística Sistémico Funcional, en esta presentación cuestionamos su consideración del chisme como un género en sí mismo. Creemos que el chisme puede estar presente en distintos géneros discursivos; lo tomamos como recurso semántico y no, como género o tipo textual. Entendemos que los chismes presentes en el marco de las narraciones son el producto de una estrategia argumentativa a la que se acude para justificar una opinión en la que se está transmitiendo información que intenta indisponer a alguien, por lo general, ausente en la conversación.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe dentro del Proyecto de investigación "Los géneros en la interacción verbal" (UNLP) dirigido por la Dra. Luisa Granato. El proyecto tiene como objetivo caracterizar la conversación informal desde el punto de vista del género.

En esta presentación, continuaremos con el estudio de las narraciones que, tal como las consideran Eggins y Slade (1997), son fragmentos de charla con estructura genérica definida (*chunks of talk*) que ocupan un lugar importante en el desarrollo de las conversaciones informales. Centraremos nuestro trabajo en el estudio de aquellos fragmentos narrativos en los que se hace uso del chisme (*gossip*).

En esta exposición, diferimos Eggins y Slade en la clasificación que hacen del chisme. Si bien, su trabajo nos ha servido como enfoque metodológico para abordar la investigación desde la Lingüística Sistémico Funcional, en esta presentación cuestionamos su consideración del chisme como un género en sí mismo. Por el contrario, creemos que el chisme puede estar presente en distintos géneros discursivos; lo tomamos como recurso y no, como género. Entendemos que los chismes presentes en el marco de

las narraciones son el producto de una estrategia argumentativa a la que se acude para justificar una opinión en la que se está transmitiendo información que intenta indisponer a alguien, por lo general, ausente en la conversación.

Sostenemos, por lo tanto, que el chisme más que un género, es un recurso que cumple una función en el lenguaje, la cual se explicita cuando se realiza una interpretación semántica de las intervenciones de los hablantes. Entendido así, el chisme tendría un uso preponderantemente argumentativo.

> Se argumenta […] en cualquier situación en la que se quiere *convencer* o *persuadir* de algo a una audiencia, ya esté formada por una única persona o por toda una colectividad […] En un sentido amplio, la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta hacia el Receptor para lograr su adhesión. (Calsamiglia Balcafort y Tusón Valls, 1999: 294)

El discurso argumentativo es un tipo textual que se sirve de otros textos, como la narración y la descripción, en cuyo desarrollo se intenta justificar un punto de vista: una opinión, en estos casos analizados, con respecto a un tercero ausente.

> En un texto argumentativo puede haber descripciones, narraciones, explicaciones que funcionen como argumentos o que refuercen esa función dominante persuasiva. (Calsamiglia Balcafort y Tusón Valls, 1999: 297)

En esta oportunidad estudiaremos cómo se presenta el chisme en las narraciones contenidas en las conversaciones y qué tipo de contenidos son los que desarrollan. Nos interesa determinar la función que el chisme tiene en las conversaciones seleccionadas para su estudio.

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Enfocamos este análisis desde la perspectiva del *significado interpersonal* dentro de los principios de la Lingüística Sistémico Funcional y la teoría de Género de la Escuela de Sydney. Tomamos como eje el marco teórico desarrollado en la bibliografía de Eggins y Slade (1997), Martin y Rose (2003 y 2008), así como los aportes Martin y Hood (2005) y Martin y White (2005). Nos basamos principalmente en el trabajo de Eggins y Slade para estudiar el chisme.

Eggins y Slade (1997: 279) definen al chisme (*gossip*) como "un discurso que implica un juicio peyorativo sobre una persona ausente"[1] cuyas funciones serían, 1) establecer y reforzar la pertenencia al grupo entre los hablantes, y 2) ejercer un control social. Estas autoras consideran al chisme como un género altamente interactivo porque los participantes co-construyen el chisme, es decir, está desarrollado de forma dialogal: los oyentes retroalimentan continuamente el discurso del hablante para indicar interés y complicidad, así como también formulan preguntas para consultar por más detalles. La retroalimentación es necesaria ya que indica la aprobación implícita del chisme, sin la cual al hablante no le sería muy conveniente seguir explayándose.

[1] La traducción es nuestra.

Nosotros cuestionamos el hecho de tomar al chisme como un género discursivo definido comparable como tal con la narración, con la cual, según estas autoras, compartiría rasgos aunque mantendría diferencias.

Eggins y Slade analizan de forma breve el rol social y la función del chisme: afirman que representa una forma de habla a través de la cual los interactuantes pueden construir solidaridad a medida que exploran juicios y valores compartidos acerca de aspectos de comportamiento de importancia cultural. Por esta razón, argumentan que el chisme es un proceso determinado culturalmente con una estructura definida factible de ser descripta en pasos distintivos que la diferencian de otras estructuras genéricas, especialmente de la narración.

Consideran que existe en todos los casos una emisión discursiva inicial que sirve de disparador del chisme a través de la cual reconocemos que este tipo de género discursivo va a desarrollarse. Eggins y Slade afirman que tanto el género narrativo como el del chisme comparten un desarrollo de eventos que tienen lugar en una secuencia temporal; y sostienen que en ambos podemos identificar comentarios evaluativos.

Sin embargo, ven diferencias entre ambos géneros: mientras la narración hace foco en los eventos; el chisme se centra en la justificación de la opinión negativa del hablante sobre alguien. Ven que en el chisme no están presentes todas las secuencias genéricas propias de la narración ya que no hay "problema" que culmine en una "crisis", ni tampoco están presentes la "complicación" y la "resolución". Los pasos que definen como obligatorios del chisme son:

Foco en una tercera persona	^	Comportamiento que sustente la opinión	^	Evaluación peyorativa
(Third person focus	^	*Substantiating Behaviour*	^	*Pejorative evaluation)*

El "comportamiento que sustenta la opinión" es la evidencia o información que provee el hablante y que habilita a los participantes para realizar una evaluación negativa. La "evaluación peyorativa" motiva el chisme y lo impulsa a proseguir.

A su vez consideran pasos no obligatorios de esta estructura genérica:

- La recursividad (*recursive cycle*): a través de la cual los eventos son repetidos y vueltos a contar ya que justamente el chisme no se centra en lo que pasó sino en la manera en la que los hechos ilustran los atributos negativos de la persona acerca de la cual se desarrolla el chisme;
- la investigación (*probe*): está formada por pasos en la conversación en los que los participantes reclaman más detalles, más chisme
- el cierre (*wrap up*): es el paso final de la estructura. Por lo general retoma el comportamiento desviado mencionado al comienzo, en el paso "Foco en una tercera persona".

Las diferencias genéricas continúan. Para Eggins y Slade, mientras la narración posee una orientación ideacional centrada en qué pasó, cuándo pasó y qué devino mal; el

chisme presenta una orientación interpersonal más notoria que la narración ya que las evaluaciones son las que parecen motivar la conversación.

A su vez, ven una diferenciación en la motivación principal de ambos: mientras en la narración se busca compartir experiencias que de alguna manera acabaron mal, y de esta manera los hablantes clasifican su mundo experiencial en términos de qué es deseable y qué no lo es; en el chisme, los hablantes clasifican el mundo en términos de qué deben o no deben estar haciendo las personas.

Para estas autoras, la función que motiva a la narración y al chisme difiere en ambos casos. En la narración los eventos son inusuales, experiencialmente extraños; mientras que en el chisme los eventos son inaceptables interpersonalmente. Es decir, en las narraciones se busca compartir experiencias inusuales, a través de lo cual se confirma qué es lo considerado común, y de esta manera se afirman caminos de comprensión del mundo, así como todos los nuevos mundos se construyen y negocian en colaboración mutua. En cambio, afirman que en el chisme lo más importante son las opiniones y los juicios sobre el comportamiento de alguien o sobre sus atributos físicos. Por eso el chisme tiene una función primordial de reforzar y mantener los valores del grupo social.

Por lo tanto, según Eggins y Slade, la narración y el chisme diferirían en su estructura y en su propósito.

METODOLOGÍA, SELECCIÓN DEL *CORPUS* Y PROCEDIMIENTOS

El *corpus* de estudio del proyecto consta de 24 conversaciones informales desarrolladas por hablantes argentinos universitarios de 18 a 28 años. Para llevar a cabo este trabajo, se realizó una selección de diez narraciones en los se desarrollan situaciones de chisme y se efectuó un microanálisis cualitativo de los fragmentos seleccionados. Por motivos de extensión, en esta oportunidad presentaremos el análisis de dos de los fragmentos elegidos.

ANÁLISIS: INTERPRETACIONES Y RESULTADOS

Como dijimos, Eggins y Slade (1997: 279) definen al chisme (*gossip*) como "un discurso que implica un juicio peyorativo sobre otro ausente". El *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia (2007) lo define como "Noticia verdadera o falsa, o comentario con que generalmente se pretende indisponer a unas personas con otras o se murmura de alguna". Teniendo en cuenta ambas definiciones, podemos observar en las narraciones que se detallan a continuación que el chisme es un recurso adaptable a diversas situaciones en las que se intenta justificar una postura de desaprobación tomada en torno a alguna persona.

A continuación analizamos dos anécdotas. Según Eggins y Slade (1997: 237), la **anécdota** es un género perteneciente a la clasificación de géneros narrativos (*storytelling genres*). En ella el foco se hace sobre una crisis, pero no se presenta una resolución explícita, sino que sólo se reacciona ante la crisis con expresiones de alegría, frustra-

ción, humillación, etc. Lo importante en las anécdotas es la presencia de un hecho inusual o excepcional y la reacción frente a este hecho.[2]

Análisis del primer fragmento

06EIIIM17 (Participantes: Valeria, Luz y Celina)

1. Va: Sabés que el otro día –no tiene mucho que ver– pero Juan, eh, tomaba finales –el lunes–; y viste
2. que te dejan en capilla, para rendir. Estaban todos los alumnos en capilla y de repente él estaba
3. por ahí. Y una alumna le dice... –es jefe de trabajos prácticos entonces no tiene a todos los
288. alumnos, tiene a algunos–, y la piba le dice: "¿Eestás en capilla?"… [¡A Juan!]
5. Lu: [A Juan] (Risas)
6. Va: Y Juan me llegó a decir que las compañeras de la piba le dijeron: "Noo, este es profesor.", y la
7. tipa le dice: "Ay, lo vi tan jovencito."
8. (Risas de todas).
9. Va: Y todo el mundo lo empezó a cargar a Juan, pero, por qué, que se vaya a la mierda esa piba.
10. Después le terminó tomando Juan y se sacó un cinco.. Que, quesss...
11. Lu: ¿Pero por qué lo tomó mal?
12. Va: No me gusta que... Encima que le dicen que es [jovencito.]
13. Ce: [Es porque] lo miró con otros ojos.
14. Va: ¡Y sí!
15. Lu: Ahh, boluda, [xxx]
16. Va: [Mirá] cómo me enojo.
17. ..
18. (Risas de todas).
19. Va: Ay, no traje servilletas.
20. Ce: Ay, te iba a pedir.
21. Va: Mhm. ¡Lo miran, [lo miran!]

En esta anécdota, bien podemos rastrear la estructura que Eggins y Slade atribuyen al chisme:

- Foco en una tercera persona: la estudiante.
- Comportamiento que sustente la opinión: dirigirse al profesor de forma inapropiada.
- Evaluación peyorativa de Valeria, la novia del profesor, que tomó conocimiento de la anécdota a través de su novio, el profesor.

Sin embargo, consideramos a este fragmento como una anécdota que incluye un chisme; se enuncian ciertos hechos que sirven para justificar la opinión negativa de Valeria en torno a la chica que consideró al profesor como a un par.

[2] Siguiendo a Plum (*Text and contextual conditioning in spoken English: a genre-based approach*, 1988, PhD thesis, University of Sydney), Eggins y Slade (1997: 236) categorizaron la estructura genérica de los cuatro géneros narrativos de la siguiente manera (la traducción es nuestra):

	COMIENZO	NUDO	DESENLACE
Narrativa *(narrative)*	(Abstract) ^ Orientación	^ Complicación ^ Evaluación ^ Resolución ^	(Coda)
Anécdota *(anectote)*	(Abstract) ^ Orientación	^ Hecho inusual o excepcional ^ Reacción	(Coda)
Exemplum	(Abstract) ^ Orientación	^ Incidente ^ Interpretación ^	(Coda)
Narración de hechos *(recount)*	(Abstract) ^ Orientación	^ Registro de eventos	(Coda)

En tanto que anécdota, el fragmento narrativo seleccionado, presenta la estructura genérica propia de este género. En este caso no hay un resumen en el que se sintetice la historia. La narración empieza directamente con la Orientación donde la narradora ubica información sobre el tiempo, el lugar, los participantes y su comportamiento anterior o simultáneo a la primera acción: "Sabés que el otro día –no tiene mucho que ver– pero Juan, eh, tomaba finales –el lunes–; y viste que te dejan en capilla, para rendir. Estaban todos los alumnos en capilla y de repente él estaba por ahí […] es jefe de trabajos prácticos entonces no tiene a todos los alumnos, tiene a algunos" (l. 288-291). Luego percibimos el hecho inusual o excepcional: "Y una alumna le dice […] y la piba le dice: "¿Eestás en capilla?" "¡A Juan!" (ll. 290-291). Ante el equívoco reaccionan, censurando, los mismos compañeros de la chica, "Noo, este es profesor" (l. 293), por lo cual la chica argumenta: "Ay, lo vi tan jovencito" (l. 294). Todo esto no cae nada bien a Valeria, la novia del profesor, que recurre a sustantivos despectivos para nombrarla: "la piba" (l. 291), "la tipa" (l. 294), con lo cual desencadena el paso denominado reacción que se sintetiza en el enojo y los celos de Valeria. A parte de esta reacción, se narran las reacciones que transcurren en el tiempo interno de la narración: todo el mundo empezó a cargar a Juan y la chica se sacó un cinco en el examen final (la narradora lo cuenta como si la alumna hubiera merecido el cinco sólo por el hecho de haber confundido a Juan con otro alumno, descarta su desempeño académico durante la evaluación). A la reacción de la narradora, se suman las de las oyentes: Celina apoya la censura de Valeria: "Es porque lo miró con otros ojos" (l. 300), mientras que Luz minimiza la evaluación negativa: "¿Pero por qué lo tomó mal?" (l. 298) y "Ahh, boluda" (l. 302). Valeria presenta la coda: "Mhm ¡Lo miran, lo miran!" (l. 308) que funciona a modo de cierre que sintetiza lo ocurrido.

Aquí vemos que el chisme se resume en la crítica a una alumna que trató como a un par a un profesor; tanto su comportamiento como sus apreciaciones despertaron los celos de su novia y, en consecuencia, la censura. La selección de eventos que realiza la narradora le sirve de justificación o argumento[3] para hablar mal de esta chica. La crítica se reduce a los lexemas afectivos "piba", "tipa" y la frase despectiva: "que se vaya a la mierda esa piba" (l. 296). Podemos concluir, que percibimos recursos argumentativos en esta narración. Comprobamos de esta manera, la flexibilidad que tienen los géneros discursivos para solaparse entre sí y presentarse de forma combinada.

Análisis del segundo fragmento

06EIIM/H13 (Participantes: Rodrigo y Laura)

1. Ro: Para mí que la cura a todos sus males va a ser cuando ellos
2. encuentren un departamentito, un sucuchito, cualquier cosa [acá.]
3. La: [La cura] de bastante gente va a ser ésa.
4. Ro: Vos también andás…
5. La: Me incluyo. Sí, [yo le dije a Vale…]
6. Ro: [Y pero vos de última…]
7. La: No, Rodrigo, en cualquier momento, eh, Alejandro termina.. Axel

[3] "Los argumentos son aserciones que se presentan para apoyar una opinión. Es decir, los argumentos son entidades discursivas, y no entidades del mundo empírico. (…) no son los 'hechos reales', sino la representación de los hechos, que el sujeto enunciador pone en escena con su acto de lenguaje" (Álvarez, 1996: 177).

termina como Alejandro. Te lo digo. Porque mi casa, tras que es todo un quilombo… Ayer, peleándome con mi mamá, estaba por rendir y mi mamá diciéndome por qué la computadora hace ruido y por qué la tengo prendida. Estoy estudiando para rendir un final.
Ro: Sí, sí, sí.
La: Está re loca mi mamá. Bueno, y Axel que… en cualquier momento los manda a la mierda y con razón, viste…
Ro: Sí, Axel, pobre, está re podrido.
La: Pobre, sí… está re podrido y… aparte…
Ro: Qué paciencia que le tiene a tus viejos, eh.
La: Ay, no, no [XXX]
Ro: [La verdad] que se, se merece…
La: Sí, porque aparte me dicen a mí: "Ay, porque Axel esto y lo otro, decíle que no haga más esto y que no haga más lo otro", y Axel se enoja, me dice: "Por qué no me lo dicen a mí".
Ro: Claro, ni hablar.
La: La otra vez, mi hermano no limpia la pileta, la pileta, hace cuatrocientos grados y está podrida. Entonces un día llegamos y estaba mi hermano con cuatro amigos en la computadora, comiendo galletitas... y la pileta podrida. Entonces, Axel, qué hizo, se puso a limpiar la pileta.
Ro: Un grande.
La: Llegaron mis viejos, empezaron a decir de todo, que cómo se atrevía a tomar decisiones si ellos no estaban. ¿Podés creer?
Ro: Ah, no…
La: Yo le dije a Axel, si vos no querés venir a casa nunca más, no vengas.
Ro: Sí, aparte ¿cuantos años hace que andan? Ya un montón…
La: Tres.
Ro: Y re bien XXX.
La: Y aparte, Rodrigo, mi hermano, dejate de joder, tiene dieciocho años, en la computadora chateando con los amigos, y, y la pileta está podrida. Pleno verano, la pileta podrida, ¿para qué tenemos pileta? Para eso vengo a vivir a siete y cincuenta.
Ro: (Risas) Sí. Es cierto.
La: Y encima todo el mundo me dice: "Ay, te re meterás a la pileta". ¿Qué pileta?
Ro: Sí, la verdad yo pensaba que sí.
La: La limpiaron "¿Te metiste hoy?, Al final no la usaste nada". Todos los días llegaban "¿Te metiste a la pileta?" Así, que se la metan en el orto a la pileta.
Ro: Vos estás re podrida.
La: Yo estoy re podrida. La verdad…
Ro: Es cierto, siempre la limpia Axel.. a la pileta.
La: Bueno, [ahora no la limpia más Axel.]
Ro: [Me acuerdo cuando la habían pintado…] Y no, está bien, yo no sé cómo hace, la verdad que re bien.
La: Ay, aparte son re injustos, Rodrigo. Ahora hay problemas en el techo de la casa donde era de mi, de mi abuela y Axel va a ir a arreglarlo. Para eso sí es bueno, eh.
Ro: Claro, sí, sí, sí, para el… el "ché pibe".
La: Mhm. Es re injusto.
Ro: ¿Sabés cómo, cuándo lo van a valorar? Si alguna vez vos te peleás o decís que te peleás…
La: Mhm.
Ro: …y que no sé, que andás ahí a las vueltas, [que no…]
La: [Lo que pasa] es el único novio que llevé…
Ro: Tal cual.

65. La: … y se piensan que todos son así.
66. Ro: Es cierto.
67. La: Y no es así.
68. Ro: Qué cosa…
69. La: Ay, sí, [así que bueno.]
70. Ro: [Tus padres…] Así que todos buscando departamento. Damián también.

En este fragmento que respeta un esquema argumentativo (premisa - argumentos - conclusión), Laura cuenta a Rodrigo lo mal que se encuentra en su casa, dado que la convivencia con sus padres y hermano no es buena. Laura considera que la solución llegará cuando Axel, su novio, se mude solo a un departamento ya que ella podría mudarse junto con él, se interpreta. Para justificar su apreciación negativa hacia su familia, Laura describe primero la falta de comprensión que tiene su mamá hacia ella. Entre las líneas 481 y 484, podemos percibir su primer argumento de por qué se lleva mal con los integrantes de su familia a través de una breve descripción de una situación de riña cotidiana: "Porque mi casa, tras que es todo un quilombo… Ayer, peleándome con mi mamá, estaba por rendir y mi mamá diciéndome por qué la computadora hace ruido y por qué la tengo prendida. Estoy estudiando para rendir un final". Luego, a modo de segundo argumento que justifica su opinión negativa hacia su familia, narra la anécdota de la limpieza de la pileta. Detallamos a continuación la estructura narrativa que respeta:

Resumen: No encontramos en esta anécdota. Pero sí hay una anticipación de lo que acontecerá que funciona como una síntesis de lo que generalmente ocurre con el novio de Laura: "Sí, porque aparte me dicen a mí: "Ay, porque Axel esto y lo otro, decile que no haga más esto y que no haga más lo otro", y Axel se enoja, me dice: "Por qué no me lo dicen a mí" (ll. 493-495).

Orientación: "La otra vez, mi hermano no limpia la pileta, la pileta, hace cuatrocientos grados y está podrida. Entonces un día llegamos y estaba mi hermano con cuatro amigos en la computadora, comiendo galletitas... y la pileta podrida.." (ll. 544-547) y más adelante reafirma el estado de cosas: "Y a parte, Rodrigo, mi hermano, dejate de joder, tiene dieciocho años, en la computadora chateando con los amigos, y, y la pileta está podrida. Pleno verano, la pileta podrida, ¿para qué tenemos pileta? Para eso vengo a vivir a siete y cincuenta." (ll. 510-512)

Hecho inusual o excepcional: "Entonces, Axel, qué hizo, se puso a limpiar la pileta" (l. 547).

Reacción: Laura dice: "Llegaron mis viejos, empezaron a decir de todo, que cómo se atrevía a tomar decisiones si ellos no estaban" (l. 502-503) Esta actitud genera una evaluación negativa de Laura que dice: "Ay, aparte son re injustos, Rodrigo. Ahora hay problemas en el techo de la casa donde era de mi, de mi abuela y Axel va a ir a arreglarlo. Para eso sí es bueno, eh." (ll. 527-528). Rodrigo heterorreformula la intervención de Laura apoyando su evaluación negativa: "Claro, sí, sí, sí, para el… el 'ché pibe'" (l. 530) y Laura continúa su reacción con la frase: "Mhm. Es re injusto" (l. 531).

Coda: Rodrigo cierra la narración con una moraleja: "¿Sabés cómo, cuándo lo van a valorar? Si alguna vez vos te peleás o decís que te peleás…" (ll. 532-533).

El chisme, en este fragmento, queda definido semánticamente en la crítica que Laura hace de sus padres y hermano. Ataque que Rodrigo refuerza al adherir a la argumentación de su amiga a través de todas sus intervenciones. La argumentación está clara: Laura mantiene la tesis o conclusión de que se lleva mal con su familia; uno de los argumentos principales que esgrime a modo de justificación es la anécdota de la limpieza de la pileta; la premisa o marco que avala la argumentación es la idea implícita compartida por Laura y Rodrigo de que está mal el desagradecimiento de los padres de Laura hacia Alex y que es censurable la pasividad del hermano de Laura.

A diferencia de Eggins y Slade, consideramos que la retroalimentación no es un criterio para ver en el chisme un género distinto, ya que las narraciones que se presentan en el marco de la conversación informal, a su vez son altamente interactivas. El hablante necesita permanentemente saber si sus interlocutores van siguiendo su discurso, sobre todo en el diálogo entre pares, donde los oyentes, por lo general, no permiten el desarrollo de discursos que no tienen deseos de escuchar. Los interlocutores co-construyen permanentemente la interacción. En otro trabajo (Natoli y Ciolfi, 2007) hemos analizado este proceso de co-construcción de las narraciones y pudimos distinguir cinco mecanismos a través de los cuales los oyentes intervienen en la construcción del discurso del narrador: 1) acuden a solicitar información, 2) hacen acotaciones, 3) formulan retroalimentaciones, 4) heterorrepeticiones y 5) heterorreformulaciones.[4] Por lo tanto, creemos que las narraciones no sólo poseen un fuerte desarrollo de la metafunción ideacional sino también de la interpersonal. Los interlocutores no sólo indagan sobre cuestiones que tienen que ver con el desarrollo de los acontecimientos narrados sino que también evalúan permanentemente lo que el narrador está formulando.

La participación de Rodrigo demuestra la importancia que tiene el interlocutor para el desarrollo de la narración, ya que a través de sus intervenciones enriquece el desarrollo de la anécdota. A modo de ejemplo, vemos que solicita información: "¿Vos también andás… (buscando un departamento)?" (l. 477); retroalimenta: "Sí, sí, sí" (l. 485) o "Sí, es cierto" (l. 514); heterorreformula: "Claro, sí, sí, sí, para el… el 'ché pibe'" (l. 530) o "Así que todos

[4] Intervenciones del interlocutor del narrador durante el desarrollo de las narraciones (Natoli y Ciolfi, 2007)

ACCIONES QUE EL INTERLOCUTOR REALIZA CON LAS PALABRAS	FUNCIONES
1. Solicitud de información	• Demostrar interés por lo que el locutor está narrando • Remover dudas • Desviar la narración
2. Acotaciones	• Evaluar algún aspecto de lo dicho por el otro • Completar la información proporcionada por el otro ayudando a que se exprese
3. Retroalimentaciones	• Alentar el discurso del otro • Indicar que se sigue el desarrollo de la narración • Mostrar atención ante lo que se cuenta
4. Heterorrepeticiones	• Alentar el discurso del otro • Mostrar atención ante lo que se cuenta • Problematizar un fragmento del discurso por diversas razones
5. Heterorreformulaciones	• Alentar el discurso del otro • Mostrar atención ante lo que se cuenta • Explicar a otros de los interlocutores y/o a sí mismo lo dicho por el narrador

buscando departamento" (l. 543); acota: "¿Sabés cómo, cuado lo van a valorar? Si alguna vez vos te peleás o decís que te peleás…" (l. 532-533) o "Qué cosa…" (l. 541).

CONCLUSIONES

En las conversaciones informales estudiadas, hemos notado una alta frecuencia de la apelación al chisme y su importancia en el establecimiento de lazos entre los hablantes.

El chisme es utilizado en las conversaciones informales para crear y/o reafirmar lazos y solidaridad, lo cual genera una pertenencia o no al grupo de los participantes que interactúan. El estudio de estas funciones demostró, una vez más, la estrecha relación e influencia recíproca entre el contexto social y el lenguaje.

Hemos confirmado que las retroalimentaciones y los demás recursos a los que acuden los interlocutores son recurrentes y necesarios en las narraciones desarrolladas en marco de las conversaciones informales y, por lo tanto, no son rasgos distintivos de un supuesto género denominado "chisme". Como tampoco lo son las evaluaciones y juicios morales que también abundan en el desarrollo de las narraciones.

Comprobamos que el chisme es un recurso al que los hablantes acuden para justificar una opinión negativa respecto de alguien y, por lo tanto, podemos entender que respeta una estructura argumentativa, pero no podemos considerar que el chisme desarrolla en sí mismo un tipo textual o un género discursivo distintivo sino, más bien, que es un recurso maleable, que puede presentarse en distintas circunstancias. Corroboramos de esta manera la flexibilidad que tienen los géneros discursivos para solaparse entre sí y presentarse de forma combinada.

Hasta el momento hemos obtenido estos resultados respecto del análisis del chime. No descartamos, en futuros estudios, la posibilidad de seguir profundizando la investigación ya comenzada sobre este recurso al que tanto acuden los hablantes a la hora de interactuar oralmente en el marco de las conversaciones informales.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, G. (1996). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Chile: Editorial Universidad de Concepción.

CALSAMIGLIA BALCAFORT, H. y A. TUSÓN VALLS (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

CIAPUSCIO, GUIOMAR (2005). "La noción de *género* en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual", *Signos*, 2005, 38(57), pp. 31-48. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica.

EGGINS, S. y J. R. MARTIN (2003). "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional", *Signos* 36(54), pp. 185-205. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica.

EGGINS, S. y D. SLADE (1997). *Analysing casual conversation*. London: Cassell.

GÜNTHNER, S. (2004). "Chapter 12. Narrative reconstructions of past experiences. Adustments and modifications in the process of recontextualizing a past experience", en U. M QUASTHOFF Y T. BECKER (comp.) *Narrative Interaction*, pp. 285-301. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

HALLIDAY, M. A. K. ([1950] 1985). *An introduction to Functional Grammar*. London/New York/Melbourne/Auckland: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3º ed. revised by C. Matthiesen. London: Edward Arnold.

HIPOGROSSO, C. y A. PEDRETTI (ed.) (1994). "Tipología de los textos escritos", en *La escritura del Español*. Montevideo: F.H.C.E., Departamento de Publicaciones.

HOOD, S. y J. R. MARTIN (2005). "Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso", *Signos*, 38 (58), pp. 195-220. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica.

MARTIN, J. R. (1994). "Course notes for the subject 'Writing'", *Applied Linguistics Program*, Linguistics Department, Unversity of Sydney.

MARTIN, J. R. y D. ROSE (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London/New York: Continuum.

MARTIN, J. R. y P. R. R. WHITE (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London/New York: Palgrave Macmillan.

MAINGUENEAU, D. ([1976] 1980). *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.

NATOLI, C. (2007). "Manifestaciones del humor en la conversación informal: un estudio sobre las narraciones humorísticas" (en prensa).

NATOLI, C. (2007). "Manifestaciones del humor en la conversación informal: un estudio sobre las narraciones humorísticas (2da. Parte)", en L. GRANATO (comp.). *Actas del I coloquio Argentino del Grupo "ECLAR" (El Español de Chile y Argentina).* Soporte: CD. La Plata, Argentina, 3 y 4 de diciembre.

NATOLI, C. y M. B. CIOLFI (2007). "La co-construcción narrativa: características de su desarrollo en la conversación informal", en L. GRANATO (comp.) *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA (International Association for Dialogue Analysis): "Diálogo y Contexto"* Soporte CD, La Plata, Argentina, 28, 29 y 30 de mayo.

NORRICK, N. R. (2004). "Chapter 11. Interaction in the telling and retelling of interlaced stories. The co-construcion of humorous narratives", en U. M. QUASTHOFF y T. BECKER (comp.) *Narrative Interaction*, pp. 263-284. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Quasthoff, U. M. y T. Becker (2004). "Chapter 1. Introductión", en *Narrative Interaction*, pp. 1-12. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA ([2001] 2007). *Diccionario de la Lengua Española*. Buenos Aires: Planeta.

TANNEN, D. ([1984] 2005). *Conversational style. Analysing talk among friends.* New York: Oxford University Press.

VAN DIJK, T. A. (1983). *La ciencia del texto*. Madrid: Paidos.

VAN DIJK, T. A. (1984). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

VIGNAUX, G. ([1976] 1986). *La argumentación. Ensayo de una lógica discursiva*. Buenos Aires: Hachette.

WHITE, P. R. R. (1995). "Un recorrido por la teoría de la valoración". Disponible en <http://www.grammatics.com/appraisal/SpanishTranslation-AppraisalOutline.doc>

ZAJDMAN, A. ([1994] 1995). "Humorous face-threatening acts: Humor as stratergy", *Journals of Pragmatics*, vol. 23, pp. 325-339. Elsevier.

LA IRONÍA COMO RECURSO EVALUATIVO EN LA INTERACCIÓN

Guillermina Inés Piatti
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata - Grupo ECLAR | Argentina
guillerminapiatti@speedy.com.ar

Resumen

Esta ponencia forma parte del proyecto de investigación "Los géneros en la interacción verbal" dirigido por la Dra. Luisa Granato y enmarcado dentro del Programa de incentivos a la investigación. El objetivo general de este proyecto, cuyo corpus consta de veinticuatro conversaciones entre estudiantes universitarios registrados en audio, es determinar los géneros que se producen en las interacciones y los diferentes aspectos que los conforman. En trabajos anteriores, a partir de los diversos enfoques teóricos que han examinado el cruce de voces diversas en el discurso (Bajtín, 1979; Ducrot, 1984; Authier, 1984, Reyes, 1984; Charaudeau, 1992) y la denominada estilización estratégica (Coupland, 2004) estudiamos cómo los participantes de las conversaciones convocan, de modo directo o indirecto, a otros hablantes a través de diversos procedimientos por medio de los cuales modalizan su decir. En esta presentación, nos centramos en el análisis de la ironía, más allá de su consideración como un recurso de heterogeneidad encubierta (Authier, 1984), o de mención ecoica (Wilson, 2006), hacemos hincapié en cu carácter estratégico evaluativo (Kotthoff, 1998, 2007; Partington, 2007) que se pone de manifiesto en los diversos géneros discursivos producidos en la interacción. En las conversaciones analizadas, la funcionalidad de esta estrategia se relaciona particularmente con la afiliación de los participantes de la interacción, entendida esta última como el resultado de un proceso de co-construcción (Arundale, 1999) de los diversos niveles que la integran.

Esta ponencia forma parte del Proyecto de investigación "Los géneros en la interacción verbal" dirigido por la Dra. Luisa Granato y enmarcado dentro del Programa de incentivos a la investigación. El objetivo general del proyecto, cuyo corpus consta de veintisiete conversaciones entre estudiantes universitarios registrados en audio, es determinar los géneros que se producen en las interacciones y los diferentes aspectos que los conforman.

En trabajos anteriores (ALEDAR, 2009), a partir de los diversos enfoques teóricos que han examinado el cruce de voces en el discurso (Bajtín, 1979; Ducrot, 1984; Authier, 1984, Reyes, 1984; Charaudeau, 1992) y la denominada estilización estratégica (Coupland, 2004) estudiamos cómo los participantes de las conversaciones convocan, de modo directo o indirecto, a otros hablantes a través de diversos procedimientos por medio de los cuales modalizan su decir. En esta presentación, nos centramos en el análisis de la ironía, más allá de su consideración como un recurso de heterogeneidad encubierta (Authier, 1984), o de mención ecoica (Wilson, 2006), hacemos hincapié en cu carácter estratégico evaluativo (Kotthoff, 1998, 2007; Partington, 2007) que se pone de

manifiesto en los diversos géneros discursivos producidos en la interacción. En las conversaciones analizadas, la funcionalidad de este recurso se relaciona particularmente con la afiliación de los participantes de la interacción, entendida esta última como el resultado de un proceso de co-construcción (Arundale, 1999) de los diversos niveles que la integran.

LA POLIFONÍA DISCURSIVA

La posibilidad de hacer circular otras voces en el propio discurso constituye la polifonía introducida por Bajtín en el análisis de los géneros narrativos especialmente. El propósito de Bajtín (1979) fue mostrar el hecho de que la lengua no es monolítica sino que conviven en su interior jergas, dialectos, lenguas particulares y que tal heteroglosia se pone de manifiesto particularmente en el terreno de la novela. Ducrot (1984) retoma el concepto de Bajtín para desarrollarlo en el interior mismo del enunciado que señala, en su enunciación, la superposición de varias voces o enunciadores con las cuales el locutor puede coincidir, aproximarse o distanciarse.

Así, se comprende la diversidad de sujetos que se pueden activar en y durante el discurso. Jacqueline Authier (1982) agrega la diferencia entre heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva o encubierta. En el primer caso se introduce evidentemente la voz de otro enunciador a través de la cita directa o indirecta; en el caso de la heterogeneidad encubierta, las voces deben ser recuperadas por el receptor en relación con el contexto (en el caso de la ironía, por ejemplo) o haciendo valer su competencia cultural para interpretar el uso de un recurso como la intertextualidad.

La polifonía discursiva supera de este modo la idea de un emisor como sujeto hablante unitario, responsable de su propia palabra. Desde esta perspectiva, se consideran aquellos recursos por medio de los cuales el hablante se desdobla para convocar otras voces a su discurso.

LA POLIFONÍA EN LAS INTERACCIONES

Más allá del carácter dialogal definitorio de la interacción, Kerbrat (1994) postula el "nivel dialógico" o la "dialogización interna" del discurso de un mismo locutor, donde se entrelazan voces divergentes incluso contradictorias, imputables a enunciadores diversos. Desde un enfoque sociolingüístico, Nicholas Coupland (2004) recupera de Bajtín el concepto de "estilización" para referirse a la presencia de voces ajenas a los participantes de las conversaciones, voces que se despliegan y enmarcan para lograr efectos particulares. La estilización es parte de un proceso creativo y requiere de aptitudes especiales, más o menos desarrolladas por los hablantes, como vemos en el corpus, donde algunos participantes utilizan mucho más creativamente esta estrategia logrando efectos humorísticos entre otros. Además, necesita de una audiencia preparada para interpretar la funcionalidad de la voz proyectada.

Por medio de la estilización, el hablante descontextualiza las voces convocadas y las refuncionaliza de modo que en general constituyen realizaciones hiperbólicas e intensificadas de la modalización original. La estilización se puede considerar entonces como inautenticidad estratégica al servicio de nuevas intenciones. En el caso de la ironía, Haverkate (1990) alude a su carácter de insinceridad transparente, ya que deben darse

ciertas claves contextuales en el acto comunicativo que permitan al interlocutor interpretar la ironía y dar así con el objetivo comunicativo buscado

Desde la antropología lingüística, en la incorporación de otras voces como parte de la dramaturgia de la interacción, se observa cómo los "performers", sensibles metacomunicativamente según Hymes (1972), monitorean la cadena de eventos evaluativos que su actuación está poniendo en funcionamiento. La estilización está motivada por metas que se relacionan con su propia presentación por lo cual sería una estrategia de realce personal y como agrega Coupland sería parte de los procesos metalingüísticos que se ponen en funcionamiento en relación con la modalización que se imprime al diálogo.

Los estudios sobre la ejecución también se han centrado en el uso del discurso referido en el relato de historias, en la exposición de puntos de vista diversos, en la ironía con una función didáctica (Robin Shoaps, 2000) o estética. Así, el denominado lenguaje reflexivo se relaciona con la función poética de Jakobson (1960) por medio del cual el mensaje se pone en primer plano. La ejecución genera así una atención y una conciencia aguzada del acto de expresión y autoriza a la audiencia a considerar el acto de expresión y al ejecutante con una intensidad especial.

HACIA EL ESTUDIO DE LA IRONÍA EN LA INTERACCIÓN

La ironía ha sido considerada particularmente por la pragmática en relación con su naturaleza indirecta, dado el "desajuste" que se produce entre la emisión y su sentido. En efecto, Searle (1991: 536) sostiene que las emisiones irónicas significan lo opuesto a lo que se cita, la ironía se analiza entonces como "*no p*" donde "*p"* es la proposición emitida. Haiman (1998: 12) enfatiza el aspecto metapragmático en el uso de la ironía: cuando se es irónico se emprenden dos acciones simultáneamente, se comunica un mensaje ostensible al oyente pero al mismo tiempo se enmarca este mensaje en un comentario (o metamensaje) que diría algo así como: "No quiero decir esto, en realidad quiero decir lo contrario".

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones sobre la ironía se han centrado en el aspecto cognitivo, por ejemplo, se ha estudiado si el significado literal se interpreta conjuntamente o no con el significado figurativo o irónico (Shelley Dews y Ellen Winner, 2007) y otros autores como Giora, 2003 han realizado una serie de experimentos conducentes a evidenciar cómo los oyentes son capaces de interpretar el aspecto implícito en los mensajes irónicos.

En el campo de la sociopragmática, Robin Shoaps (2000) considera la ironía como un procedimiento de cruce de voces tomando como punto de partida el desdoblamiento del rol del hablante propuesto por Goffman (1981). En este sentido, la ironía se relaciona con el discurso referido ya que el ironista (como aquel que refiere las palabras de otros) es el animador de la expresión al mencionar (en forma ecoica o no, según sea el tipo de ironía) las palabras de otro autor o principal. Haiman (1998:10) afirma que el desdoblamiento del hablante señala un grado de distancia tanto con respecto al rol que está jugando el participante como al mensaje que está comunicando.

Ya Ducrot (1984: 215) había sostenido que por medio de la ironía un locutor L presenta la enunciación como si expresara la posición de un enunciador E, posición que el locutor no toma bajo su responsabilidad y más aún considera absurda, por lo cual L no es homologado con este enunciador, origen del punto de vista expresado en la enuncia-

ción. De este modo, el locutor activaría un enunciador virtual. La ironía puede considerarse una cita porque el hablante repite o se hace eco de una proposición ajena que contrasta con la realidad o con lo que se espera del locutor.

La función metalingüística de la ironía no es sólo comunicar lo opuesto a lo dicho, sino que se trata de un *shifting*, de crear marcos alternativos. Hymes (1967) menciona a la ironía como parte de la clave que se superpone al acto de habla y cuya significatividad se halla porque entra en conflicto con su contenido manifiesto, por ello puede asociarse con la modalidad.

Por su parte, Graciela Reyes (1994: 54) sostiene que la ironía es una expresión mal usada, parece aplicarse a otra situación ideal que queda contrastada así con la situación real.

La ironía consiste en evaluar una situación repitiendo una frase que sirve para otra calificando así la situación misma y el lenguaje con el que hablamos de la realidad. En este sentido se trata de un procedimiento metapragmático, una reflexión más o menos compleja sobre la realidad, sobre la relación ente lenguaje y la realidad y sobre la relación entre la frase y los usos previos de esa frase.

Como en la ironía es mucho más lo no dicho que lo dicho, su interpretación exige una serie de conocimientos sobre el mundo, sobre el hablante y sobre la relación ente hablante y oyente.

Helga Kotthoff (2007) ha estudiado la ironía en un corpus de conversaciones considerándola como una forma de comunicar una brecha o contraste evaluativo entre lo que se dice (el dictum) y lo que se quiere comunicar (el implicatum). La autora estudia los posibles efectos de este recurso entre los cuales señala la reafirmación de las relaciones intragrupales, dado que la interpretación de la ironía supone el conocimiento de una historia interaccional compartida. En este trabajo, retomamos algunos de los conceptos de Kotthoff para el análisis de los diversos usos y efectos de la ironía

ANÁLISIS DE LA IRONÍA EN EL CORPUS DE CONVERSACIONES

En el corpus analizado la ironía resulta un recurso al servicio de una estrategia evaluativa que en general crea lazos entre los participantes y produce efectos humorísticos que se evidencian en su conducta no verbal.

El objeto de la ironía varía: puede ser el propio hablante, el interlocutor y más frecuentemente, un tercero, ajeno a la situación comunicativa. La evaluación positiva o negativa del objeto ironizado puede formar parte de los géneros narrativos (en los tramos evaluativos de una anécdota, por ejemplo) ý de los géneros argumentativos de la conversación. Consignamos a continuación algunos casos según sea el objeto de la ironía y el carácter de la evaluación.

La ironía como recurso de autoevaluación

El uso de la ironía para autoevaluarse supone un conocimiento compartido entre los hablantes. En el siguiente caso Ariela comenta a Juliana una evaluación de otra persona sobre la falta de civilización en Trelew, lugar de donde es oriunda Juliana. Su evalua-

ción sobre este comentario se construye con ironías que retoman, ridiculizándolo, el punto de vista ajeno sobre sí misma:

06EIIIM19 **23-28**
Ari: O sea, que ustedes también, cómo se llama, en Trelew son [salvajes].
Ju: [Claro,] ¡**allá andamos paseando con las boleadora**!
[(Risas)]
Da: [Te juro que cuando lo leí…]
Ju:[¡**Con la bota en el rancho**!]
(Risas)

En este caso, la ironía se entiende como "no p" es decir, "no andamos paseando con la boleadora", "no andamos con la bota en el rancho". Pero es interesante que en muchos casos encontremos la hipérbole como forma de ironía; así, más que lo opuesto, se encuentra un uso exagerado o una evaluación exacerbada por medio de la cual, en este caso, los hablantes se evalúan negativamente:

06EIIIM/H22621-625
Ig: …**y siempre tengo plata, pero no sabés ¡la plata que me dan!, yo la verdad considero que vivo como un rey**…
Pa: (Risas)

La autocrítica irónica (decir algo positivo para señalar una evaluación negativa) puede aplicarse individualmente o también al grupo en su totalidad, como se da en el caso siguiente:

06EIVH23**466-475**
An: Pero, quizás, lo más evolucionado sea lo más complejo, si no. Desde otro punto de vista.
Es: Claro.
An: Mhm. Y ahí...
Es: ¿No sería más...?
An: ... ahí no hay como el ser humano.
(Risas de todos).
An: No hay vuelta que darle.
Ge: Mhm. ¡Qué se yo! Hasta cierto punto...
Es: Nosotros no somos nada parciales.

Como podemos apreciar, la autocrítica irónica resulta un recurso humorístico que crea afiliación entre los participantes, contribuye a crear lazos entre ellos. La ironía autodiri-

gida no siempre comunica lo contrario, en todo caso, se trata de un *shifting*, de crear marcos alternativos para su interpretación.

La ironía como recurso de evaluación sobre el interlocutor

La evaluación sobre el interlocutor también puede realizarse a través de la ironía. En algunos casos, resulta de carácter afiliativo ya que acompaña la orientación argumentativa que viene desarrollando el interlocutor:

> 06EIIIH21258-263
>
> **GE**: ¿Y eso lo tenés que hacer en AutoCad?
>
> **JO**: (Tose) Y eso se hace todo en AutoCad. Y, bueno, somos re poquitos, somos cinco... haciendo esta materia.
>
> **GE**: ¡**Lindo laburito, che**!
>
> **JO**: Está bueno, sí, está bueno. Lo que pasa es que yo no me dediqué mucho y ahora estoy haciendo todo a las corridas.

En este caso, se responde a lo dicho ("lindo laburito"), Jorge evalúa positivamente el trabajo, aunque Germán había comunicado lo contrario. Como sostiene Kotthoff, la respuesta a la ironía puede ser ante el *dictum* a lo dicho o ante el *implicatum* lo que se comunica. Jorge retoma la orientación evaluativa de lo dicho por Germán para opinar positivamente sobre la materia que está cursando y en todo caso autoevaluarse negativamente. De este modo, se co-construye la evaluación. La ironía, con su efecto *muting*, diluye la crítica y entonces el interlocutor puede recontextualizarla para usarla literalmente en una evaluación positiva.

En otros casos, la evaluación irónica de carácter negativo resulta motivo de polémica. Aquí, la ironía posiciona a las hablantes frente a la interlocutora cuyas emisiones y acciones serían caracterizadas como violatorias de ciertas normas. En este sentido, la ironía se transforma en un juicio condenatorio, pero, dado el carácter amistoso de la interacción, se diluye en un tono jocoso:

> 06EIIIM19126-135
>
> **Da:** ¿El sábado, a dónde vas a ir?
>
> **Ju:** A Buenos Aires.
>
> **Da** ¿Con quién vas?
>
> **Ari:** ¿Te vas sola con tu novio?
>
> **Da:** Acompañada…
>
> **Ju:** Con mi novio, con mi hermano, con [un montón de chicos más…]
>
> **Da: [¡Ah! ¡Buena! ¡Flor de fiestita!]**
>
> **Ari: ¡¿Con el hermano va a hacer "flor de fiestita"?! (entre risas)**
>
> **Da: Bueno, digo, pero son muchos chicos que van, o sea…**
>
> **Ari:** Sí, es la única chica.
>
> **Ju:** no, pero también va la novia de

Como sostiene Gibbs (2007), la ironía resulta un estado creado conjuntamente por hablantes y oyentes, como parte de la co-construcción del modo discursivo. Es el caso siguiente, donde la interlocutora Angelina reformula de modo irónico lo dicho por Ana:

06EIIIM17 218-227

Ana: no quería que vaya nadie, estaba re bien, pero el primer día sí porque era como que me dejaban, no sé, re feo, después ya no, te acostumbrás.

Ro: Y sí.

Ang: XXX

Ana: Quería dar la nota en realidad y...

(Risas)

Ana: Como siempre.

Ang: Para variar. Buen... Y… ¿y ahora qué..?, vos cursadas nada...

La figura irónica empleada por Angelina no resulta polémica con respecto a su interlocutora aunque parezca decir lo opuesto. El material implícito coincide con la orientación evaluativa propuesta por Ana, y Angelina lo repite pero de manera encubierta, una verdadera co-construcción de la evaluación. En todos los casos, la interpretación de la ironía supone un conocimiento compartido ente los hablantes. En el siguiente, el hecho de que Germán sea estudiante de biología, motiva el comentario irónico de Esteban quien lo evalúa negativamente por el hecho de desconocer la diferencia entre los dinosaurios y los reptiles:

06EIVH23391-394

Ge: [No, los dinosaurios... Mirá, hay...] .. Porque yo ahora no sé, [no sé... no sé...]

An: [O sea, yo desde la] ignorancia...

Ge: ... no sé definirte... [un dinosaurio de otro reptil.]

Es: [**¡Pero estás bárbaro!**] [(risas)]

Ge: [No, no,] no sabría definirte un dinosaurio de otro reptil, tiene que, habría que, habría que buscar bien las características que los diferencian.

En todos los casos, la recurso irónico acompañado con la jocosidad no daña al interlocutor. Algunos autores sostienen que la crítica irónica resulta menos negativa dado su carácter indirecto. Leech (1983) señala que la ironía combina la crítica con una inocencia aparente lo cual resulta una forma de autodefensa. Según Haverkate (1983) quien lleva a cabo la ironía se protege a sí mismo en cierta medida frente a las responsabilidades por el acto que se realiza, gracias al carácter indirecto de la enunciación, lo cual no significa que sea mitigadora (al contrario, puede ser potenciadota de la virulencia de los ataques verbales), aunque de algún modo podríamos decir que contribuye a blindar al ironista.

La ironía como recurso de evaluación de un tercero

En los casos de las evaluaciones sobre terceros (objetos, personas, procesos) que no involucran a los participantes de la conversación, la ironía crea efectos afiliativos, afirma los lazos sociales precisamente porque el comentario es sobre "los otros". En algunos casos, crea una alianza contra el objeto ironizado, como es en el ejemplo siguiente, dos alumnos frente a una cátedra famosa por desaprobar masivamente a los alumnos.

06EIIM/H12125-134

Ar: No, él cree que le fue bien, sabe que algún, uno o dos puntos no estaba seguro pero… eh, XXX digamos.

Do: Y pero y qué fue como los otros años la cantidad de desaprobados o…

Ar: **Sí, sí, viste, se mantienen bastante bien esas cátedras…**

Do: [Sí.]

Ar: [Muchos] desaprobados…

Do: [Pocos aprobados.]

Se trata entonces de una crítica irónica, es decir, se dice algo positivo para evaluar negativamente. En este caso, se presenta la coherencia como valor positivo pero la desaprobación masiva como valor negativo. La ironía comunica esta brecha evaluativa cuyo *implicatum* se hace evidente en la co-construcción que llevan a cabo los participantes a continuación del empleo de la ironia.

En general, encontramos varios de estos casos que se centran en la evaluación de la universidad, de las cátedras, carreras o de los profesores en particular (aunque en el registro de este corpus no se les haya solicitado a los participantes que hablen solamente sobre la universidad como sí se hizo en un corpus anterior) pero es claro que si son estudiantes una de sus mayores preocupaciones sean sus estudios. En el siguiente caso, Román y Laura, comparan las carreras de francés e inglés (la que ellos estudian). Laura evalúa negativamente por medio de la ironía la carrera de inglés y a continuación se observa la evaluación positiva que hace Román sobre la carrera de francés:

06EIIM/H13768-773

La: [… entre inglés y …] francés.

Ro: Aparte por lo que contaba ella, viste, eh… en el curso de ingreso, eh… detectaron que ella tenía probl.. por ejemplo problemas con las preposiciones. Al otro día le trajeron una lista para ella.

La: [Sí, igual que a mí.]

Ro: [Muy personalizado, viste,] qué sé yo.

Cuando la ironía es hacia un tercero, se utiliza para evaluar negativamente, se trata entonces de críticas irónicas. En estos casos, podríamos observar cómo la ironía tiene un efecto *muting* de la crítica, quizás porque provoca jocosidad, se celebra la ocurrencia del hablante en utilizar este recurso. El primer caso resulta interesante porque Alejandra

monitorea su decir y elige la crítica irónica que además se traspasa a la interlocutora, aunque mitigada:

06EIIM2436-443

Al: Porque tu mamá es una bestia para manejar. (Entre risas).

La: ¿Querés decir que maneja fuerte?

Al: No, es media así como que... atolondrada, **ella se lleva el mundo por delante**, cuando va manejando (risas).

La: Pero no choca, eh.

Al: No, es como vos, así, iguales son.

La: Yo ya, yo ya he chocado. **..** ¡Qué feo, no!

Al: No, pero no fue tu culpa.

El valor positivo de "llevarse el mundo por delante", como muestra de personalidad, se convierte aquí en un uso literal de la expresión, en una evaluación negativa de la madre conductora y por extensión, de la interlocutora.

En otro caso, la crítica irónica se co-.construye entre los participantes. Así, Fernanda y Catalina ironizan sobre los extranjeros que vienen a cazar como terapia y sobre la masajista y su dilema ético:

06EIIM4188-207

Fe: Claro, en lugar de ir al sauna van y matan a un ciervo.

Ca: Exacto. Exacto.

Fe: Son las distintas terapias alternativas.

Ca: (Risas)

Fe: De *New Age*.

Ca: ¡Pobre! Y encima la masajista me decía: "Y bueno, Cata, qué voy a hacer, yo realmente lo estuve pensando un par de días cuando vinieron y me lo ofrecieron", dice, "…porque yo dije: 'Claro, que voy a hacer con estos que vienen a matar a nuestro animalitos'", me decía.

Fe: (Risas)

Ca: "Me voy a llenar de energía negativa, pero después dije: 'No, necesito comprarme una camilla'", dijo. ¡Pobre!"…y dije: 'Bueno, qué voy a hacer'". Y fue, con su mejor onda y sus perfumitos y sus esencias y qué sé yo. **No, una divina. Pero tuvo un dilema bárbaro de decir "¿Qué hago?", viste.**

(Risas)

Fe: "¿La ecología o el mercantilismo?"

Ca: (Risas)

Fe: ¡Chan!

Ca: ¡Qué dilema!

LA IRONÍA Y LOS GÉNEROS DE LA INTERACCIÓN

Como último punto y sólo a modo de mención, podemos señalar que la ironía se utiliza como recurso evaluativo tanto en los géneros narrativos como en los argumentativos, particularmente, pero también se registra en los tramos de *Chat* o charla (o tramos sin clara estructura genérica, Eggins y Slade, 1997).

En el siguiente caso, Román se encarga de evaluar a Laura, la narradora protagonista de la anécdota y de esta forma se co-construye el relato:

06EIIM/H13 373-382

La: Yo me había co.. no importa, me dijo. Yo me había comido medio paquete de galletitas de chocolate. Bueno, eh… "Bueno, si querés podés venir el lunes". "¡No! Bueno, voy para allá". Salí caliente, "Vale, acompañame otra vez, por favor". Bueno, llego, imaginate yo. Aparte, [cuando yo fui…].

Ro: [Una cara divina] la tuya.

La: Claro, le dije a la mina "Mirá, a mí me pareció…" Qué se yo. Bueno. Entro y me dice la dueña, que no estaba antes: "Ah, vos sos la chica que le tiene impresión a sacarse sangre".

(Risas)

En los géneros argumentativos, la evaluación resulta esencial para su construcción. En el siguiente caso, Yanina y Romina opinan sobre el edificio de la Facultad:

06EIIM3429-445

Ya: Es que hay varios, ponéle, ehmm…lugares en, en la Facultad, de, de, adentro del edificio, que vos decís "¡Qué carajo será esto!"

Ro: Viste el octavo

Ya: Sí, no, ahí nunca subí

Ro: La salida de emergencia que hay en el [XXX]

(Risas)

Ya: Justo ahí es mi cabeza. Esa que directamente te apoyás en la puerta y arriba (risas)

Ro: [(Risas)]

Ya: ¿Pero a dónde sale? Yo me imagino que hay un tobogán que va . (Risas)

Ro: [(Risas)]

Ya: ¿A dónde sale eso?

Ro: Y debe salir a esa terraza. Debe haber una escalera y bajará a una terraza, esa que está en el tercero, debe ser... ¡No tenés que bajar todo! [(Risas)].

Ya:[(Risas)] Más vale que... (risas) ¡No... Dios mío!

Ro: Sí, más vale que no esté.

Ya: Sí, **más vale que me den un paracaídas, bajo más rápido** (entre risas). No, che, qué terrible...

Finalmente, la evaluación por medio de la ironía también aparece en los fragmentos de *Chat* o charla. En el siguiente caso, justamente los participantes hacen una evaluación irónica de nuestro proyecto de investigación:

> 06EIIM/H14204-206
>
> **Ro:** Bueno, ¿te cuento cosas interesantes, de hoy?
>
> **Ma: Sí. Si están haciendo un estudio esto es interesante**.
>
> **Ro:** (Risas)

La crítica irónica de Manuel se refiere al proyecto para el cual se le ha pedido su colaboración como participante. Nosotros le agradecemos a Manuel su colaboración con este ejemplo de ironía.

CONCLUSIONES

En este trabajo, hemos considerado a la Ironía como otro de los recursos propios del cruce de voces de la conversación, recurso de heterogeneidad encubierta que junto con la heterogeneidad mostrada del estilo directo e indirecto, ponen en evidencia el carácter dialógico de la conversación. La ironía forma parte de un proceso de estilización metapragmático por medio del cual los hablantes monitorean su decir y atienden al modo discursivo para lograr efectos particulares. En todos los casos, la ironía se constituye en un recurso al servicio de una estrategia para evaluarse o evaluar al interlocutor, aunque el uso más frecuente toma como objeto de la ironía a un tercero ajeno a la conversación, en general con una orientación evaluativa negativa. En todos los casos analizados en el corpus, incluso cuando se evalúa negativamente al interlocutor, el efecto es humorístico y presupone una historia de interacciones compartidas que permiten a los participantes interpretar la brecha evaluativa comunicada por la ironía e incluso co-construir su orientación

BIBLIOGRAFÍA

AUTHIER-REVUZ, J. (1984). "Hétérogénéité(s) énonciatives", *Langages*, 73, 95.
BAJTIN, M. ([1979] 1982). *Estética de la creación verbal*. México: S XXI.
COUPLAND, N. (2004). "Stylised deception", en A. JAWORKI y N. COUPLAND *Metalanguage: Social and Ideological Perspectives*, 249-273. Berlin: Mouton de Gruyter.
DUCROT, O. ([1984] 1986). *El decir y lo dicho*, Barcelona: Paidós.
EGGINS, S. y D. M. SLADE (1997). *Analysing Casual Conversation*. London: Sage.
GIBBS, R. y H. COLSTON (2007). *Irony in language and thought*. London: Routledge.
GIORA, R. (2003). *On our mind: Salience, context and figurative language*. Oxford: Oxford University Press.
GOFFMAN, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
HAIMAN, J. (1998). *Talk is cheap, sarcasm, alienation and the evolution of language*. Oxford: Oxford University Press.
HAVERKATE, H. (1990). "A Speech Act Analysis of Irony", *J. Pragmatics*, 14, 77-109.
HYMES, D. ([1972] 1986). "Models of the Interaction of Language and Social Life", en J. GUMPERZ y D. HYMES (ed.) *Directions on Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.

JAKOBSON, R. ([1974] 1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
KAUFER, D. S. (1981). "Understanding ironic communication", *J. Pragmatics*, 5, 495-510.
KOTTHOFF, H. (2007). "Responding to irony in different contexts", en GIBBS y COLSTON (ed.) *Irony in language and thought*. London: Routledge.
LEECH, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
REYES, G. (1995). *Los procedimientos de cita: estilo directo e indirecto*. Madrid: Arco Libros.
SEARLE, J. (1991). "Metaphor", en S. DAVIS (ed.) *Pragmatics: A reader*, 519-539. Oxford: Oxford University Press.

POLIFONÍA, DIALOGISMO Y HETEROGENEIDAD EN LA LENGUA Y EL DISCURSO

Propuesta y coordinación
María Marta García Negroni
Universidad Nacional de Buenos Aires | Argentina

Las nociones de polifonía, dialogismo y heterogeneidad constituyen pilares teóricos fundamentales para las ciencias del lenguaje en general y para los estudios del discurso en particular. Como es sabido, las categorías de dialogismo y polifonía proceden de los trabajos pioneros de M. Bajtín (1972), en los que el autor sostiene que todo discurso se inscribe en una interacción más o menos explícita con otros discursos, que es diacrónica y sincrónica: el enunciado está siempre en relación con otros enunciados, a los que alude, responde, confirma, rechaza o reelabora.

Por su parte, O. Ducrot (1984), en su formulación de una semántica argumentativa, retoma algunos de los postulados de Bajtín e incorpora la noción de polifonía como eje central para la descripción del sentido de las entidades de la lengua. La polifonía remite así, en el plano lingüístico, a una pluralidad de puntos de vista representados en el enunciado, frente a los cuales el locutor adopta una determinada postura enunciativa.

Finalmente, y a partir de una reelaboración de la noción de dialogismo bajtiniano, J. Authier-Revuz (1984, 1995) propone la teoría de las heterogeneidades enunciativas. Dentro de esta perspectiva, la distinción entre heterogeneidad constitutiva y heterogeneidad mostrada es fundamental. La heterogeneidad constitutiva alude a la conjunción de procesos que relacionan el exterior e interior del discurso continuamente en la constitución de ese discurso y del sujeto. La heterogeneidad mostrada, por su parte, define los modos de negociación por medio de los cuales se representa la constitución de ese discurso.

Los fenómenos que dan cuenta de la dimensiones de la polifonía, del dialogismo y de las heterogeneidades en el discurso son múltiples y variados. Mecanismos lingüísticos como la negación, la presuposición, los distintos modos de referir la palabra ajena, la paráfrasis y la reformulación, las memorias discursivas y el preconstruido, la polémica, la metáfora y la modalización, entre otros, constituyen ejes fundamentales de análisis que contribuyen a la mejor descripción y comprensión del sentido del discurso y de su eficacia.

En ese amplio marco, este panel se propone entonces trabajar con las nociones de polifonía, dialogismo y heterogeneidad y discutir sus alcances y relaciones mutuas en el ámbito de diversos géneros discursivos: discurso académico, pedagógico, literario, político, testimonial, entre otros.

LOS USOS POLÍTICOS DE LA HOMILÍA Y LOS LÍMITES DEL DIALOGISMO RELIGIOSO

Juan Eduardo Bonnin
Centro de Estudios e Investigaciones Laborales, Conicet | Argentina
juaneduardobonnin@yahoo.com.ar

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar el funcionamiento político del discurso religioso a partir de un análisis de caso: la polémica entre el obispo católico José Miguel Medina y el presidente Raúl Alfonsín, acaecida en la misa oficiada por el primero el 2 de abril de 1987 ante el quinto aniversario del desembarco argentino en las islas Malvinas. En aquella ocasión, luego de una violenta homilía del obispo, el presidente pidió la palabra y le contestó desde el mismo púlpito, convirtiendo a un texto amparado bajo el género religioso –habitualmente fonológico– de la homilía en un intercambio polémico más cercano al debate político. A partir del análisis de los textos instruccionales para sacerdotes y los efectos de reconocimiento de dicho acontecimiento, intentaremos explicar el hecho como un caso en el cual el juego entre las isotopías religiosa y política –habitual en el discurso homilético– construyó una representación enunciativa del presidente como contra-destinatario, violando una norma constitutiva del género, cuyo destinatario tiende a ser lo más amplio e indiferenciado posible. Esto habilitó a que Alfonsín apelara al carácter teóricamente dialógico de la homilía para responder en el mismo ámbito. En consecuencia, los efectos de reconocimiento del hecho se repartieron entre los opositores que señalaban la violación de Alfonsín al género homilético, por intervenir en el ámbito religioso, y los oficialistas que señalaban la violación de Medina, por desplazarse hacia el discurso político.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentaremos algunos aportes de la semántica enunciativa para el análisis del discurso católico en la Argentina contemporánea. Enmarcado en nuestra investigación de doctorado, presentaremos aquí un caso en el cual la distribución de papeles impuesta por una determinada escena enunciativa virtualmente dialógica se impone por sobre las características materiales del contexto, reestructurándolo en un diálogo que se produce efectivamente y con un fuerte componente polémico.

Desde nuestra perspectiva, conceptos como el de *contexto*, en su acepción tradicional, son insuficientes para explicar la producción de efectos de sentido en el discurso. En efecto, el sentido no se encuentra vinculado a la situación empírica de comunicación sino a la configuración de un acontecimiento enunciativo que, en términos de E. Guimarães (2002), instaura una temporalidad propia. Esta temporalidad, que no define el presente más que como futuro de un pasado y, su reverso, como pasado de un futuro, recorta una memoria del decir que es la condición necesaria para la significación.

Este acontecimiento se produce en un espacio de lucha política que tiene, como uno de sus hitos más visibles e importantes, la lucha por tomar la palabra. De esta manera,

> Uma *cena enunciativa* se caracteriza por constituir modos específicos de acceso à palavra dadas as relações entre as figuras da enunciação e as formas lingüísticas (Guimarães, 2002: 23).

Es allí, y no en las características materiales de la situación, donde se encuentra la distribución del agenciamiento enunciativo. Esta "deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento" (*ídem*) no es un dato autoevidente sino objeto de lucha política.

En este trabajo analizaremos un caso en el cual uno de los asistentes a una misa católica no respetó los roles que, en principio, serían distribuidos contextualmente y pidió la palabra para replicar la homilía del sacerdote. La hipótesis que intentaremos sostener es que la homilía del sacerdote construyó una escena enunciativa que no se ubicaba dentro de los límites de lo decible religioso sino en el ámbito del discurso político. De esta manera, la escena enunciativa dislocó el lugar del decir religioso y lo reemplazó por el lugar del debate político, quitándole al sacerdote el monopolio de la palabra y habilitando a que el oyente se apropiara de ella.

Por supuesto, es necesario aclarar que consideramos que el espacio de enunciación de toda lengua es, en sí mismo, un espacio político. Al oponer *discurso político* y *discurso religioso* lo hacemos como dos lugares del decir específicos que distribuyen, en principio, dos posiciones de locutor, en nuestro caso, el locutor-sacerdote y el locutor-político. En el análisis veremos en qué medida el sacerdote, al desplazarse hacia la posición del locutor-político, provoca que el otro no se reconozca en el lugar del destinatario-fiel sino que reclame también ese rol.

LA HOMILÍA COMO DIÁLOGO

Según algunos manuales para sacerdotes, la homilía es

> […] una conversación *sui generis* en voz alta. Una conversación especial porque es uno solo el que habla, pero lo hace en una disposición tal que pueda ser teóricamente y prácticamente interrumpido por cualquiera de sus oyentes sin necesidad de que esa interrupción equivalga a una interpelación hostil (AA. VV. 1994: 42).

Si bien existe el género de la homilía dialogada (cfr. Blanco, 2003), en el cual el sacerdote busca producir un texto cooperativo a partir de la interpretación bíblica (texto en el cual nunca abandona su rol de autoridad, orientando y controlando dicha interpretación; cfr. Vitale, 2003), esta práctica no es habitual ni tampoco recomendada institucionalmente. En la práctica habitual de la misa, en cambio, el sacerdote no es interrumpido por los oyentes, de manera que posee un virtual monopolio de la palabra a pesar de que una de las características del género homilético reside precisamente en que está dirigido a un auditorio heterogéneo. De esta manera, el despliegue discursivo

> […] opera por sucesivos deslizamientos semánticos y reformulaciones que permiten el paso de una isotopía a otra, fundamentalmente de la religiosa a la política. Este paso lleva a integrar las modalidades del discurso político con el riesgo de representar y fijar el enfrentamiento so-

> cial. Para evitarlo, la homilía vuelve al texto bíblico e interpela y convoca de manera amplia a todos (Arnoux y Blanco 2003: 1046).

Esta descripción, que resulta ajustada para un orador hábil y experimentado, como el analizado por las autoras, no se corresponde con todos los sacerdotes, los cuales pueden llegar a romper este juego de isotopías, adoptando el funcionamiento enunciativo del discurso político, es decir, convirtiendo la apelación al auditorio heterogéneo en una interpelación directa a un contra-destinatario. En consecuencia, el carácter teóricamente dialógico de la homilía se actualiza polémicamente, produciendo una ambigüedad enunciativa entre el campo del discurso religioso y el del discurso político.

En consecuencia, la normatividad genérica –el carácter reglado– de la homilía que estructuraba enunciativamente la situación de comunicación (Charaudeau, 2004) en una *escena genérica* (Maingueneau, 2004) homilética es violada y se desplaza hacia la escena del debate político, habilitando al contra-destinatario a asumir la palabra.

Ahora bien, como señala P. Bourdieu (1982), la eficacia simbólica de un enunciado de autoridad no reside en sus propiedades textuales sino en la autoridad que sus destinatarios le atribuyen: en su reconocimiento como enunciado autorizado. La escena genérica política de la homilía se encontró con dos tipos de destinatarios: por un lado, aquellos que –desde los parámetros interpretativos del catolicismo integral vinculado al militarismo (cfr. Mallimaci, 1996)– le reconocen al poder religioso católico una cuota de legítimo poder político; por el otro lado, aquellos que niegan que la autoridad en el campo religioso deba traducirse en inmediata autoridad en el campo político. En consecuencia, observaremos a partir de las representaciones icónicas aparecidas en la prensa gráfica en qué medida la ambigüedad producida entre la escena genérica y la situación de enunciación permitió interpretaciones opuestas en función de estrategias discursivas diferentes: de un lado, la impugnación del discurso alfonsinista por apropiarse políticamente del discurso religioso; del otro, su legitimación por responder religiosamente al discurso político del obispo.

PRESENTACIÓN DEL CASO. LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN

El 2 de abril de 1987, con motivo del 5º aniversario del desembarco argentino en las islas Malvinas, el entonces vicario castrense, monseñor José Miguel Medina, ofició una misa en la capilla Stella Maris a la que asistió el Presidente de la Nación, Dr. Raúl Alfonsín. Las relaciones entre el oficialismo gobernante y la plana mayor de la Iglesia católica fueron especialmente tensas desde sus comienzos, al menos en el plano público. En efecto, los proyectos de modernización legal –que incluían temas como la educación sexual y el sistema educativo en general, ley de radiodifusión y eliminación de la censura, ley de divorcio, etc.– fueron duramente resistidos, si no por todo el episcopado, al menos por aquellos que llevaron a cabo campañas públicas de enfrentamiento a las propuestas estatales. Sin embargo, el desgaste que había sufrido el episcopado en su imagen pública a la luz de los testimonios que involucraban a muchos prelados con la violación de derechos humanos durante la última dictadura había erosionado su imagen pública de manera que, en 1987, el nivel de conflictividad había bajado notablemente (cfr. Bonnin, 2005). A esto se sumaba la segunda visita del entonces papa católico, Juan Pablo II, al país, una semana después del episodio que aquí estamos analizando. Como gesto de buena voluntad –que también fuera interpretado como gesto de debilidad (*La*

Prensa, 02/04/1987)– la cámara de senadores suspendió la sanción de la ley de divorcio hasta después de esa visita.

EL ACONTECIMIENTO

En este contexto de recomposición de las relaciones públicas entre el gobierno y un amplio sector del episcopado, la homilía pronunciada por el obispo Medina fue interpretada como una durísima crítica al presidente de la Nación, el cual se encontraba presente en el templo. Por este motivo, y tras anunciar al acólito que deseaba decir unas palabras, Alfonsín subió al púlpito una vez concluida la misa y formuló una réplica que tuvo amplias repercusiones en la opinión pública, ocupando la primera plana de los diarios del país. La pregunta que deseamos responder aquí es: ¿Qué elementos de la homilía pronunciada por Medina hicieron posible que Alfonsín se considerara –y le fuera conferida– con la legitimidad necesaria como para pronunciar su réplica en el mismo contexto religioso? La respuesta, como intentaremos demostrar, reside en el carácter indexical y normativo del género discursivo: dado que el obispo violó las normas del género homilético en función del privilegio otorgado al registro político por sobre el religioso, perdió el amparo dado por la tradición discursiva de la predicación católica. El presidente, en cambio, cuya legitimidad como agente se encontraba en el campo político, se encontró "habilitado" dentro del régimen de enunciabilidad que le era propio y pudo actuar en consecuencia.

La homilía de Medina

El discurso político, siguiendo a E. Verón (1987), se caracteriza enunciativamente por la presencia de tres tipos de destinatario: el pro-destinatario, el para-destinatario y el contra-destinatario. En la homilía de Medina podemos encontrar claramente los rasgos que caracterizan a los dos primeros.

En efecto, comprendiendo al *pro-destinatario* como aquel que integra el mismo colectivo de identificación del enunciador, el "nosotros inclusivo" es su figura paradigmática. En la homilía, el referente del deíctico plural es *los argentinos*:

> El achicamiento malvinense ha sido geográfico y ad extra; […] hoy deseo exponer otro achicamiento, el ad intra, el que nosotros mismos nos causamos […]. Nosotros, los de hoy, nos encontramos en el medio entre la patria recibida y la a entregar; somos responsables ante el pasado y ante el futuro (*La Nación*, 3/4/1987, p. 5, col. 1).

Arnoux y Blanco (2004) señalan como rasgo del género homilético el desplazamiento referencial del nosotros inclusivo, que oscila entre los participantes de la situación de comunicación y un colectivo más amplio como puede ser el conjunto de los ciudadanos. En un trabajo anterior (Bonnin 2006), comparando un conjunto de homilías pronunciadas por obispos y alocuciones de funcionarios en 1985, hemos intentado demostrar que estos desplazamientos no son específicos de la homilía sino sólo de aquellas en las cuales la autoridad religiosa pretende posicionarse también como autoridad política. De este modo, no se trata de un procedimiento genérico obligatorio sino de una estrategia adoptada en función de objetivos políticos particulares.

La figura del *para-destinatario*, es decir, de aquel destinatario al cual se intenta persuadir, aparece de manera marginal, interpelada mediante la interrogación:

> Si con esfuerzo crucial, pero necesario, se cumple el juramento de defender la Patria hasta derramar la propia sangre ¿no arremeteremos engrandecerla sin tal derramamiento? (*ibíd.*, col. 2).

La exclusión momentánea de los militares del colectivo de identificación (aludidos mediante el impersonal que recuerda el juramento militar y su participación en la guerra de Malvinas, motivo de la misa) permite que el enunciador se distancie definitivamente de la situación de comunicación y se dirija exclusivamente a la ciudadanía. Este procedimiento también es habitual en el género homilético, puesto que permite interpelar de manera diferenciada a los distintos interlocutores; desde el punto de vista ideológico, el presupuesto según el cual todos los argentinos son católicos habilita a la interpelación por medio de distintos *nosotros inclusivos* con referencias deícticas diferenciadas (Bonnin, 2006).

Hasta aquí, los procedimientos enunciativos utilizados no difieren de aquellos esperables en una homilía que oscila entre los registros político y religioso; de hecho, los oradores episcopales con mayor habilidad política se caracterizan por mantener esta oscilación sin politizarse ni espiritualizarse del todo. Sin embargo, Medina incorpora la figura que da su especificidad al discurso político, el *contra-destinatario*, aquel al que se excluye del colectivo de identificación y cuyo sistema de ideas y valores se expone como el opuesto al de dicho colectivo:

> Digamos no y vivamos este no: no al predominio de lo sectorial o al egoísta no te metás; no a la delincuencia, a la patotería, a la coima, al negociado, a la injusticia; no a la disgregación, a la antisocial emigración, a la decadencia, a la drogadicción, y a la destrucción de la identidad nacional (*ídem*).

El *contra-destinatario*, desde nuestro análisis, se encuentra mitigado, "empaquetado" sintácticamente en las *nominalizaciones* enumeradas por el obispo. En efecto, mediante esta transformación, la cláusula con verbo conjugado se reduce a una frase nominal en la cual se han elidido los argumentos del verbo transformado, mitigando la posición de agente de los procesos.

A pesar de que los verbos nominalizados son semántica y sintácticamente heterogéneos, el texto de Medina se encuentra construido de manera tal que la posición agentiva de todos ellos parece responder a una única entidad. Esta presencia mitigada, "empaquetada" sintácticamente en el conjunto de nominalizaciones, ocupa el rol del *contra destinatario*, que no es interpretado de manera abstracta sino que, por el contrario, es identificado referencialmente por Alfonsín en la instancia de reconocimiento.

En efecto, dadas las circunstancias de la enunciación, no era difícil interpretar que el contra-destinatario era el gobierno de la Nación y, específicamente, su presidente, que se hallaba presente en el templo. En efecto, aunque los argumentos de "disgregar" o "patotear" pueden remitir a un campo semántico tan amplio que es de difícil individualización, los verbos "coimear" y "negociar" –en el uso rioplatense– involucran necesariamente a agentes estatales. De este modo, en la instancia de reconocimiento es posible construir metonímicamente una cadena equivalencial (Laclau, 2004) que coloca al Estado como responsable de la delincuencia, la drogadicción, la injusticia, la destrucción de

la identidad nacional, etc. Este fue exactamente el efecto de reconocimiento producido no sólo en Alfonsín sino también en otros actores políticos y en algunos medios de prensa.

La réplica de Alfonsín

La réplica de Alfonsín, al finalizar la misa, se caracteriza por una extraordinaria habilidad en el uso de las normas del discurso religioso y político, a la vez que explota argumentativamente el *desliz* hacia el segundo en la homilía de Medina.

En términos enunciativos, el texto se encuentra fuertemente anclado a la situación de enunciación mediante deixis temporal, espacial y personal, usando un *nosotros inclusivo* cuya referencia es "los presentes":

> Venimos hoy a honrar y recordar a quienes murieron por la Patria […] Hombres del aire, del mar y de tierra, que entregaron su sangre en defensa de la Patria (*ibíd.*, col. 2).

En este contexto, Alfonsín individualiza a dos participantes mediante el uso del singular, explicitando su interpretación de las nominalizaciones:

> Yo comprendo que frente a estas circunstancias, el sacerdote, en el momento de su plegaria, haya sentido abrumado si espíritu, que haya quizás actuado con injusticia para con el Señor […] en una forma tal que pareciera que no tendríamos [*sic*] nada que agradecer al Señor […]. Tenemos que agradecer la paz, en la que tanto tuvo que ver Su Santidad; tenemos que agradecer la democracia […]. Agradecemos entonces también este período de la Patria que se engrandece (*ibíd.*, col. 3).

Frente a una homilía temáticamente centrada en la realidad "temporal" y enunciativamente politizada, la réplica de Alfonsín comienza por reesquematizar la situación de comunicación ubicándola dentro de los parámetros de una ceremonia religiosa, dejando implícitamente al sacerdote –al cual no denomina "obispo"– en el lugar de la falta de religiosidad. Notemos que Alfonsín no abandona el lugar de contra-destinatario de la homilía, al menos en lo que se refiere a la inversión de valores; por el contrario, funda su posicionamiento en la oposición al de Medina: si el obispo se queja del "achicamiento", el presidente agradece el "engrandecimiento"; si el obispo se queja frente a la ciudadanía, el presidente agradece a Dios y al Papa. La reesquematización de la situación invierte las posiciones enunciativas, pero dejando a Alfonsín en el lugar de la religión y a Medina en el de la política.

Una vez operada esta reesquematización, en la cual Medina pierde su lugar privilegiado como representante del poder religioso católico, la réplica de Alfonsín construye un modelo de vinculación entre los ciudadanos y la patria a partir de la identidad entre patria y democracia:

> [debemos] servir a la patria con honor, servir a la democracia con honor.
> Se la debe servir de todas formas […] y una forma de servirla es desde luego también hacer las denuncias concretas que corresponda […]. Esto nos obliga a huir de la crítica global […]. Aquí se ha hablado de coima y negociados […]. Si se ha dicho esto delante del Presidente es porque se conoce algo que el Presidente desconoce, de modo que yo solicito también públicamente

> que si alguien de los presentes conoce de alguna coima o de algún negociado, haciendo honor a nuestras mejores tradiciones […] lo diga y lo manifieste concretamente (*ibíd.*, col. 3 y 4).

De esta manera, pone en evidencia la politización del discurso de Medina al exigirle que identifique los agentes correspondientes a los procesos nominalizados; para ello no adoptó el registro político sino que, mediante los procedimientos enunciativos ya mencionados, reesquematizó la situación de manera que se acentuara el rol político adoptado por el obispo y que se cargara de legitimidad religiosa su propia posición de enunciación. ¿Cómo evita Alfonsín que su propio discurso adquiera el rasgo definitorio del discurso político? En vez de construir a Medina como el *contra-destinatario*, lo pone en la posición del colaborador; en vez de reconocerle un estatuto simétrico como interlocutor político, le da el lugar subordinado del ayudante.

Dos instantáneas de reconocimiento

Al día siguiente, el hecho tuvo una amplia repercusión por su carácter inédito y por una serie de características que lo convertían en un hecho noticiable, en particular el enfrentamiento entre el poder civil, investido por el presidente, y el poder religioso-militar, representado por el obispo castrense.

Como era de esperarse –y resultaría banal analizarlo discursivamente– los diarios opositores construyeron una representación negativa de la réplica presidencial y, a la inversa, los diarios oficialistas llevaron a cabo una representación favorable. Lo que, sin embargo, resulta significativo para nuestro análisis son los términos empleados en la instancia de reconocimiento, puesto que focalizan precisamente los límites dialógicos entre el discurso político y el discurso religioso que hemos señalado.

De esta manera, el diario *Ámbito Financiero* impugna la réplica del presidente por intervenir políticamente en el discurso religioso:

> Como actitud política, los reflejos del mandatario parecieron excepcionales. Sólo que tal vez confundió el lugar, del mismo modo que el propio Medina quizás haya equivocado el recuerdo de la guerra con situaciones de actualidad política (*Ámbito Financiero*, 3/4/1987, p. 1).

Si observamos, aunque mitigadas, sendas críticas son de naturaleza diferente. A Medina se lo acusa de errar en la *oportunidad* de su enunciación, sin afirmar nada acerca de la contaminación política del discurso religioso. A Alfonsín, en cambio, se le niega el carácter de locutor legítimo en ese contexto. En otros términos: el error de Medina, para *Ámbito Financiero*, era de orden temático; Alfonsín, en cambio, resulta descalificado como locutor. Menos delicado es, en este sentido, el comentario de la revista *Cabildo*, que se pregunta: "Usurpador de púlpitos hoy, ¿incendiario de templos, mañana?".

Si observamos las representaciones icónicas empleadas por el periódico, vemos que la imagen empleada del presidente emula la posición del locutor en el discurso político. En el caso del chiste de contratapa, en particular, se observa la inversión de las posiciones enunciativas, poniendo a los sacerdotes en el lugar de los fieles y a los fieles políticos en el lugar de los sacerdotes (Alfonsín en el púlpito y el entonces ministro de economía recogiendo la limosna).

Atípico lugar eligió ayer el Presidente para dar, él también, un sermón. Fue en la iglesia Stella Maris.

Ámbito Financiero: Atípico lugar eligió ayer el Presidente para dar, él también, un sermón.

Usurpador de púlpitos hoy, ¿incendiario de templos, mañana?

Revista Cabildo: Usurpador de púlpitos hoy, ¿incendiario de templos, mañana?

Los periódicos que, por el contrario, no impugnaron la réplica de Alfonsín emplean imágenes diferentes en las cuales, aunque desde el púlpito, éste no aparece gesticulando sino, por el contrario, caracterizado –icónica y verbalmente– por su "tono mesurado" (*La Razón*, 3/4/1987, p. 1), "tono bajo y pausado" (*La Nación*, 3/4/1987, p. 1), "tono sereno" (*Crónica*, 3/4/1987, p. 10).

En inusual actitud, desde el pulpito de la iglesia Stella Maris, Alfonsin respondió a conceptos vertidos por el vicario castrense. (Int. Pag. 10)

Crónica: En inusual actitud, desde el púlpito de la iglesia Stella Maris, Alfonsín respondió a conceptos vertidos por el vicario castrense

El presidente Raúl Alfonsín en el pulpito de la iglesia Stella Maris responde a la homilía del vicario castrense.

La Razón: El presidente Raúl Alfonsín en el púlpito de la iglesia Stella Maris responde a la homilía del vicario castrense

Del mismo modo, y solidariamente con las imágenes propuestas, *La Nación* preserva el entorno religioso, legitimando la posición del Alfonsín, el cual "tras decirle al acólito y al propio obispo que diría unas palabras, *con el tono de quien solicita permiso*, se dirigió al púlpito y desde allí, *en tono bajo y pausado, entre otros conceptos* dijo…" (*La Nación*, 3/4/1987, p. 1; el destacado me pertenece).

Un análisis más detenido nos permite ver, en el pie de las fotografías, de qué manera es designada la enunciación del presidente. Por una parte, los periódicos que muestran su imagen contrita lo caracterizan como participando de un intercambio dialógico: "Alfonsín habla desde el púlpito de Stella Maris" (*La Nación*), "El presidente Raúl Alfonsín en el púlpito de la iglesia Stella Maris responde a la homilía del vicario castrense" (*La Razón*), "En inusual actitud, desde el púlpito de la iglesia Stella Maris, Alfonsín respondió a conceptos vertidos por el vicario castrense" (*Crónica*).

Ámbito Fianciero, en cambio, designa diferentemente la enunciación presidencial: "Atípico lugar eligió ayer el Presidente para dar, él también, un sermón". Allí observamos, por una parte, una representación del locutor político como si compitiera por el lugar de enunciación del locutor religioso. Por otra parte, la designación genérica empleada se corresponde con uno de los géneros monólogicos del discurso religioso, que se opone a la homilía precisamente en que no contiene en sí un componente dialógico.

CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo era observar, a partir de un acontecimiento discursivo particular, algunos desplazamientos entre discurso político y discurso religioso. El caso concreto que hemos seleccionado demuestra la importancia del componente dialógico y su empleo estratégico para la configuración enunciativa de los límites –fluidos y volátiles– entre ambos registros.

Si nos detenemos sólo en la polémica entre el obispo y el presidente, lo primero que constatamos es que el primero violó una norma implícita del género que regula la relación entre auditorio y orador, volcándose hacia el discurso político y abandonando el contexto normativo genérico del discurso religioso. En esa situación, Alfonsín pidió la palabra, violando otra norma implícita. Frente a la pretensión del obispo de distribuir los roles, poniendo al presidente en el lugar del acusado sin derecho a réplica, éste reaccionó, replicando. ¿En qué consistió la "falta"? En que el primero no comprendió que debía moderar el registro político de su discurso si no quería quedar fuera del amparo ofrecido por la tradición discursiva indexicalizada por el género. Una vez que los límites genéricos fueron traspasados, y la construcción de los roles enunciativos contrastó en exceso con la situación comunicativa, el poder regulador del género perdió eficacia. En definitiva, el obispo había quedado deslegitimado por el uso inadecuado del género discursivo, porque Alfonsín estaba amparado por el carácter –al menos teóricamente– dialogal de la homilía.

El análisis de los efectos de reconocimiento producidos por el hecho muestra que, aún en el caso de aquellos actores mediáticos que impugnaron como ilegítima la acción de Alfonsín, el centro de la polémica, el rasgo específico cuya interpretación entró en disputa, fue precisamente la interacción entre discurso religioso y discurso político. Aquí, las estrategias favorables al presidente retuvieron el carácter –al menos teóricamente– dialógico del género, mientras que las opuestas señalaron su ilegitimidad como locutor religioso, designando metonímicamente su discurso como "sermón".

Más allá del alcance local de todo estudio de caso, este pequeño análisis abre una serie de interrogantes acerca de la interacción entre discurso político y discurso religioso. Al menos una de las vías que sería interesante explorar es la que se abre en la dirección contraria, es decir, en violaciones genéricas de locutores religiosos en ambientes políticos. En esta dirección se encaminarán nuestras investigaciones futuras.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AA.VV. (1994). *El arte de la homilía*. Barcelona: Centre de Pastoral Liturgica.

ARNOUX, E. y M. I. BLANCO (2003). "Otras formas de persuasión. La interpretación de textos bíblicos", en M. M. GARCÍA NEGRONI (ed.) *Actas del Congreso Internacional La Argumentación: lingüística, retórica, lógica, pedagogía*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

ARNOUX, E. y M. I. BLANCO (2004). "Polifonía institucional y eficacia persuasiva en los discursos oficiales de la Iglesia Católica frente a la crisis", en M. M. GARCÍA NEGRONI y E. B. NARVAJA DE ARNOUX (ed.) *Homenaje a Oswald Ducrot*. Buenos Aires: Eudeba.

BLANCO, M. I. (2003). "La homilía dialogada: una conversación en busca de la salvación", en L. GRANATO (ed.) *Actas del I Coloquio Argentino de la IADA*. La Plata: IADA.

BONNIN, J. E. (2005). "El dispositivo del discurso integral", en *Actas del Iº Congreso Latinoamericano de Antropología*. Rosario: Universidad de Rosario.

BONNIN, J. E. (2006). "Posiciones y posicionamientos: Análisis de discursos políticos y religiosos", en *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 4 (6). Disponible en <http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_6/revel_6_posiciones_y_posicionamientos.pdf> Consulta: 8/11/2006.

BOURDIEU, P. ([1982] 1992). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

CHARAUDEAU, P. (2004). "La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual", en *Revista Signos*, 37 (56). Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005600003&lng=es&nrm=iso> Consulta: 1/11/2005.

GUMARÃES, E. (2002). *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes.

LACLAU, E. (2004). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MAINGUENEAU, D. (2004). ¿'Situación de enunciación' o 'Situación de comunicación'?, en *Revista Discurso.org*, 3 (5). Disponible en: <http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm> Consulta: 8/11/2006.

MALLIMACI, F. (1996). "Catolicismo y militarismo en Argentina (1930-1983). De la Argentina liberal a la Argentina católica", en *Revista de Ciencias Sociales*, 4.

VERÓN, E. (1987). "La palabra adversativa", en AA. VV. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Buenos Aires: Hachette.

PRESIÓN RETÓRICA Y FINALIDAD DIALÉCTICA

Alicia Eugenia Carrizo
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
aliciac@filo.uba.ar

Resumen

El propósito del trabajo es analizar la posibilidad de establecer un vínculo entre cierto tipo de estrategias discursivas y las etapas de la discusión argumentativa en el marco de la teoría pragmadialéctica (van Eemeren, Grootendorst, 1992; van Eemeren, Grootendorst y Henkemann, 1996, 2002). Esta teoría considera que el propósito de la argumentación es resolver una diferencia de opinión, como un mecanismo discursivo de autorregulación. Establece un conjunto de reglas para manejar los conflictos de manera razonable. Las violaciones a estas reglas, en cada una de las etapas de la discusión, resultan significativas para el análisis y evaluación de la argumentación; a veces toman la forma de falacias lógicas y estrategias discursivas. Para van Eemeren *et al*. (2002) la práctica argumentativa posee una doble dimensión dialéctica y retórica, una tiene como finalidad hacer triunfar una posición siguiendo reglas razonables y la otra persuadir en la adhesión en función de la instancia del debate. Sin embargo existe una tensión potencial que las estrategias buscan reducir. La hipótesis es que una de las estrategias para canalizar esta tensión es lograr el convencimiento del receptor a través de construcciones que involucran un movimiento funcional de alineamiento empático, como sucede en el discurso referido (Carrizo, 1999, 2008). El corpus del trabajo está constituido por fragmentos del discurso emitido por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner el 25 de marzo de 2008 en la Casa Rosada donde refiere al conflicto con las entidades del campo argentino enfrentadas al gobierno por las retenciones implementadas en febrero de 2008. El discurso será analizado además con aportes del Análisis Crítico del Discurso.

INTRODUCCIÓN

El corpus del trabajo está constituido por fragmentos del discurso emitido por la presidenta Cristina Fernández de Kirchner el 25 de marzo de 2008 en la Casa Rosada donde refiere al conflicto con las entidades del campo argentino enfrentadas al gobierno por las retenciones implementadas en febrero de 2008. El discurso será analizado además con aportes del Análisis Crítico del Discurso.

El propósito del trabajo es analizar la posibilidad de establecer un vínculo entre cierto tipo de estrategias discursivas y las etapas de la discusión argumentativa en el marco de la teoría pragmadialéctica (van Eemeren y Grootendorst, 1992; van Eemeren, Grootendorst y Henkemann, 2001; van Eemeren y Houtlosser, 2004). Esta teoría considera que el propósito de la argumentación es resolver una diferencia de opinión, como un mecanismo discursivo de autorregulación. Establece un conjunto de reglas para manejar los conflictos de manera razonable. Las violaciones a estas reglas, en cada una de las etapas de la discusión, resultan significativas para el análisis y evaluación de la argumentación; a veces toman la forma de falacias lógicas y estrategias discursivas. La hipó-

tesis es que una de las estrategias para canalizar esta tensión es lograr el convencimiento del receptor a través de construcciones que involucran un movimiento funcional de alineamiento empático, como sucede en el discurso referido (Carrizo, 1999, 2008).

DIALÉCTICA Y RETÓRICA

Para la Teoría Pragmadialéctica (van Eemeren y Grootendorst, 1992; van Eemeren, Grootendorst y Henkemann, 2001; van Eemeren y Houtlosser, 2004) la práctica argumentativa posee una doble dimensión dialéctica y retórica, una tiene como finalidad hacer triunfar una posición siguiendo reglas razonables y la otra persuadir en la adhesión en función de la instancia del debate. Sin embargo existe una tensión potencial que las estrategias buscan reducir. Si consideramos a la retórica como acto de influenciar a una audiencia mediante un discurso efectivo y, por otro lado, a la dialéctica como el arte de resolver diferencias mediante una disputa reglada, desde la retórica siempre es la audiencia la que decide qué es aceptable. Mientras que, desde la perspectiva dialéctica, la aceptabilidad de un movimiento depende también de si es, de hecho, una contribución constructiva a la resolución de la diferencia.

Una discusión crítica destinada a resolver diferencias se desarrolla a través de cuatro etapas, analíticamente diferenciadas en el modelo. Una etapa de confrontación, que establece que existe una disputa. Una segunda etapa de apertura, se asignan los roles de protagonista y antagonista y se acuerdan las reglas del debate y los puntos de partida. La tercera etapa es argumentativa, en la que el protagonista defiende su punto de vista contra la crítica del antagonista, dando argumentos para oponerse a objeciones posibles o eliminar las dudas. Finalmente, la cuarta etapa es de clausura o conclusión, se da cuando las partes evalúan si la disputa ha sido resuelta o no, las dudas respecto del punto de vista han sido retiradas. De este modo, se establece si finalmente se alcanzó la resolución de las diferencias de opinión y a favor de quién se resolvió.

Obviamente, esto es un modelo ideal de disputa. Pueden no darse todas las partes, es decir, algunas partes pueden ser omitidas. No obstante, todo discurso argumentativo, por cuyo intermedio se haya resuelto una disputa o diferencia de opinión, puede ser reconstruido como una discusión que contiene todas y cada una de las etapas del modelo ideal presentado. Además, van Eemeren sostiene que en este punto no es pertinente plantear la discrepancia entre teoría y práctica, en tanto se postula el modelo ideal como un instrumento heurístico, es decir, como una herramienta para precisar la función comunicacional de los actos de habla, cuando no queden lo suficientemente claros. El modelo sugiere cuáles son las opciones más relevantes en la etapa que ha alcanzado la discusión, en vistas a la resolución de la disputa. Por otra parte también tiene una función crítica, en tanto establece un criterio para orientarse cuando se quiere determinar en qué medida una instancia concreta de la argumentación se aparta del modelo ideal abstracto.

Al igual que en el discurso dialécticamente relevante, en el análisis retórico también se pueden distinguir cuatro etapas. La primera es el *exordium*, que es la introducción en la cual el hablante comienza por atraer la simpatía de la audiencia; llama la atención. La segunda etapa es la *narratio*, que consiste en exponer el tema y el curso de los eventos acerca de los cuales va a hablar; prepara para la siguiente etapa. La tercera es la *argumentatio*, que generalmente consta de dos partes; una es la *confirmatio*, que se presenta evidencia a favor de su punto de vista y la otra parte es la *refutatio*, en la que se trata de refutar el punto de vista contrario. La última etapa es la *peroratio*, que contiene una

recapitulación del tema y una conclusión. A veces la *argumentatio* es iniciada o terminada con una digresión que sirve como transición (la *digresio)*.

ANÁLISIS DEL TEXTO

De acuerdo con la terminología de la LSF (Halliday y Hasan, 1976), la situación comunicativa que tomamos para este trabajo es el discurso de la presidenta de la Nación Argentina, Cristina Fernández de Kirchner, emitido en un acto público, en ocasión de la firma de convenios entre AySa y municipios bonaerenses, el martes 25 de marzo de 2008, con el propósito de defender la postura del Gobierno y refutar la posición de los empresarios del campo, en el contexto de la crisis agropecuaria que se desencadenó en febrero de 2008. Agrego como Anexo I el texto completo del discurso recopilado del sitio oficial de Presidencia de la Nación. Para el análisis del texto, se mantuvo el discurso presidencial en oraciones; los párrafos fueron numerados para su mejor reconocimiento.

Etapa de confrontación - *exordium* (párrafos 1 y 2)

CFK inicia su intervención indexando con la situación comunicativa inmediata. Presenta el tema de la transformación del país y a través de la calificación de la política (como inédita) alude a "las últimas décadas" en referencia a los años noventa, uno de los núcleos temáticos recurrentes del kirchnerismo. El 'pero' en el inicio del segundo párrafo marca el inicio de la disputa. Retóricamente usa estrategias de cortesía positiva (Brown y Levinson, 1987) para atraer la simpatía del auditorio (nuestro país).

Etapa de apertura - *narratio* (párrafos 3 a 5)

Define la tesis general del discurso, que podría parafrasearse como:

- C: Los piquetes rurales son de abundancia. Están en contra de la política del Gobierno.
- D: 2001 - piquetes (sin trabajo); corralito (clase media).
- Ley de paso: El país ha cambiado para mejor (explícita).

Presenta la disputa con el campo como enfrentamiento legitimado en el discurso histórico; retóricamente, introduce la tesis argumentativa como titular temático (para atraer la atención) utilizando la analogía para definir un antagonismo discursivo apoyado en la polaridad léxica, esto es, un hecho –el corte de rutas– con dos juicios de valor distintos asociados subjetivamente (miseria abundancia) a un mismo topoi.

Etapa de argumentación - *argumentatio* (párrafos 6 a 28)

CFK defiende la aplicación de las retenciones con argumentos que buscan reforzar la idea de cambio histórico que se inicia en el 2003 durante la gestión de Néstor Kirchner. Vuelve a presentar oposiciones antagónicas (tragedia y comedia) para respaldar su posición. En términos de esquema de argumentación se despliega una estructura compleja con argumentos múltiples (van Eemeren, Grootendorst y Henkemans, 2002). Recuperando el análisis argumentativo del discurso (Carrizo, 2008), nos interesa remarcar que en esta secuencia, CFK despliega argumentos para refutar la posición del campo. Toma

como evidencia datos de la política económica sobre la rentabilidad del precio internacional de las *commodities*, (caso Brasil como paradigma opuesto). A través de situaciones hipotéticas, informa sobre el precio de los combustibles que el Estado subsidia. Pasa luego a los efectos de la macro en la microeconomía (precios del pollo, la carne, la leche), las compensaciones al sector lechero y el superávit fiscal.

Hacia la segunda mitad del discurso expone de manera explícita la segunda tesis global, subordinada a la primera: las retenciones al campo son medidas redistributivas del ingreso, justificada porque la distribución del ingreso se hace sobre sectores con rentas extraordinarias invocando como Ley de paso "a mayor equidad, mayor distribución" y de manera implícita el Gobierno aplica medidas distributivas. Acompaña como respaldo de la ley que no se trata de medidas fiscales y que toca intereses muy poderosos.

Etapa de clausura - *peroratio* (párrafos 29 a 33)

Inicia el cierre con un llamado a la reflexión a los sectores que producen y tienen rentabilidad que actúa como una *digresio* al conectar el cuerpo argumental. Define su imagen con un *ethos* extradiscursivo signado por el rol político épico. Se habla de extorsión y desde ese lugar pide un esfuerzo de tolerancia a todos los argentinos.

Por último, cuenta una breve narrativa que relata una situación de violencia en un pueblo del interior de la provincia de Buenos Aires (Chivilcoy). A una persona que estaba distribuyendo carne le dieron un puntazo. La anécdota le sirve como excusa para plantear (en el cierre) la última tesis del discurso que, contrariamente a lo que previsto por la etapa dialéctica (y retórica también), abre una nueva argumentación que constituye una escalada en el conflicto. La tercera tesis sostiene que las pujas distributivas generan violencia y usa el relato del 'puntazo' en Chivilcoy para justificar.

TENSIONES ENTRE DIALÉCTICA Y RETÓRICA: AJUSTES ESTRATÉGICOS

En los últimos años, dentro de la pragmadialéctica, van Eemeren y Houtlosser (2008) vienen analizando ciertos procedimientos a caballo entre la dialéctica y la retórica. Son las tensiones que pueden darse entre ambos tipos de objetivos en el marco de la disputa crítica. Desde la dialéctica se privilegia la resolución del conflicto de un modo razonable, invocando un ideal crítico de razonabilidad que subyace a los procedimientos argumentativos, mientras que desde la retórica se preocupa por hacer triunfar la postura, incluso se subordina a la otra para lograr su propósito. A distintos niveles de argumentación y en cada etapa de la disputa, se producen desvíos que llevan al hablante a elaborar estrategias para reducir la amenaza de incompatibilidad entre ambas dimensiones. Se las denomina ajustes estratégicos y constituyen una serie organizada de procedimientos actúan para seleccionar entre los elementos de las etapas, la estrategia más eficaz para persuadir al auditorio particular de la situación dialéctica.

El estudio evaluativo de la argumentación es central en el programa de la pragmadialéctica. Un procedimiento argumentativo es válido si respeta las reglas aplicables a cada etapa; ahora, el reconocimiento de los ajustes estratégicos aporta una nueva perspectiva en el estudio de las falacias porque estas estrategias contextualizan, en virtud de su orientación pragmática, la relevancia de la lectura falaz. Por ejemplo, el predominio de lo dialéctico puede sugerir que el hablante tiene miedo de parecer irracional y, ante la elección de una estrategia errónea, termina perjudicándose él mismo. En ese caso, como

no afecta al adversario, el procedimiento argumentativo se considera válido. Mientras que el énfasis en la retórica para ganar de cualquier manera perjudica al interlocutor (una *ad hominem*, por ejemplo) por lo cual, se entiende como falacia. De este modo, las falacias podrían considerarse como resultado de un desliz estratégico.

CONCLUSIONES ACERCA DEL TEXTO

En el análisis anterior del cierre de este discurso (Carrizo, 2008) señalamos que CFK elige para cerrar su discurso un relato de violencia apelando a una ley de pasaje moral. 'Las pujas distributivas generan violencia' es la tesis; la violencia es inentendible, es la garantía (epistémica), la anécdota del carnicero de Chivilcoy es el dato que justifica la tesis. Desde la perspectiva de los ajustes estratégicos, me interesa retomar la secuencia final de la narrativa:

> Porque si alguien que pertenece a uno de los sectores de mayor rentabilidad en la Argentina actúa con ese grado de violencia, ¿qué podemos esperar de alguien que no tiene trabajo, que nunca tuvo casa, esos pibes para los cuales muchas veces sin trabajo y sin familia se pide bala y palo?

Van Eemeren *et al.* (2008) identifica esta estrategia como *conciliato*: el argumentador retoma un argumento usado por el oponente para utilizarlo en apoyo de su propio punto de vista. La secuencia 'Si alguien actúa con ese grado de violencia' esconde la tesis como admitida por el oponente. La construcción 'si p porque q' tiene una lectura regresiva (Toulmin, 1958) donde se parte de lo observado y se remonta a la causa o razón. La primera parte (el 'si p') es el contexto; presenta un hecho que pertenece a nuestro mundo, se presupone la verdad de 'p' para enfatizar el enunciado que contiene la causa 'q' expresada en la pregunta retórica de cierre. Aquí también, el argumento del proponente forma parte de las proposiciones admitidas por el oponente: "¿qué podemos esperar de alguien que no tiene trabajo, que nunca tuvo casa, esos pibes para los cuales muchas veces sin trabajo y sin familia se pide bala y palo?". La respuesta implícita es lapidaria en términos político ideológicos 'Nada'. En términos pragmáticos, entendemos que el análisis muestra que la presidenta usa la argumentación para desafiar a la prensa. Las tesis anteriores del discurso el interlocutor eran los ruralistas, en este caso, aparece un nuevo actor sin una preparación temática previa. De hecho venía de llamar a la reflexión a los ruralistas.

En el diseño textual del discurso, el antagonismo y la polaridad parecen constituir la estrategia argumentativa global. En la apertura, la analogía histórica sirve de modelo moral que pretende actuar en el auditorio a partir de la identificación empática. La presidenta invoca, como un ritual del poder, la legitimidad de la historia. El discurso de lo histórico no sólo justifica sino que intensifica el esplendor del poder (Abraham, 2008), de lo cual, la presidenta está plenamente conciente. En la etapa final de la disputa, el predominio de la orientación retórica subordina la resolución del conflicto. Cerrar con una nueva tesis que ataca a la prensa e interpela ideológicamente a la opinión pública, no parece ser la mejor elección argumentativa. En vez de retomar el movimiento inicial de apertura para dar la sensación de estar redondeando el tema, la presidenta vuelve a argumentar. El desajuste estratégico repercute en la recepción pragmática del discurso. El desliz constituye en este caso, una falacia. Un error estratégico textual que tuvo gra-

ves consecuencias políticas a corto y largo plazo para el Gobierno. Esa misma noche, la gente salió a la calle para manifestarse en contra en distintas ciudades del interior y en capital Federal llegaron a Plaza de Mayo. Como una suerte de contraargumentación pragmática, la refutación popular fue acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, T. (2008). "Prólogo", en M. FOUCAULT *Genealogía del racismo*. Buenos Aires: Altamira.

BROWN, P. y S. LEVINSON ([1978] 1987). *Politeness. Some Universal en Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

CARRIZO, A. E. (1999). "La empatía con el oyente: una estrategia de persuasión", en *Discurso y Sociedad*, vol. 1 (4) pp. 95-114. Gedisa.

CARRIZO, A. E. (2000). "Conflicto conversacional y argumentación: *no te sientas como que te estamos guerreando*", en MENÉNDEZ et al. (ed.) *VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*, Mar del Plata, Argentina, ISBN 987-544-047-5.

CARRIZO, A. E. (2008). "Las formas de la empatía como persuasión en el discurso político", en *Actas del III Congreso Internacional del Departamento de Letras*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, ISBN 978-987-1450-53-4.

HALLIDAY, M. A. K. & R. HASAN (1976) *Cohesion in English*. London: Longman.

TOULMIN, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN EEMEREN, F. Y R. GROOTENDORST ([1992] 2001). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspective pragma-dialéctica*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

VAN EEMEREN, F. Y P. HOUTLOSSER ([2004] 2008). "Breve esquema del enfoque pragma-dialéctico", en M. DOURY y S. MOIRAND (ed.) *La argumentación hoy*, pp. 55-81. España: Montesinos.

VAN EEMEREN, F., R. GROOTENDORST Y F. S. HENKEMANS ([2002] 2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.

ANEXO I

Palabras de la presidenta de la Nación Argentina, Cristina Fernández de Kirchner, durante la firma de convenios entre AySa y municipios bonaerenses, el martes 25 de marzo de 2008.

[1] Recién escuchaba muy atentamente las palabras del señor presidente de AySA, nuestra empresa de aguas, que atiende a la provincia de Buenos Aires, por lo menos a gran parte del conurbano bonaerense, y a la Capital Federal, y escuchaba hablar de transformación, de lo que significa una política inédita en materia de saneamiento durante las últimas décadas.

[2] Pero yo quiero permitirme, en esta tarde, de hoy, hablar de la profunda transformación que ha tenido nuestro país.

[3] Las imágenes que me tocó ver este fin de semana largo, aquí en la República Argentina, casualmente en Semana Santa, siempre Semana Santa ha sido emblemática para los argentinos, y como si fuera una señal pegada, en esta oportunidad, a la memoria de una de las peores tragedias que tiene la historia Argentina, y que fue la del 24 de

marzo de 1976. Son señales tal vez que se toma la historia, la casualidad, pero lo cierto es que en estos cinco días, el último día fue 24 de marzo.

[4] Creo que en lo que nosotros pudimos ver, en estos días, hemos visto la transformación tan importante, que ha tenido la Argentina, desde el año 2003, a la fecha. Recuerdo esa Argentina de los años 2003, 2002, 2001, miles de argentinos en piquetes, cortando calles, rutas porque les faltaba trabajo, porque hacía años que habían perdido su trabajo o, tal vez, en el 2001, porque se habían apropiado de los depósitos de pequeños ahorristas de la clase media. Eran los piquetes, como digo yo, de la miseria y la tragedia de los argentinos.

[5] Este último fin de semana largo nos tocó ver la contracara, lo que yo denomino los piquetes de la abundancia, los piquetes de los sectores de mayor rentabilidad.

[6] La Argentina ha cambiado muchísimo, se ha transformado de aquella tragedia a esto que parece casi un paso de comedia, porque si bien la historia ha cambiado y algunos sectores que parece ser que insisten con las mismas prácticas de siempre y que parece que no están decididos ni a cambiar ni a comprender ni a entender. [aplausos] Y aquellos argentinos que desesperados por la falta de trabajo, por la miseria se lanzaron a las calles y que fueron duramente denostados de algunos medios. Yo me acuerdo, año 2003, 2004, como pedían al Gobierno que diera palos y pusiera orden en la República Argentina; infinidad de editoriales, de artículos pidiendo orden para los que no tenían trabajo.

[7] Hoy, afortunadamente, millones de argentinos han recuperado la dignidad del trabajo y curiosamente, entonces, aparecen nuevamente los piquetes, pero esta vez mucho más violentos y protagonizados por el sector, tal vez, de mayor rentabilidad de los últimos cuatro años y medio o cinco. ¿Y por qué hago esta señalización tan exclusiva de fechas o de períodos? Porque alguien desprevenido que viera la imagen diría, "bueno, este es un sector que siempre fue rentable, que tuvo una altísima rentabilidad, de repente viene un Gobierno, el ‘gobierno malo' del presidente Kirchner o la "presidenta mala' Cristina Fernández de Kirchner que quiere apropiarse de una rentabilidad que venía de mucho tiempo en el sector". Pero es exactamente a la inversa, porque junto con aquellos desocupados, junto con aquellos ahorristas, también captados en sus depósitos, los productores del campo se debatían, también, entre el remate de sus campos y la falta de competitividad que la economía argentina, como tal, como sistema macroeconómico los había llevado al fondo del pozo.

[8] Eso sí, allá por 1991, cuando se instaura la convertibilidad, el uno a uno, se eliminaron las retenciones. No había retenciones en la República Argentina, eso sí casi nos quedamos sin productores con el uno a uno. Yo me acuerdo el surgimiento de los movimientos de mujeres en lucha porque remataban los campos, me acuerdo los primeros tiempos de nuestro propio Gobierno, cuando los dirigentes ruralistas, que hoy amenazan, no al Gobierno, sino a la sociedad con el desabastecimiento de comida, venían a pedir que por favor tuviéramos una política de recuperación en materia de créditos bancarios para que no fueran rematados sus campos; política que realmente se llevó a cabo desde el Banco Nación, que siempre –bueno es reconocerlo– hizo el aguante a todos los productores.

[9] Hay una rara conducta, muchas veces, es como que cuando hay pérdidas la sociedad debería absolverlas, es una suerte de socialización de las vacas flacas y cuando las vacas vienen gordas, las vaquitas para ellos y las penitas para los demás. [aplausos]

[10] Yo quiero aportar, porque siempre es bueno aportar reflexión y pensamiento y preguntarles a todos y cada uno de los que integran el sector, más allá de que algunos me dicen: "hay una fuerte carga ideológica". Bueno, uno puede ser peronista, antiperonista, no peronista, comunista, puede ser cualquier cosa, en política se puede ser cualquier cosa, pero en economía hay que tratar de ser lo más sensato y racional posible. Es precisamente a partir del gobierno que se inicia en el año 2003, donde realmente comienza a tener competitividad el sector, no es solamente un problema de alza de las commodities. Para los brasileros también subió el precio internacional, sin embargo el sector agropecuario brasilero, que no tiene retenciones, tiene un 16 ó 17 por ciento menos de rentabilidad que el sector agropecuario argentino. Y ¿por qué? Muy simple, por el tipo de cambio; sostener un tipo de cambio competitivo, como lo hace el Estado argentino a través de un sistema, no de regulación cambiaria, sino de administración cambiaria, es decir, absorbemos dólares cuando entra y se liquida toda la cosecha para que se mantenga el valor porque sino el dólar se cae, se hace con una política que está siendo sustentada por el Gobierno y que también forma parte de la utilización del superávit fiscal.

[11] Pero además del tipo de cambio, imaginen por un instante, todos los hombres y mujeres que dedican su vida con pasión al trabajo en el campo, que este dólar no estuviera más a 3,17 o 3,18, que de repente estuviera a un tipo similar al que está la relación del real, por ejemplo, con el dólar, qué sucedería, si realmente el Estado no se dedica a comprar dólares, que también lo hace con el superávit fiscal.

[12] Pero imaginemos, por un momento, que tampoco hubiéramos desacoplado los precios del combustible; el campo consume aproximadamente 4 mil millones de litros de gasoil, 4 mil millones de litros de gasoil, que no tienen a un precio internacional, sino a un precio argentino subsidiado por todos los argentinos, subsidiado por todos los argentinos. [aplausos] Pero sigamos imaginando, además, que los salarios no fueran en pesos argentinos o las tarifas no fueran en pesos argentinos, es el sector que exporta prácticamente todo. La soja se exporta, prácticamente, en un 95 por ciento, no se exporta en pesos argentinos, se exporta en euros, en dólares, pero los costos son argentinos que sostiene el peón rural, que es el peor pagado de toda la escala salarial. [aplausos] Lo sostiene el peor pagado y el que más trabajo en negro hay, de esto se puede dar fe, también, en el Ministerio de Trabajo, pese a las constantes inspecciones y contralor que se hace desde el Ministerio de Trabajo. Pero todos saben que lo que estoy diciendo es cierto.

[13] Entonces esta competitividad que tiene el sector y que le ha agregado tecnología, inversión y que está muy bien que lo haga, pero que las condiciones macroeconómicas del modelo que tanto critican y que es instauró desde el 25 de mayo de 2003, es el que los ha tornado absolutamente competitivos y con una rentabilidad nunca vista. Por eso digo, es bueno explicar estas cosas, qué pasaría, además, porque se habla también de la voracidad fiscal. En principio, si no hubiera retenciones, quiero decirles a los argentinos, que el pollo, la carne, la leche la verían por televisión porque realmente la historia de las retenciones en la Argentina, que no empieza con el Gobierno del presidente Kirchner, sino que ya se da inclusive, desde el siglo XIX, siempre tiene que ver cuando se adquiere un tipo de cambio competitivo, precisamente porque al ser un sector muy vinculado con la exportación, la retención actúa como un efecto redistributivo que permite también, mediante el pago de compensaciones, porque quiero decirles que también pagamos compensaciones al sector lechero para que el precio de la leche pueda estar accesible para todos los argentinos. Si no pagáramos ese subsidio que se reconoce por

cada litro de leche, el precio de la leche, que es uno de los que más ha crecido en el mercado internacional, estaría francamente a precios prohibitivos.

[14] Pero además, ese superávit fiscal que ayuda a sostener a todos los argentinos, inclusive, los que menos tienen son los que más aportan, porque el IVA, que es el principal ingreso impositivo argentino, lo pagan todos, hasta los desocupados cuando van a comprar un litro de leche o un kilo de pan. [aplausos]

[15] Las retenciones que contribuyen a conformar el ingreso fiscal en aproximadamente un 10 por ciento, no solamente se utilizan entonces para sustentar estas condiciones macroeconómicas del sector y que sigan siendo competitivos, sino también, por ejemplo, para infraestructura.

[16] Yo escuchaba el otro día a un productor que decía "cuando se nos inundaba el campo en La Picasa nadie nos vino a dar una ayuda". La laguna La Picasa es una laguna ubicada en la provincia de Santa Fe, en zona limítrofe también con Entre Ríos, que inundaba toda la zona y yo me preguntaba dónde estaba este hombre el día que yo fui a inaugurar con el presidente Kirchner La Picasa donde el Estado argentino, los argentinos invirtieron 62 millones de pesos. [aplausos]

[17] ¿Saben cuánto hemos invertido, argentinos, en obras hídricas que han permitido recuperar 8 millones de hectáreas que se anegaban? 3.600 millones de pesos. [aplausos] También es parte del superávit fiscal. Hectáreas que, bueno es decirlo, cuando se recuperaron estaban en el orden, no sé, de los 500, 800 dólares la hectárea, hoy, están a precios siderales, se han quintuplicado, sextuplicado los precios. Esto lo saben todos, pero lo saben también todos y cada uno de los habitantes que tienen un vecino o un amigo o un conocido en el pueblo en la ciudad que lo vieron siendo propietario, dueño de campo en el 2001, en 1999 y lo ven hoy, han visto cómo han podido reconstituir y recuperar su nivel de vida.

[18] Está bien, nadie critica que puedan comprarse una 4 por 4 o que vivan bien y que tengan lo que tantísimos argentinos querrían tener; lo que no me parece bien es que además quieran hacerlo a costa de que otros argentinos no puedan acceder a las cuestiones más elementales. [aplausos]

[19] Yo quiero contarles además, argentinos, que en obra viales, que atraviesan todas las provincias argentinas, yo veía el otro día a un grupo de productores ahí en Ceibas, en el cruce de la 14, ahí estamos construyendo la Ruta 14, la autovía, la famosa "ruta de la muerte", lo sabe el Gobernador de Entre Ríos, ¿con qué fondos creen que se construyen estas obras de infraestructura, la Ruta 9? 18.000 millones de dólares hasta ahora únicamente en obra viales, hace poco inauguré la 81 que atraviesa la provincia de Formosa y 5.600 millones de dólares más que vamos a invertir este año.

[20] Yo me preguntaba cuando hablaba de la zona de Villa María, Córdoba, Río IV –allí veo a un diputado de Río IV– la Ruta 9, ¿por qué se hace intransitable? Porque había agua, no, intransitable por la cantidad de camiones que transportan mercaderías. Y está muy bien que lo hagan, reses, granos, para salir por el puerto cerealero más grande del mundo que es Rosario. Para ellos también lo estamos haciendo y para ellos fundamentalmente es la Ruta 9, yo no ando por la Ruta 9 ni ando subida transportando camiones, la mayoría de los argentinos tienen otras actividades. Con lo cual uno puede observar el inmenso despliegue de infraestructura en materia vial, en materia de recuperación hídrica.

[21] Y también en otros como en educación: 12 provincias argentinas reciben el aporte del Tesoro Nacional para que sus maestros tengan un salario digno, ni qué ver las escuelas.

[22] Me invitaba el otro día el intendente de La Calera para que inaugurara la escuela técnica más grande de la Argentina hecha también durante esta gestión. La escuela técnica para formar obreros argentinos.

[23] Así podría seguir enumerando todo lo que significa la infraestructura en materia vial, en materia económica y social para todos los argentinos.

[24] Pero también me puse a mirar los datos de exportaciones en estos días de huelga. ¿Para quién es la huelga pregunto? Entre el día 13 de marzo y 23 de marzo, en esos 10 días, han salido exportaciones por 402 millones de dólares, de los cuales, 122 millones de dólares son de maíz. Yo leía un cable de hoy de Roberto Doménech, presidente de la Asociación de Productores Avícolas que denunciaba que se le están muriendo los pollos por la falta de maíz.

[25] La huelga me parece que se la están haciendo a los argentinos, porque las exportaciones siguen viento en popa. Los pedidos de embarque entre el día 5 de marzo y creo 18 de marzo, si mal no recuerdo, van por 2.900.000 toneladas de granos.

[26] O sea, podrán morirse los pollos argentinos veremos también tal vez crecer el precio de los mismos. Ustedes saben que los argentinos consumen aproximadamente 30 kilos de pollo por año más unos 70 kilos aproximadamente de carne, lo que nos convierte en uno de los consumidores de proteínas más importantes del mundo y bienvenido sea porque eso nos da neuronas y porque eso nos da una calidad humana que nos ha distinguido en toda la América latina, pese a que algunos, tal vez, les gustaría que lo que comen los argentinos a precios argentinos pudieran exportar mucho más y entonces tener mayor rentabilidad. [aplausos] Pero esto es lo que yo digo qué país queremos, si queremos volver al país de unos poquitos o queremos volver a un país más justo, con mayor equidad, con mayor distribución.

[27] Porque las retenciones, no son medidas fiscales, son profundas medidas redistributivas del ingreso.

[28] Escucho y leo muchas veces a periodistas que por allí tienen un marcado tinte progresista, encarar el tema de las retenciones desde una percepción únicamente fiscal. Pero a ver, ¿qué es la distribución del ingreso? ¿Cómo se hace la distribución del ingreso si no es, precisamente, sobre aquellos sectores que tienen rentas extraordinarias sino de qué ejercicio me están hablando en materia de distribución del ingreso, a quién le vamos a pedir, a los países fronterizos, a quién, qué es la distribución del ingreso? Algo que siempre se declama, algo que siempre se dice pero que muy pocas veces se cumple, ¿por qué?, porque hay que tocar intereses que muchas veces son muy poderosos y que cuestan.

[29] Yo quiero llamar a todos estos sectores de los cuales también son parte de la Argentina, parte importantísima de la Argentina, son gente que produce, son gente que trabaja y que tiene la suerte de tener una excelente rentabilidad por políticas que han sido sustentadas por todos los argentinos. Pero así como les digo y los llamo a la reflexión, también les digo que no me voy a someter a ninguna extorsión, a ninguna, a ninguna. [aplausos]

[30] Yo puedo entender los intereses del sector, pero quiero que sepan que soy Presidenta de todos los argentinos y que tengo que gobernar para todos los argentinos y para los intereses de todos los argentinos y para que los argentinos que vivimos aquí, en la Argentina, sigamos teniendo costos también argentinos en materia de alimentos, en materia de todo lo que hace a nuestra vida cotidiana. Porque somos todos nosotros los que con el esfuerzo sostenemos este modelo y permitimos que los sectores que tienen una mayor competitividad, puedan tener también una mayor rentabilidad.

[31] Yo quería, finalmente, dirigirme a todos los argentinos y pedirles un esfuerzo muy grande de tolerancia, porque siempre las pujas distributivas y los enfrentamientos con sectores generan, en definitiva, violencia, violencia que por cierto he visto mucho más en los sectores de alto poder adquisitivo que en aquellos que no tenían trabajo.

[32] Me tocó escuchar este fin de semana a un muchacho de Chivilcoy que decía que le habían dado un "puntazo" -lo escuché por un canal de televisión- porque estaba distribuyendo carne en el pueblo de Chivilcoy. Lo entrevistaba alguno que no quería que vendiera carne le había dado un "puntazo". Violencia que realmente es inentendible sobre todo –siempre es inentendible la violencia– pero cuando tiene un determinado lugar en la sociedad, cuando uno tiene una determinada posición económica, una determinada holgura económica, la violencia es mucho más incomprensible y mucho más insostenible. Porque si alguien que pertenece a uno de los sectores de mayor rentabilidad en la Argentina actúa con ese grado de violencia, ¿qué podemos esperar de alguien que no tiene trabajo, que nunca tuvo casa, esos pibes para los cuales muchas veces sin trabajo y sin familia se pide bala y palo? [aplausos]

[33] La verdad es que me parece que deberíamos todos hacer un ejercicio de reflexión, pero sepan que voy a seguir representando los intereses de todos los argentinos, de los que me votaron y de los que no me votaron también porque ese es mi deber como presidenta de la República Argentina y lo pienso ejercer con todos los instrumentos que la ley, la Constitución y el voto popular me han conferido.

Muchas gracias. [aplausos]

UN ESTUDIO DE *HOWEVER* EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN PUBLICADOS EN INGLÉS

José Manuel Durán
Universidad de Belgrano | Argentina
joseduranlinguist@yahoo.com.ar

Resumen

However ha sido tratada como una partícula concesiva, que, dentro de la Teoría de la Evaluación o Valoración (Martin, 2000; Martin y Rose, 2003; Martin y White, 2005) es considerada un hipónimo del sistema de compromiso. El objeto del presente trabajo es efectuar una clasificación de los diferentes usos de *however* en artículos de investigación en Lingüística siguiendo un análisis multiperspectival. En particular se tendrán en cuenta la Teoría de los Bloques Semánticos de Carel y Ducrot, la noción bakhtiniana de heteroglosia y el concepto de compromiso de la Teoría de la Evaluación o Valoración. El corpus consta de 278 artículos de investigación, de los que fueron eliminadas las secciones de referencias y apéndices, obteniéndose un total de más de 1.600.000 palabras, con 1.856 instancias de *however*.

The ways writers bring readers into the discourse to anticipate their possible objections and engage them in appropriate ways have been relatively neglected in the literature.
Hyland, 2005: 182

INTRODUCCIÓN

El artículo de investigación ha sido definido como "un informe escrito y publicado que comunica resultados experimentales o transmite nuevos conocimientos y/o experiencias basados en hechos ya conocidos o comunica resultados experimentales de gente que trabaja en diferentes campos de la ciencia" (Arribalzaga *et al*., 2005: 21). De acuerdo a Swales (1990: 175), mientras que los "artículos de investigación son reconstrucciones distanciadas complejamente de las actividades de investigación", los mismos son función de la disciplina en la que se enmarcan: cuanto más empírico es el campo, más estructurado es el artículo de investigación. Tradicionalmente, los artículos de investigación han sido considerados escritos objetivos y monológicos caracterizados lingüísticamente por estructuras impersonales como construcciones en voz pasiva, nominalizaciones y ausencia de pronombres en primera persona (Swales 2004: 216). Sin embargo, en los últimos años esta conceptualización de objetividad y monologicidad de los artículos de investigación ha sido cuestionada ampliamente (Fløttum 2003a, 2003b, 2005; Gallardo 2004; Gosden 1993; Hyland 2001). El objetivo del presente trabajo es continuar esta tradición de considerar al artículo de investigación como inherentemente heteroglósico en términos bakhtinianos (Ball *et al* 2004). En particular, analizaremos el

uso de *however* en artículos de investigación sobre Lingüística y Análisis del Discurso publicados en inglés en la última década. Para el análisis se recurrirá a una combinación de tres perspectivas, a saber, la Teoría de los Bloques Semánticos de Ducrot y Carel, la noción bakhtiniana de heteroglosia y el concepto de compromiso de la Teoría de la Evaluación.

El artículo se desarrolla de siguiente manera: la sección 2 explica muy someramente los conceptos teóricos organizados en tres subsecciones en los que se abordan la Teoría de los Bloques Semánticos, el concepto bakhtiniano de heteroglosia, y la Teoría de la Evaluación, respectivamente. La sección 3 expone el corpus y la metodología y en la sección 4 se analiza *however* en artículos de investigación académica desde el punto de vista gramatical, posicional y de uso. Se analizarán a tal efecto las posiciones de *however* dentro de la cláusula y en las secciones de los artículos y se efectuará una clasificación de *however* en base al marco teórico mencionado.

CONCEPTOS TEÓRICOS

Teoría de los Bloques Semánticos de Ducrot y Carel

La Teoría de los Bloques Semánticos (en adelante TBS) constituye uno de los posibles avances que se originan a partir de la Teoría de la Argumentación en la lengua, desarrollada por Ducrot y Anscombre en la segunda mitad del siglo XX. Básicamente,[1] enuncia que el significado de una entidad lingüística, sea una cláusula, una frase o un ítem lexical, no yace en la entidad lingüística misma, sino en las conexiones con otras entidades vecinas. El significado de una entidad está entonces representado por los *encadenamientos argumentativos* que tal entidad pone en juego. Estos *encadenamientos argumentativos* pueden ser de dos clases: encadenamientos normativos y encadenamientos transgresivos. Los primeros están caracterizados por encadenamientos en *por lo tanto* (en inglés, *therefore*) y los últimos, por encadenamientos en *sin embargo* (en inglés, *however*). Consideremos el siguiente ejemplo.

> (1) *[I]n this local environment, the logical and experiential are complimentary – it is impossible to work out a dichotomy between the two as both contribute to construing experiences. Therefore, in the following analysis, these two perspectives will be considered together.* (203-4)[2]
>
> En este ambiente local, las [perspectivas] lógica y experiencial son complementarias –es imposible resolver la dicotomía entre las dos, ya que ambas contribuyen a la construcción de las experiencias. Por lo tanto, en el siguiente análisis, estas dos perspectivas serán consideradas en forma conjunta.

De acuerdo con la TBS, en (1) 'complementarias' no recibe significado en sí misma, o a través de su explicación parentética, sino a través de su encadenamiento en por lo tanto con la siguiente oración. De esta manera, en (1) el significado puede ser codificado como X *por lo tanto* Y. La complementaridad a que se refiere (1) puede ser entendida como *inseparabilidad*. Si el autor hubiera elegido expresar (2) en vez de (1), el significado expresado hubiera sido de *separabilidad*.

[1] Para una explicación más detallada de la teoría, véase Carel y Ducrot (2005) y García Negroni (2005).
[2] Los números en paréntesis identifican los ejemplos con referencias en mi corpus.

> (2) *[I]n this local environment, the logical and experiential are complimentary – it is impossible to work out a dichotomy between the two as both contribute to construing experiences. However, in the following analysis, these two perspectives will be considered together.*
> En este ambiente local, las [perspectivas] lógica y experiencial son complementarias –es imposible resolver la dicotomía entre las dos, ya que ambas contribuyen a la construcción de las experiencias. Sin embargo, en el siguiente análisis, estas dos perspectivas serán consideradas en forma conjunta.

De manera que 'complementarias' se entiende de acuerdo a (1) como 'imposibles de ser analizadas por separado'. Alternativamente, 'complementarias' pudo haber querido significar 'necesarias de ser analizadas por separado,' que es el significado que expresa (2). Obsérvese que la única diferencia entre (1) y (2) está dada por el conector que encabeza la última oración en ambos casos. Un ejemplo adicional contribuirá a clarificar la TBS.

> (3) *Preliminary investigations as well as assumptions, suggested that learners had limited cooking skills and therefore a motivation for learners to engage in the social process of exchanging ideas*. (98-9)
>
> Investigaciones previas, además de supuestos, sugirieron que los estudiantes tenían habilidades culinarias limitadas y por lo tanto una motivación interna para involucrarse en el proceso social de intercambiar ideas.

En (3), las 'habilidades culinarias limitadas' a que se refieren los autores adquieren su significado como estímulo para la socialización, pero este significado no reside en la expresión 'habilidades culinarias limitadas' sino en su interconexión con la parte siguiente de la oración. Si los autores de (3) hubieran querido expresar que las 'habilidades culinarias limitadas' desalientan la socialización, hubieran recurrido a un encadenamiento transgresivo en *sin embargo* como (4) en vez de a un encadenamiento normativo en *por lo tanto*.

> (4) *Preliminary investigations as well as assumptions, suggested that learners had limited cooking skills and however a motivation for learners to engage in the social process of exchanging ideas*. (98-9)
>
> Investigaciones previas, además de supuestos, sugirieron que los estudiantes tenían habilidades culinarias limitadas y sin embargo una motivación interna para involucrarse en el proceso social de intercambiar ideas.

En la subsección siguiente explicaremos muy sucintamente el concepto bakhtiniano de heteroglosia.

El concepto bakhtiniano de heteroglosia

Para Bakhtin, tanto el idioma hablado como el escrito, es siempre dinámico y cambiante. Además cada porción de idioma es heteroglósica en tanto y en cuanto comprende una cantidad de voces/frases/oraciones/textos anteriormente dichos o escritos y a la vez posteriores interpretaciones y reinterpretaciones. Involucra fuerzas centrífugas y centrípetas de solidaridad y conflicto. La permanente fricción entre estas voces y significados es lo que Bakhtin llama heteroglosia. "Cada expresión concreta de un individuo hablan-

te sirve como punto de partida para la interacción de fuerzas centrífugas y centrípetas que han de ponerse en juego" (1981: 272). Aunque originalmente dedicado a la lectura e interpretación de la novela rusa y al diálogo en el idioma oral, el concepto bakhtiniano de heteroglosia ha sido aplicado más tarde al estudio de las diferentes voces en el artículo de investigación científica (Fløttum, 2005). Ilustraremos este punto con un ejemplo de nuestro corpus.

> (5) *Among marked topical themes, absolute Theme has long been identified and described as a typical 'ungrammatical' or 'pidgin-like quality' of syntactic structure of Chinese English in the past studies* (Bolton, 2003). *However, in Systemic Function Linguistics, absolute Theme is considered as a strategy to specify the textual 'subject matter'* (Matthiessen, 1995: 552). (296)
>
> Entre los temas tópicos marcados, el tema absoluto ha sido extensamente identificado y descripto en estudios anteriores como típicamente 'agramatical' o 'de características de una lengua mixta de contacto' con una estructura sintáctica de la variante del inglés hablado en China/por chinos (Bolton 2003). Sin embargo, para la lingüística sistémica funcional, el tema absoluto es considerado una estrategia para especificar el 'tema o asunto' del que trata un texto (Matthiessen 1995: 552).

A primera vista, hay una cantidad de voces involucradas en este ejemplo, a saber, las de Bolton y Matthiessen, junto con las de los tres autores del artículo en cuestión. Además, luego de un análisis más detallado, se pueden detectar voces implícitas adicionales a través del uso de diferentes marcadores polifónicos. Por ejemplo, el uso de las comillas en '*ungrammatical*', '*pidgin-like quality*' y '*subject matter*' pueden tanto respaldar como oponerse a las voces de los autores cuya cita se especifica. Adicionalmente los verbos pasivos de reporte *has* […] *been identified and described* (*ha sido identificado y descripto*) han sido elegidos entre un extenso rango de posibilidades disponibles en el idioma. Además, tanto la mención de *long* (*extensamente*) como la frase nominal en plural *past studies* (*estudios pasados*) hacen referencia a voces adicionales, de las cuales la de Bolton sirve sólo como ejemplo. Lo mismo ocurre en cuanto a la referencia a *Systemic Function Linguistics* (*Lingüística Sistémica Funcional*), de la que un gran número de académicos pudieron haber sido nombrados. Por otra parte, el uso de *however* (*sin embargo*) que une las dos oraciones dentro del ejemplo puede ser interpretado como confrontando diferentes voces (Matthiessen vs. Bolton, los autores vs. Bolton y los autores vs. Matthiessen). Finalmente, la mención de frases nominales como *Chinese English* (*inglés hablado en China/por chinos*) y de procesos como *is considered* (*es considerado*) como si se tratara de entidades no cuestionables exentas de diferentes posibles interpretaciones podría aportar a la vez que silenciar otras voces, dando a este corto extracto un alto grado de características heteroglósicas.

Teoría de la Evaluación / de la Valoración

La Teoría de la Evaluación o de Valoración analiza los elementos lingüísticos que utilizan los escritores/hablantes de una lengua mediante los cuales expresan su posicionamiento intersubjetivo en sus producciones escritas u orales. La teoría se ocupa de la evaluación, que abarca las actitudes negociadas por los escritores/hablantes en sus producciones de textos, las graduaciones de tales actitudes y su nivel de compromiso. Las expresiones lingüísticas a través de las cuales se manifiestan las actitudes, graduaciones y compromiso caracterizan el posicionamiento interpersonal de un texto (Martin, 2000; Martin y Rose, 2003; Martin y White, 2005). El compromiso, por medio del cual se

silencian o introducen voces diferentes en un discurso, se subdivide a su vez en dos categorías: monoglosia y heteroglosia. Mientras que la primera hace referencia a la voz del autor de un texto como la única fuente de una actitud, la última involucra la voz de otro autor diferente del escritor/hablante. Las tres formas básicas de incluir otras voces en un discurso son la proyección, la modalización y la concesión. La figura 1, adaptada de Martin y Rose (2008: 59) ilustra el sistema de evaluación, con particular foco en la subcategorización de compromiso.

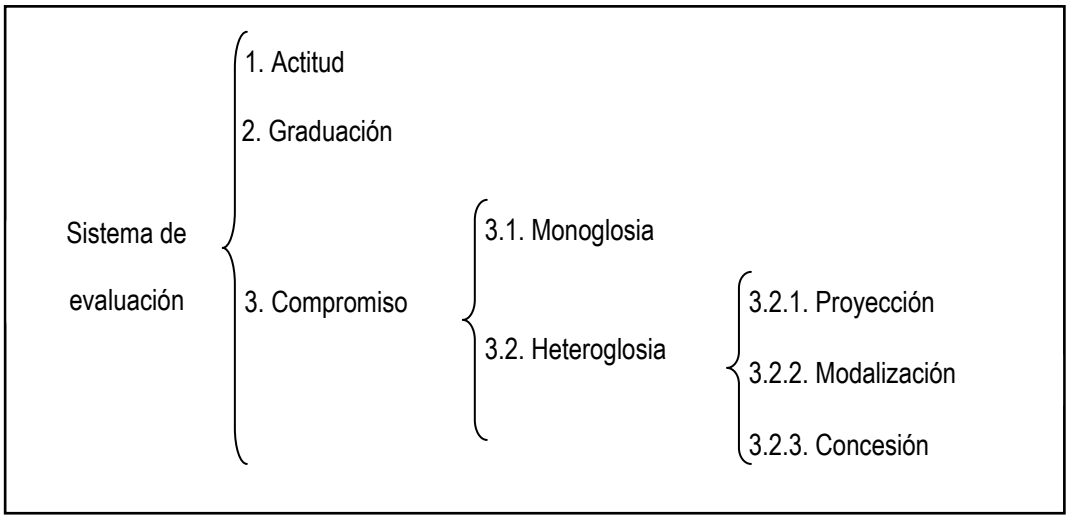


Figura 1. Sistema de evaluación.

Luego, Martin y White (2005) refinaron el sistema de evaluación introduciendo nuevas subcategorías a la taxonomía originalmente propuesta. En particular, la sección de heteroglosia del sistema de compromiso fue subdividida en expansión y contracción, comprendiendo la primera aquellas "enunciaciones [que] abren el espacio dialógico hacia posiciones alternativas", y la última abarcando aquéllas que "restringen el espacio hacia alternativas dialógicas" (Martin y White, 2005: 103). La contracción a su vez se clasifica en proclama y rechazo. Proclama hace referencia a los significados por medio de los cuales se toma un posicionamiento particular que excluye visiones alternativas. El rechazo, que directamente descarta o excluye alternativas dialógicas, abarca dos categorías finales, a saber, la negación y la contraexpectativa. Si nos concentramos en esta última, vemos que la contraexpectativa indica una consecuencia distinta de la esperada. Por ejemplo:

> (6) *The criticism group criticizes fastfood – particularly McDonald's – as the main cause of obesity. Particularly, as already mentioned above, the film 'Super Size Me'* (2004) *exemplifies the drastic effects of fastfood diet to physical and psychological health. In this regard, the criticism group can be categorized into the right antagonist group as the 'stirrer' on the issue. However, as the 'resolvers', the right protagonist and the left protagonist groups are placed in between the two antagonist groups.* (350)
>
> El grupo de crítica censura las comidas rápidas –en particular a McDonald's– como la causa principal de obesidad. Particularmente, como ya ha sido mencionado más arriba, la película 'Super Size Me' (2004) ejemplifica los efectos drásticos de la comida rápida con la salud física y psicológica. A este respecto, el grupo de crítica puede ser caracterizado dentro del grupo an-

> tagonista de derecha como el 'incitador' en este asunto. Sin embargo, como los 'resolutorios', los grupos protagonistas de derecha y de izquierda se ubican entre los dos grupos antagónicos.

En este párrafo, el autor está ocupándose de los grupos que son críticos de la comida rápida y de McDonald's en particular, y califica al grupo de crítica como antagonista de derecha. Este rasgo del grupo de crítica parece impedir cualquier posible expectativa de posición intermedia de un protagonista de derecha. Contradiciendo tal expectativa, la última oración del ejemplo, introducida por la conjunción concesiva *however* (sin embargo), impone esta interpretación del protagonista de derecha como ubicado *entre* los dos grupos antagónicos.

La figura 2, adaptada de Martin y White (2005: 134), expande la sección heteroglósica del sistema de compromiso en su totalidad. En paréntesis se han incluido las referencias correspondientes a la Figura 1.

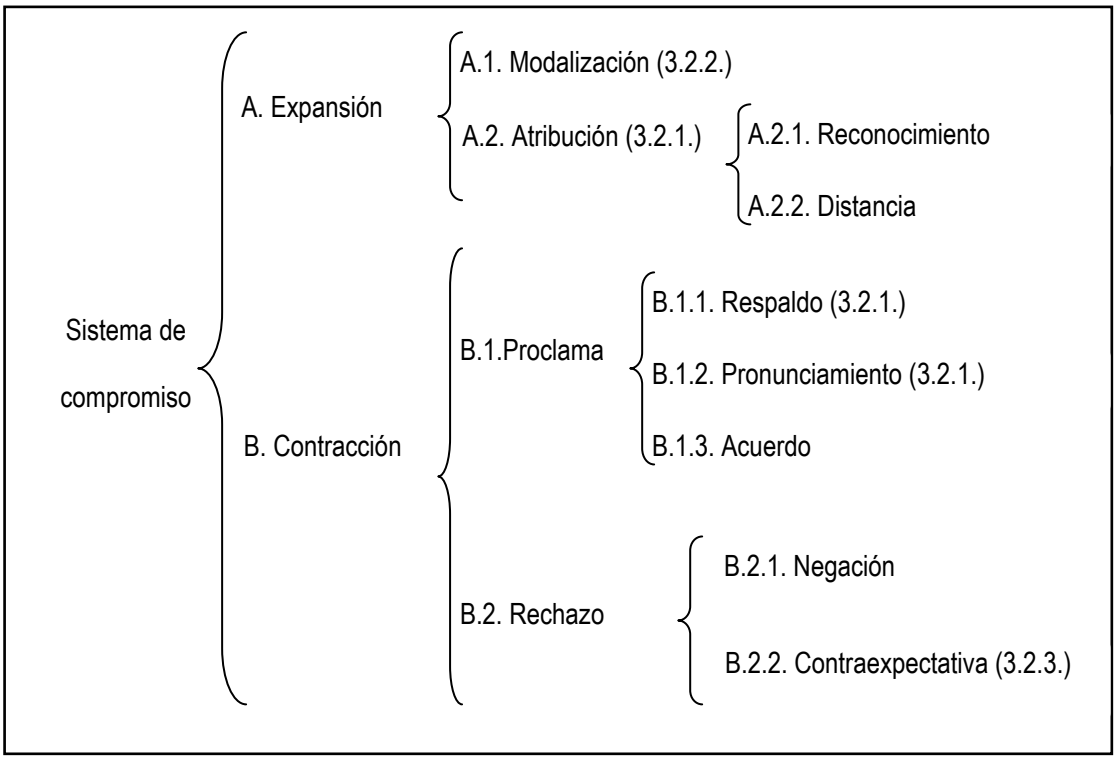


Figura 2. Sistema de compromiso.

CORPUS Y METODOLOGÍA

El corpus estudiado consta de 278 artículos de investigación en Lingüística y Análisis del Discurso publicados en inglés en la última década. La tabla 1 indica el origen y la cantidad de los artículos tomados de diferentes *journals* publicados por SAGE Publications, así como la cantidad de palabras.[3]

[3] No se consideraron las secciones de referencias ni los apéndices a los efectos de la cantidad de palabras.

CANTIDAD DE ARTÍCULOS	FUENTE	CANTIDAD DE PALABRAS
42	Journal of English Linguistics	321.492
6	Discourse Studies	53.778
17	Discourse & Communication	151.476
27	Discourse & Society	248.835
38	Regional Language Centre Journal	213.822
13	Language Teaching Research	106.104
22	Media War & Conflict	124.413
43	ISFC 2007	217.082
70	ISFC 2008	164.380
278		1.601.382

Tabla 1. Corpus.
ISFC 2007 y 2008 corresponden a los artículos publicados luego de las respectivas Conferencias Internacionales de Sistémica Funcional llevadas a cabo en Odense, Dinamarca (Nørgaard, 2008) y Sydney (Wu *et al.*, 2008).

En los artículos mencionados se seleccionaron todas las instancias de oraciones en las que apareciera *however* junto con las oraciones previas y las subsiguientes a los efectos de determinar el contexto en el que se utilizara *however*. Luego se analizó el uso de *however* de acuerdo a su categoría gramatical, su posición dentro de la cláusula, su posición dentro del artículo y su significado siguiendo el marco teórico expuesto anteriormente. El análisis expuesto condujo a una clasificación de *however* en los artículos académicos que ofrece una nueva subcategorización dentro de la Teoría de la Valoración, presentada en la sección siguiente.

En cuanto a las frecuencias de *however* teniendo en cuenta su posición dentro de los respectivos trabajos, se efectuó una división arbitraria de los artículos académicos en cuatro secciones: resumen, introducción, cuerpo y conclusión. Mientras que el resumen está claramente separado del artículo en todos los casos, las otras tres secciones ofrecieron algunas dificultades, ya que muchos académicos eligieron dividir sus artículos en secciones muy diferentes con diferentes encabezamientos. Por ejemplo, en algunos casos, el artículo carecía de conclusión, o la misma era reemplazada por una última sección titulada "Resultados y discusión". En algunos pocos casos, la publicación no estaba dividida en secciones, por lo que la separación fue hecha teniendo en cuenta el contenido del trabajo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Categoría gramatical de *however* en artículos de investigación

However (*sin embargo*) es considerada una de las 2.000 palabras más comunes en el inglés hablado y una de las 1.000 más comunes en el inglés escrito.[4] En nuestro corpus se encontraron 1.856 instancias de *however*, siete de las cuales fueron descartadas por representar variables lexicales, como muestran los siguientes ejemplos.

[4] *Longman Dictionary of Contemporary English* ([1978]2003), 3º ed., 5º impr. Harlow: Longman.

(7) *The textual Themes are expressed by connectors such as* y (‘*and*’), pero (‘*but*’), sin embargo (‘however’), etc. (07.19)

Los Temas textuales se expresan por conectores tales como y (‘and’), *pero* (‘but’), *sin embargo* (‘however’), etc.

(8) *Martin and Rose* (2003) *include two sets of resources for tracking and adjusting readers'/listeners' expectations: one set are concessive conjunctions like* but, even if, however, although, in fact, indeed, instead of, etc; *and the other set are continuatives, which occur inside the clause, including words like* finally, still, only, just, even, etc. (07.25)

Martin y Rose (2003) incluyen dos conjuntos de recursos para rastrear y ajustar las expectativas de los lectores/ oyentes: uno de ellos está dado por las conjunciones concesivas como *but, even if, however, although, in fact, indeed, instead of,* etc.; y el otro por partículas continuativas que se encuentran dentro de la cláusula e incluyen palabras como *finally, still, only, just, even,* etc.

(9) *Additionally (and of more relevance for this analysis) is the logico-semantic phenomenon of conjunction and the ways in which relations between propositions can be signalled: in particular conjunctive Adjuncts* (e. g. neither, however, consequently), *hypotactic conjunctives* (e.g. because, although, after), *and paratactic conjunctives* (e.g. thus, but, and). (07.38)

Adicionalmente, (y de más relevancia para este análisis) está el fenómeno lógico-semántico de la conjunción y las formas en que se pueden expresar las relaciones entre proposiciones, en particular adjuntos conjuntivos (ej. *neither, however, consequently*), conjunciones hipotácticas (ej. *because, although, after*), y conjunciones paratácticas (ej. *thus, but, and*).

De las 1.849 instancias restantes de *however*, sólo 19 (1,03%) constituyen adverbios de grado (ejemplos 10-11) y las 1.830 restantes (98,97%) son conjunciones (ejemplos 12-13).

(10) […] *almost every Big Four-generated text shows evidence (via textual heterogeneity) of editorial changes, however minor, that give the text a 'Type Two' affiliation complex wherein the discourse is reproduced with resistance*; (D&S12)

[…] casi todos los textos generados por los cuatro grandes[5] muestran evidencia (por medio de heterogeneidad textual) de cambios editoriales, aunque menores, que dan al texto una afiliación compleja de ‘Tipo Dos’ en el que el discurso se reproduce con resistencia; (D&S12)

(11) *Casual conversations like the one we overheard in a teahouse about gender are easily found in our everyday life. However simple they appear, they are ideologically laden. Surrounding us there are also images that are less explicit but not less ideological*. (322)

Las conversaciones casuales como la oída en una casa de té acerca del género se escuchan fácilmente en nuestra vida cotidiana. Por más simples que ellas parezcan, están cargadas ideológicamente. Hay además imágenes que nos rodean que son menos explícitas pero no menos ideológicas.

Los ejemplos (10) y (11) citados muestran adverbios de grado, el primero de los cuales modifica el adjetivo *menores*, y el último modifica el adjetivo *simples*. Los siguientes ejemplos (12) y (13) muestran casos de conjunciones, el primero de ellos ligando dos oraciones, y el último, dos cláusulas.

[5] Los ‘Cuatro Grandes’ es una denominación dada por Bell (1991: 48) a las mayores fuentes de noticias internacionales: Reuters, Associated Press (AP), United Press International (UPI) y la Agence France Presse.

(12) *Some nouns that have important values in the text (such as* liberty, *which is used 13 times in the text) and some other words could not emerge from the analysis. However, they might need to be included in future work in this area.* (340)

Algunos sustantivos que tienen valores importantes en el texto (como *libertad*, que es usado 13 veces en el texto) y algunas otras palabras pueden no emerger del análisis. Sin embargo, podría ser necesario incluirlos en futuros trabajos en esta área.

(13) *Some studies have tried to explore the features of academic writing in different social-cultural context, however, most of them borrowed a genre model originally set for analysis of other kinds of text or writing for certain professional purposes, while a systematic framework is still lacking for the formation of academic writing.* (390)

Algunos estudios han tratado de explorar las características de la escritura académica en diferentes contextos socio-culturales, sin embargo, la mayoría de ellos han tomado prestado un modelo originalmente generado para el análisis de otras clases de texto o escritura con ciertos propósitos profesionales, mientras que todavía está faltando un marco teórico sistemático para la producción de escritura académica.

Posición de *however* dentro de la cláusula

En cuanto a su posición dentro de la cláusula, *however* puede ser ubicado en posición inicial, media o final, como lo indican los ejemplos (14) a (16) siguientes.

(14) *During August and September 2007, the Western media similarly had a larger percentage of OIF security-related stories, rather than diplomatic, economic, or political OIF-related stories. However, after the Congressional testimony of Ambassador Ryan Crocker and General Petraeus in September 2007, security-related stories, which had occupied approximately 40 percent of the media for Iraq-related stories, dropped to approximately 30 percent (MWC4).*

Durante agosto y septiembre de 2007, los medios occidentales tuvieron mayor porcentaje de historias relacionadas a la seguridad de OIF [Operación de Liberación Iraquí], que las relacionadas con la diplomacia, economía o política de OIF. Sin embargo, luego del testimonio en el Congreso del Embajador Ryan Crocker y el General Petraeus en septiembre de 2007, las historias relacionadas con la seguridad cayeron aproximadamente un 30 por ciento.

(15) *Their congruent lexicogrammatical realizations are respectively clause complex, clause and element of clause structure: group/phrase. In ideational metaphor, however, they are metaphorically realized respectively by clause, element of clause structure: group/phrase, and element of the clause structure: thing.* (401)

Las realizaciones léxico-gramaticales congruentes son respectivamente cláusulas complejas, cláusulas y elementos de estructura clausal: grupo/frase. En la metáfora ideacional, sin embargo, se realizan metafóricamente por medio de cláusula, elemento de estructura clausal: grupo/frase, y elemento de estructura clausal: cosa.

(16) *The manifestation of the voice phenomenon in Òkó may not be unconnected with the non-realization of tense in the language (see Akerejola, 2005). This is an issue whose work is still in progress, however.* (197)

La manifestación del fenómeno de voz en Òkó puede no estar desconectado de la no realización de tiempo en la lengua (ver Akerejola, 2005). Este es un asunto cuyo análisis todavía está en progreso, sin embargo.

La Tabla 2 muestra la distribución de *however* dentro de la cláusula en nuestro corpus. Puede observarse que en posición inicial *however* es 35 % más frecuente que en posición intermedia y además que en posición final es muy poco frecuente.

POSICIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Inicial	1.053	56,9
Media	785	42,5
Final	11	0,6
Total	1.849	100

Tabla 2. Posición de *However* dentro de la cláusula.

Posición de *however* en las secciones de los artículos de investigación

De las 1856 instancias de *however* encontradas en los 278 artículos de investigación, 1330 (72 %) fueron encontradas en el cuerpo, 245 (13 %) en la conclusión; 193 (10 %) en la introducción; y 88 (5 %) en el resumen de los artículos de investigación. Ahora bien, si tenemos en cuenta la cantidad de palabras en las respectivas secciones, y tomando la frecuencia relativa de *however* / 1.000 palabras en cada una de las secciones de las publicaciones, se observa que, dado que el cuerpo es la sección más extensa de los artículos, resulta entonces que el cuerpo es la sección menos productiva proporcionalmente de *however*. La Tabla 3 muestra la frecuencia de *however* en cada una de las secciones, junto con el número de palabras por sección y el rango de *however*/1.000 palabras en cada sección.

SECCIÓN	*HOWEVER*	PALABRAS	*HOWEVER*/1.000 PALABRAS
Resumen	88	63.368	1,39
Introducción	193	169.326	1,14
Cuerpo	1.330	1.219.709	1,09
Conclusión	245	148.979	1,64
Total	1.856	1.601.382	1,16

Tabla 3. *However*/1.000 palabras en secciones de artículos de investigación.

Puede observarse que mientras que el cuerpo es la sección con menor frecuencia de *however* por cada 1.000 palabras, la conclusión es la sección porcentualmente más prolífica. Además se observa que la conclusión es un 51 % más productiva que el cuerpo. Por lo tanto, puede decirse que en términos de frecuencias de *however*, la conclusión es la sección más heteroglósica en los artículos de investigación publicados en inglés.

Clasificación de *however* en los artículos de investigación

Tradicionalmente, *however* ha sido clasificado como una conjunción concesiva (Quirk y Greenbaum, 1976: 259-60), y dentro de la Lingüística Sistémica Funcional como un adjunto conjuntivo que expresa extensión adversativa o realce concesivo (Halliday y Matthiessen, 2004: 542-3). En términos de la Teoría de la Valoración, *however* es visto

como un conector contractivo que introduce una proposición que "reemplaza o suplanta, y por lo tanto se 'contrapone' a una proposición que habría de ser esperada en su lugar" (Martin y White, 2005: 120). Sin embargo, en el análisis siguiente intentaremos demostrar que *however* despliega un mayor grado de complejidad y polisemia en sus funciones. En este trabajo, *however* ha sido clasificado en dos categorías funcionales, a saber no-refutativo y refutativo. Este último ha sido además subdividido en dos categorías: no-polémico y polémico. Esto se muestra en la Figura 3, que ilustra el dinamismo polisémico de *however*.

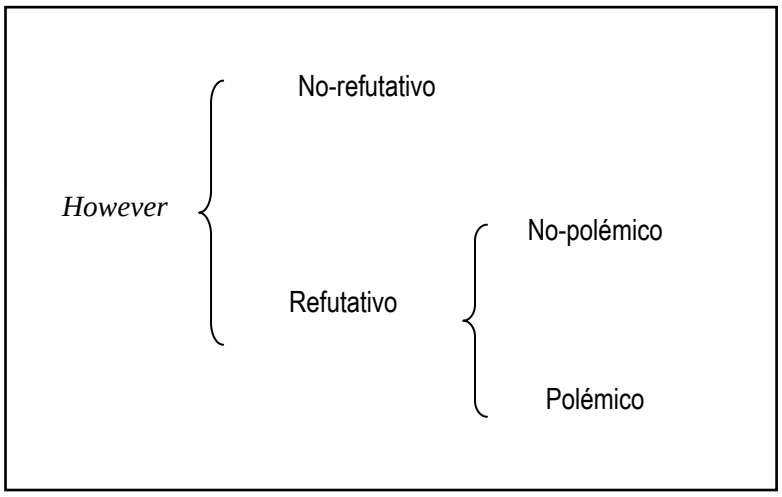


Figura 3. Clasificación de *however.*

Hemos llamado *however* no-refutativo a la categoría caracterizada por su uso puramente concesivo. En este caso el segundo constituyente del encadenamiento unido por *however* no contradice al primer constituyente de ninguna manera. Consideremos el siguiente ejemplo:

> (17) *The students are also capable of, to varying degrees, expanding information at the clause level through the use of complex nouns. However, it remains unclear why some students are able to construct texts with greater noun density than others.* (43)
>
> Los estudiantes son capaces, en distinto grado, de expandir información a nivel de la cláusula a través del uso de sustantivos complejos. Sin embargo, todavía no resulta claro porqué algunos estudiantes pueden producir textos con mayor densidad de sustantivos que otros.

En este ejemplo, la primera parte del encadenamiento, "the students are also capable of […] expanding information […] through […] complex nouns," (Los estudiantes son capaces […] de expandir información […] a través del uso de sustantivos complejos) no necesariamente implica que esté *claro* "porqué algunos estudiantes pueden producir textos con mayor densidad de sustantivos que otros." Es precisamente la adición de la segunda parte del encadenamiento unido por medio de *however* (*sin embargo*) lo que impide esta posible interpretación. De manera que no es que la proposición opuesta a la segunda parte del encadenamiento se deduce lógicamente de la primera parte. Es más bien el agregado de la segunda parte del encadenamiento, unido a la primera parte por

medio de *however* el que excluye una de las muchas posibles interpretaciones de tal primera parte. Veamos algunos ejemplos más.

> (18) *To sum up, we could characterize the QA text style in our corpus as rather simple, impersonal, almost colloquial. However, our corpus is small, so more research is needed in order to draw more convincing conclusions about different genres in the students' academic writing*. (79)
>
> Como conclusión, podemos caracterizar el estilo de texto QA en nuestro corpus como bastante simple, impersonal, casi coloquial. Sin embargo, dado que nuestro corpus es pequeño, se necesitaría investigar más a los efectos de obtener conclusiones más convincentes acerca de los diferentes géneros en las producciones académicas de los estudiantes.
>
> (19) *Since only twenty years have passed since Nesbitt and Plum collected their corpus, it seems to me that the former is a more plausible explanation. However, further and larger studies applied to different registers would be needed in order to offer more insights into the correlation of the systems of taxis and projection*. (113)
>
> Debido a que han transcurrido sólo veinte años desde que Nesbitt y Plum juntaron su corpus, me parece que la primera es una explicación más probable. Sin embargo, estudios adicionales y más extensos aplicados a diferentes registros serían necesarios con el objeto de comprender más cabalmente la correlación entre los sistemas de taxis y de proyección.
>
> (20) *In the Voice system of languages such as English there are two terms: passive and active. However, the number of terms in the system varies from one language to another. A Wikipedia source puts the maximum number at up to twelve voice*s (197)
>
> En el sistema de voz de los idiomas como el inglés existen dos términos: pasiva y activa. Sin embargo, la cantidad de términos en el sistema varía de una lengua a otra. Según Wikipedia, el mayor número posible es de hasta doce voces.

En (18) la caracterización de "el estilo de texto QA en nuestro corpus como bastante simple, impersonal, casi coloquial" no tiene como consecuencia lógica que el corpus mencionado sea suficientemente extenso de manera tal que los resultados encontrados por el autor puedan ser generalizados a "diferentes géneros en las producciones académicas de los estudiantes." De la misma manera, en (19) el autor está ofreciendo una posible explicación para la diferencia entre sus resultados y los de Nesbitt y Plum. Sin embargo, esto no asegura que la correlación entre los sistemas de taxis y de proyección pueda ser interpretada con la misma explicación en todos los registros posibles. En el ejemplo (21) la dualidad del sistema de voz para el inglés no implica que todos los otros idiomas tengan también un sistema de voz que conste de dos términos.

De manera que si representamos el encadenamiento en *however* (*sin embargo*) como (21)

> (21) A *however* B,

La clase de *however* no-refutativo (o puramente concesivo) es aquélla en la que la proposición opuesta a B no necesariamente se deduce de A. El agregado de *however* B se debe a la elección del escritor (o hablante) de agregar una cláusula adicional a A de manera tal que la interpretación posible del opuesto de B (–B) sea excluida una vez que A ha sido manifestada. Este uso de *however* no-refutativo puede entenderse como prospec-

tivo en el sentido que avanza la proposición anterior al rechazar una posible interpretación, expectativa o inferencia siguiente.

A la inversa, el uso de *however* refutativo puede entenderse como retrospectivo en el sentido que sí contradice una proposición anterior o una expectativa que se deduce lógicamente de ella. Por ejemplo:

> (22) *Considering that students are interpreting from English to their mother tongue (Chinese), one might expect they can speak smoothly and clearly. However, their delivery is not as good as expected. This might be traced to a number of factors.* (280)
>
> Considerando que los estudiantes están traduciendo del inglés a su lengua materna (chino), podría esperarse que hablaran fluido y claro. Sin embargo, su producción no es tan buena como se espera. Esto podría deberse a una cantidad de factores.

En (22) el autor se está refiriendo a hablantes nativos de chino y en particular a su performance al momento de traducir del idioma inglés. La proposición ubicada antes del encadenamiento en *however* (sin embargo) claramente especifica que la expectativa natural es que "hablaran fluido y claro." La cláusula inmediata, introducida por *however*, establece que no es este el caso: "su producción no es tan buena como se espera." Por lo tanto, la segunda parte del encadenamiento en *however* rechaza manifiestamente la proposición mencionada con anterioridad. Analizaremos un ejemplo adicional a efectos de clarificar este punto.

> (23) *In this story* [The Quarrel of Apophis and Seqenenre] *the foreigner Apophis' belligerence conforms to the 'foreign ruler behaviour' expected of this genre [the King's Novel], which has encouraged many scholars to reconstruct the ending using historical events. This would mean that Apophis' demands led to Seqenenre's fight for northern Egypt. Other postulated endings involve a 'cosmic clash' between the gods Amun and Seth and a 'battle of wits' between the two rulers. However, a Systemic Functional analysis suggests that the text is a parody of a King's Novel, which makes none of these 'endings' likely*. (342)
>
> En esta historia [*La disputa entre Apophis y Seqenenre*] la beligerancia del extranjero Apophis condice con la 'conducta del gobernante extranjero' esperada de este género [Novela de Reyes], lo que ha alentado a muchos eruditos a reconstruir el final usando eventos históricos. Esto significaría que las exigencias de Apophis condujeron a las luchas de Seqenenre por el norte de Egipto. Otros finales propuestos implican una 'colisión cósmica' entre los dioses Amun y Seth y una 'batalla de ingenios' entre dos gobernantes. Sin embargo, un análisis Sistémico Funcional sugiere que el texto es una parodia de una Novela de Reyes, lo que hace que ninguno de estos finales sea posible.

En este ejemplo el autor está ocupándose de la caracterización en los cuentos del Egipto antiguo y en particular de la reconstrucción que los académicos hacen del final de *La disputa* […] como el de un género histórico, la Novela de Reyes. La última oración del ejemplo, introducida por *however*, se opone a la proposición previa al indicar que *La disputa* […] no es una Novela de Reyes, sino una *parodia* de una Novela de Reyes, lo que lo que rechaza abiertamente la reconstrucción del final como lo manifestaba la proposición previa. Por lo tanto, como ya expresamos anteriormente, el uso refutativo de *however* tiene una lectura retrospectiva.

Además hemos subdividido el uso refutativo de *however* en dos categorías: no-polémico y polémico. Llamamos uso no-polémico a aquél en el que el escritor se con-

trapone a una proposición previa de su autoría, y uso Polémico a aquél en el que el autor se opone a una proposición formulada por un tercero. Los ejemplos (24) a (26) muestran casos de usos no-polémicos, mientras que los ejemplos (27) a (29) exhiben instancias de usos polémicos.

> (24) *Additionally, the range of advertised nondestinations appears to be skewed in a way that gives more space to luxury products, celebrities, high-profile events, and venues of consumption. However, there are other voices also present, particularly in the texts where authors linguistically highlight the wordings that link with ideas of sustainable and fair development, education and creativity, simple life*, etc. (309)
>
> Adicionalmente, el rango de los no-destinos publicados parece ser sesgado en una forma que da más espacio a los productos de lujo, celebridades, eventos de alto perfil y sitios de consumo. Sin embargo, también hay otras voces presentes, particularmente en los textos cuyos autores resaltan lingüísticamente los términos que los unen a ideas de desarrollo justo y sustentable, educación y creatividad, vida simple, etc.

En el ejemplo (24) su autor ha discutido la elección sistemática de "'voces' – discursos ideológicos con que los lectores interactúan," en publicaciones de vuelo en la industria de viajes y turismo. En las oraciones previas al encadenamiento en *however*, se desarrolló la parcialidad de los autores hacia ciertos destinos favorecidos por el lujo y el materialismo. La segunda parte del encadenamiento desplaza el énfasis de la proposición hacia otras voces presentes en las publicaciones que favorecen la vida simple y otras elecciones idealistas. Este uso refutativo no-Polémico de *however* es claramente retrospectivo ya que contrapone a la elección previa del autor de "productos de lujo, celebridades, eventos de alto perfil, y sitios de consumo" con la posterior elección del autor de "ideas de desarrollo justo y sustentable, educación y creatividad, vida simple, etc." Pasemos al siguiente ejemplo:

> (25) *It is essential that the presentation and training issues in global conferencing are taken seriously. Yet today, we still seem to need to ask: are there enough trained teachers? Are the materials, courses linguistically and multisemiotically sophisticated enough? are there proper facilities for such training (computers, videos, video projectors, cameras, power point, videoconferencing equipment, etc…). At universities, humanities-oriented departments frequently seem to get the innovative equipment, etc. last, when technological changes in the society take place. There is however, a very positive aspect to the developments of the past decade or so – Although there still is a long way to go, we are definitely in a better position to identify the key issues and problems of linguistic and multisemiotic research in the field of conferencing. So there is also hope for the future.* (335)
>
> Es esencial que los temas de presentación y entrenamiento en dar conferencias a nivel global sean considerados seriamente. Aún hoy en día, sin embargo, parecemos necesitar preguntarnos: ¿Existen suficientes profesores entrenados? ¿Son los materiales y cursos suficientemente sofisticados lingüística y multisemióticamente? ¿Existen los medios necesarios para tal entrenamiento (computadoras, videos, proyectores, cámaras, power-point, equipos de videoconferencia, etc.? En las universidades, los departamentos orientados a las humanidades frecuentemente parecen conseguir los equipos tecnológicos en última instancia, cuando ya se han producido avances tecnológicos en la sociedad. Existe sin embargo, un aspecto muy positivo en los desarrollos de la última década – Aunque todavía hay un largo camino por recorrer, estamos definitivamente en una posición mejor para identificar los asuntos y problemas clave para la investigación lingüística y multisemiótica en el campo de *conferencing*. De modo que también hay esperanza para el futuro.

En (25), la autora está concluyendo su trabajo en "Multisemiótica de las conferencias" con una cantidad de preguntas retóricas cuyas respuestas se interpretan como "no," o al menos "no todavía." Esta idea se retoma en la oración siguiente, en la que la autora afirma que "En las universidades, los departamentos orientados a las humanidades frecuentemente parecen conseguir los equipos tecnológicos en última instancia […]." De esta manera, la parte del encadenamiento que precede al conector *however* presenta una evaluación negativa de la situación presente, la que es luego contrapuesta por una visión positiva del desarrollo de la investigación de la "última década," lo que deja "esperanza para el futuro." De la misma manera, el ejemplo siguiente presenta un caso adicional de uso No-polémico de *however*.

> (26) *The corpus evidence, then, seems to provide further explanation for why clauses 1-9 seem to construe animals as conscious and intentional as well as agentive: in 'everyday' English, when 'develop' occurs in an [effective] clause, its colligations and collocations include multiple construals of consciousness and intention, so that this is part of the meaning of 'develop' that is not necessarily apparent from its meaning as an isolated lemma in the dictionary. However, the final clause from Table 1, which has not yet been discussed, clause 13, seems to run counter to the explanation provided by this corpus evidence, and brings to light problems in the analysis of the apparently [effective] clauses in Table 1. This clause and the problems it raises with respect to the system of AGENCY will be discussed in the next (and final) section.* (423)
>
> La evidencia del corpus, entonces, parece dar una explicación adicional a por qué las cláusulas 1-9 parecen interpretar a los animales como seres concientes y con intenciones, así como agentivos: en el inglés 'cotidiano' cuando 'desarrollar' se encuentra en una cláusula [efectiva], sus acompañamientos incluyen construcciones múltiples de conciencia e intención, de manera que resulta parte del significado de 'desarrollar' que no necesariamente se deduce de su significado como lema aislado en el diccionario. Sin embargo, la cláusula final de la Tabla 1, que no ha sido tratada todavía, cláusula 13, parece contradecir la explicación propuesta por la evidencia de este corpus, y genera problemas en el análisis de las cláusulas aparentemente [efectivas] de la Tabla 1. Esta cláusula y los problemas que acarrea con respecto al sistema de AGENCIA serán discutidos en la sección próxima (y final).

En (26) la autora ha discutido evidencia que favorece un significado subyacente de 'desarrollar' en cláusulas efectivas y resume su punto en la primera oración del ejemplo. Esta oración se liga a una oración concesiva encabezada por *however*, la que presenta evidencia contraria a la afirmación previa. De este modo, otra vez el uso refutativo de *however* tiene una interpretación retrospectiva. Sin embargo, en todos los casos de uso refutativo de *however* presentados anteriormente, los autores han refutado sus propias palabras, sin involucrarse en argumentaciones con un tercero. Debido a esto, hemos llamado a dichos casos como no-polémicos. Pasaremos ahora a la última categoría de los usos de *however*, que hemos llamado uso refutativo polémico. En esta categoría final, el autor elige oponerse abiertamente a una voz diferente de la propia, como puede verse en los ejemplos siguientes.

> (27) *Those studies taking the cognitive and psychological stance tend to exclusively focus on the role of images in reading comprehension, such as the eye movement in reading texts with or without illustrations (e.g. Shen & Tao 2001). However, the functions of images in textbooks mean more than cognitive processes and psychological effects.* (310)
>
> Los estudios que toman una posición cognitiva o psicológica tienden a concentrarse exclusivamente en el rol de las imágenes en lectura comprensiva, como el movimiento de los ojos al

> leer textos con o sin ilustraciones (e.g. Shen & Tao 2001). Sin embargo, las funciones de las imágenes en los libros de texto van más allá de los procesos cognitivos y los efectos psicológicos.

En (27), por ejemplo, el autor explícitamente confronta la posición de Shen y Tao que defienden los puntos de vista cognitivo y psicológico como centrales para el entendimiento del rol de las imágenes en la lectura comprensiva. En (28), el autor se opone a la posición de Jerz y Unsworth, que desalientan el uso de nominalizaciones en base a que no son suficientemente breves y precisas. Mientras que estos autores establecen que "deberían alentarse las estructuras con el agente como sujeto," en vez de recurrir a nominalizaciones, la segunda parte del encadenamiento en *however* justifica el uso de nominalizaciones en "lenguaje técnico y científico" ya que "involucra un mayor grado de abstracción y generalización."

> (28) To Jerz (2006), nominalized sentences may be grammatically and factually correct, but vague. Verbs are more vivid than nouns. Some (Jerz, 2006, Unsworth, 2002) think that nominalizations should be avoided for the sake of brevity and precision of expression. Structures with the agent as the subject should be encouraged. However, as we find in daily verbal communication, technical and scientific language uses more nominalized structures, because the language of science involves abstraction and generalization. (379)
>
> Para Jerz (2006), las estructuras nominalizadas pueden ser gramaticalmente y fácticamente correctas, pero vagas. Los verbos son más vívidos que los sustantivos. Algunos (Jerz, 2006; Unsworth, 2002) piensan que deberían evitarse las nominalizaciones por razones de brevedad y precisión de expresión. Deberían alentarse las estructuras con el agente como sujeto. Sin embargo, a pesar de que se encuentran en la comunicación verbal, el lenguaje técnico y científico utiliza más estructuras nominalizadas, debido a que el lenguaje de la ciencia involucra abstracción y generalización.

El ejemplo (29) provee un caso interesante de uso polémico de *however* ya que parece confrontar las voces de otros autores entre sí y deja en un posicionamiento ambiguo la voz del autor del artículo en cuestión.

> (29) To Kies (2002), nominalization can make the text look formal and contains more information. However, it is difficult for the reader to understand (Salem, 2006). (379)
> Para Kies (2002), la nominalización puede hacer más formal al texto y además condensa más información. Sin embargo, es difícil para el lector entenderlo (Salem, 2006).

En este ejemplo, el autor parece confrontar la posición expresada por Kies con la de Salem. A primera vista, la segunda parte del encadenamiento en *however*, que expresa la dificultad del lector para entender las nominalizaciones se opone a la primera parte del encadenamiento, que indica el mayor grado de formalidad que las nominalizaciones dan a los textos y la mayor condensación de información. De otra manera, el autor habría elegido otra conjunción diferente de *however*. Sin embargo, si exploramos las fuentes citadas, encontramos que Kies (2002) explícitamente afirma que la condensación de información que permiten las nominalizaciones hace a los textos difíciles de leer y entender,[6] lo que concuerda con la visión de Salem. Por lo tanto, puede decirse que el

[6] "*Nominalized sentences pack much of their information into the subject position, and that makes them more difficult to read easily and to understand quickly*." (Kies, 1995. "*Nominalization and Passive Voice*"

ejemplo (29) presenta un caso de uso polémico de *however* considerando la elección de conector del autor.

COMENTARIOS FINALES

Del análisis expuesto, se puede concluir que *however* es un conector heteroglósico usado frecuentemente en artículos de investigación académicos. Se ha encontrado que es más ampliamente usado como conjunción (99 % de las veces) que como adverbio de grado. En cuanto a la posición de *however* dentro de la cláusula, se prefiere la posición inicial a la posición media (en 57 % contra 42 % de los casos, respectivamente), mientras que la posición final de *however* dentro de la cláusula es altamente infrecuente (menos del 1 %). En cuanto a la posición de *however* dentro de los trabajos académicos, el estudio reveló que el cuerpo es la sección más prolífica considerando los guarismos absolutos de *however*. Sin embargo, al tomar en cuenta el número relativo de palabras por sección, se encontró que la conclusión sobrepasa al cuerpo en más de un 50 % en valores porcentuales (1,64 *however*/1.000 palabras contra 1,09, respectivamente).

Finalmente, *however* ha demostrado desplegar un alto grado de polisemia, lo que condujo a una clasificación de *however* de acuerdo a sus usos en no-refutativo y refutativo. El uso no-refutativo de *however* es aquél caracterizado como concesivo, en el que el escritor une dos cláusulas prospectivamente, la segunda de las cuales excluye una de las muchas posibles interpretaciones o inferencias que la primera cláusula podría generar. El uso refutativo de *however* es aquél a través del cual se ligan dos cláusulas retrospectivamente, la segunda de las cuales se refiere a una afirmación previa. Es precisamente la función del agregado de esta segunda cláusula contradecir u oponerse a lo que ha sido propuesto en la primera cláusula del encadenamiento. Además hemos subdividido el uso refutativo de *however* en dos categorías: no-polémico y polémico. Mientras que el primero introduce una cláusula que se contrapone a las palabras propias del escritor, el último introduce una cláusula que confronta a un tercero que se cita.

REFERENCIAS

ARRIBALZAGA, E. B. *et al*. (2005). *El artículo científico: del papiro al formato electrónico*. Buenos Aires: Magister Eos.

BAKHTIN, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Trad. y ed. M. HOLQUIST y C. EMERSON. Austin: University of Texas Press.

BALL, A. F. y S. W. FREEDMAN (ed.) (2004). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAREL, M. y O. DUCROT (2005). *La semántica argumentativa: una introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos*. Trad. y ed. M. M. GARCÍA NEGRONI y A. M. LESCANO. Buenos Aires: Colihue.

FLØTTUM, K. (2003a). "Personal English, Indefinite French and Plural Norwegian Scientific Authors? Pronominal Author Manifestation in Research Articles", en *Norsk Lingvistisk Tiddsskrift*, 21,1, pp. 21-55.

FLØTTUM, K. (2003b). "Bibliographical References and Polyphony in Research Articles", en K. FLØTTUM y F. RASTIER (ed.) *Academic Discourse: Multidisciplinary Approaches*, pp. 97-119. Oslo: Novus.

[online] available at <http://papyr.com/hypertextbooks/eng1_101/nominal.htm> retrieved on May 30, 2009.

FLØTTUM, K. (2005). "The Self and the Others: Polyphonic Visibility in Research Articles", en *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 15 (1), pp. 29-44.

GALLARDO, S. (2004). "La presencia explícita del autor en textos académicos", en *RASAL Lingüística*, nº 2, pp. 31-44.

GARCÍA NEGRONI, M. M. (2005). "Argumentación y polifonía en el discurso científico académico: a propósito de ciertos conectores especializados en la transgresión argumentativa", en *RASAL Lingüística*, 1, pp 11-24.

GOSDEN, Hugh. (1993). "Discourse Functions of Subject in Scientific Research Articles", en *Applied Linguistics*, 14 (1) pp. 56-75.

HALLIDAY, M. A. K. y M. I. M. MATTHIESSEN (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. New York: Hodder Arnold.

HYLAND, K. (2001). "Humble Servants of the Discipline? Self Mention in Research Articles", en *English for Specific Purposes*, 20 (3): 207-226.

HYLAND, K. (2005). "Stance and Engagement: A Model of Interaction in Academic Discourse", en *Discourse Studies*, vol. 7 (2), pp. 173-192.

MARTIN, J. R. (2000). "Beyond Exchange: Appraisal Systems in English", en S. HUNSTON y G. THOMPSON (ed.) *Evaluations in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*, pp. 142-157. Oxford: Oxford University Press.

MARTIN, J. R. y D. ROSE ([2003] 2008). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London-New York: Continuum.

MARTIN, J. R y P. R. R. WHITE (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.

NØRGAARD, N. (ed.) (2008). "Systemic Functional Linguistics in Use: Odense Working Papers", en *Language and Communication*, vol. 29.

QUIRK, R. y S. GREENBAUM ([1976] 1998). *A University Grammar of English*. Harlow: Longman.

SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

SWALES, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

WU, C., C. M. I. M. Matthiessen y M. Herke (ed.) (2008). *Proceedings of ISFC 35: Voices Around the World*. Sydney: The 35th ISFC Organizing Committee.

PROSODIA Y POLIFONÍA MOSTRADA MARCADA EN EL DISCURSO ACADÉMICO ORAL[1]

María Marta García Negroni
Universidad de Buenos Aires - Conicet | Argentina
mmgn@fibertel.com.ar

Adriana Caldiz
Universidad Nacional de La Plata | Argentina
adrianacaldiz@yahoo.com.ar

Resumen

El axioma de la unicidad del sujeto de la enunciación ha sido claramente refutado por la Teoría de la Polifonía enunciativa. En efecto, y para dar cuenta del sentido, Ducrot (1984) propone la existencia de una pluralidad de 'voces', de puntos de vista que se hacen presentes en la enunciación y respecto de los cuales el locutor, i.e., el responsable de la enunciación, adopta actitudes diversas. En esta línea teórica, García Negroni (1995, 1998, 2003) describe por primera vez el carácter polifónico asociado al acento de intensidad en la lengua oral cuando plantea la existencia de los modificadores *sobrerrealizantes*, destinados a indicar el grado extremo. Por otra parte (Caldiz 2006, 2008) describe cómo la selección de prominencia sobre verbos conjugados evoca el punto de vista de un enunciador virtual que expresa la polaridad opuesta a aquella efectivamente formulada por el locutor. En este trabajo nos proponemos analizar la ocurrencia del acento intenso en su carácter evidencializador de la polifonía mostrada. Intentamos demostrar que el acento de intensidad acarrea indicaciones polifónicas que remiten a puntos de vistas de enunciadores que el locutor rechaza pero que simultáneamente evoca de manera ostensible a través de la marca prosódica. Para ello analizaremos ejemplos de discurso académico extraídos de un corpus de registros de clases de postgrado en español rioplatense y español peninsular.

INTRODUCCIÓN

El axioma de la unicidad del sujeto de la enunciación ha sido fuertemente cuestionado por la Teoría de la Polifonía enunciativa, según la cual si bien, desde el punto de vista empírico, la enunciación es obra de un solo sujeto hablante, "la imagen que el enunciado da de ella es la de un intercambio, un diálogo, o incluso una jerarquía de manifestaciones" (Ducrot, 1984: 203). Con el fin de dar cuenta del sentido, Ducrot propone entonces la existencia de una pluralidad de 'voces' respecto de las cuales el locutor, i.e., el responsable de la enunciación, adopta actitudes diversas (de adhesión, rechazo, distancia, etc.).

[1] Este trabajo forma parte de los proyectos PICT 32995 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Programación Científica 2007-2010) y UBACyT F 020 de la Universidad de Buenos Aires (Programación Científica 2008-2010) dirigidos por M. M. García Negroni en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

En esta línea teórica, en trabajos anteriores (García Negroni, 1995, 1998a, 2003) hemos descripto el carácter polifónico asociado al acento de intensidad en la lengua oral. Así, por ejemplo, en nuestra caracterización de los modificadores sobrerrealizantes (García Negroni, 1995, 1998a) aparece como rasgo constitutivo la presencia del acento de intensidad que permite dar cuenta del aspecto interjectivo de estos modificadores destinados a indicar el grado extremo. Asimismo, en nuestro análisis de la selección de prominencia sobre verbos conjugados (Caldiz 2007, 2008), hemos podido mostrar cómo esa prominencia evoca el punto de vista de un enunciador virtual que expresa la polaridad opuesta a aquella efectivamente formulada por el locutor.

En esta presentación, y continuando la misma línea investigativa, nos proponemos dar cuenta de la ocurrencia del acento intenso en su carácter evidencializador de la polifonía mostrada marcada. Nuestro objetivo es demostrar que el acento de intensidad acarrea indicaciones que remiten a una configuración polifónica específica en la que uno de los puntos de vista evocados aparece de manera ostensible.

ENTONACIÓN, ARGUMENTACIÓN Y SIGNIFICACIÓN. ALGUNOS ANTECEDENTES

La puesta en relación de la entonación con la argumentación y la significación es relativamente reciente. Una primera preocupación al respecto puede encontrarse en la sugerencia que Ducrot (1995) esboza para explicar la doble posibilidad de la **desrealización**. En efecto, como se recordará, según Ducrot, los **modificadores desrealizantes** (MD) pueden atenuar o invertir la fuerza argumentativa del predicado al que se aplican. según que el locutor haga o no de ellos el objeto declarado de su enunciación. Así, en algunos casos, una entonación más enfática, dice Ducrot, sobre palabras Y del tipo *lentamente, lejano o superficial* en relación respectivamente con otras palabras, X, como *avanzar*, *pariente* o *herida* lleva a interpretar la secuencia XY como orientada hacia la conclusión inversa a la que orientaría el segmento X sin modificar. De ese modo, un **MD** que en contextos incidentales funciona como **atenuador** puede convertirse en otros, acompañado de "una entonación más enfática", en **MD inversor**. Es lo que ocurre, por ejemplo en:

> En el enfrentamiento, resultó herido. Estamos preocupados.
>
> En el enfrentamiento resultó **levemente** herido. Estamos un poco preocupados. **MD at.**
>
> En el enfrentamiento resultó herido **levemente**. Creemos que saldrá adelante sin problemas. **MD inv.**

> Es un pariente. Tenemos que invitarlo a nuestra fiesta de casamiento
>
> Es un pariente pero **lejano**. No veo por qué tendría que invitarlo a nuestra fiesta de casamiento. **MD inv.**

En el marco de los estudios sobre la realización y la desrealización argumentativas, el análisis de los modificadores ***sobrerrealizantes*** (García Negroni, 1995) puso –tal como adelantamos-- en un plano central la importancia de la entonación como vehiculizadora de sentido. En efecto, estos modificadores se caracterizan por el hecho de que su enunciación está acompañada de un acento de intensidad que "introduce siempre una calificación subjetiva e interjectiva del locutor respecto del grado extremo alcanzado en la

situación de la que se habla" (García Negroni, 1998a: 315). De allí la descripción polifónica de los MS como la puesta en escena de dos enunciadores: un E_1, responsable del punto de vista del alto grado y un E_2, identificable con la marca entonativa y cuya actitud es la de reaccionar y mostrar esa reacción ante E_1 (ibídem).

Veamos un ejemplo extraído de un corpus de discurso coloquial. Se trata de un fragmento de un discurso en el que su locutor narra una experiencia desagradable en la que recibió un castigo inmerecido:

*pero **MAL***
*/ ↗↘ por cas**TI**go viste /↘ .....*

Como puede constatarse, al enunciar *pero mal*, el locutor pone en escena dos enunciadores diferentes: por un lado, un E_1 que representa el punto de vista que caracteriza a la sanción. Esta caracterización admitiría una paráfrasis del tipo: *la sanción fue muy fuerte*. Pero simultáneamente, el locutor evoca, por medio de la prosodia, un E_2 que expresa una reacción frente a esa sanción. El énfasis entonativo en el segmento *pero mal* aporta entonces instrucciones semántico-argumentativas que sugieren que el locutor que se identifica con el enunciador E_2, el de la prosodia, evoca en *pero mal* el grado extremo de la escala de los castigos, rechazando así toda lectura débil de ese predicado escalar. En otras palabras, mediante esta configuración polifónica mostrada marcada, el locutor indica que se opone a toda visión ordinaria de la escala y que se niega a considerar como adecuados los grados ordinarios o banales en los que el castigo admitiría lecturas débiles y por lo tanto podría verse como justificado o como normal.

Pero la importancia del acento intenso en tanto huella prosódica orientadora de la interpretación de los enunciados en la oralidad no se limita al caso de los MS. Otra muestra de este tipo de polifonía mostrada marcada es la ejemplificada por ciertos enunciados afirmativos acompañados de un acento intenso (Caldiz, 2007, 2008), como ocurre, por ejemplo, en el caso de:

/ ↘SI, / ↘qui **SIE**ra en otra facultad

En efecto y si bien para Ducrot "la afirmación está presente en la negación de una manera más fundamental de lo que la negación está presente en la afirmación" (1984:220), el análisis de la prosodia nos ha permitido comprobar que cuando un enunciado presenta un verbo con acento nuclear intenso al final del grupo tonal o un verbo con acento nuclear neutro o intenso desplazado hacia la izquierda del grupo, el locutor pone en escena un enunciador que expresa el punto de vista de la polaridad inversa a la del verbo en cuestión y la única huella de la existencia de ese enunciador es la marca entonativa (Caldiz, 2007).

Así y tal como puede constatarse en el ejemplo propuesto, el locutor pone en escena un primer enunciador (E_1), responsable del punto de vista afirmativo del enunciado. En simultáneo, a través del acento y el tono desplazado hacia la izquierda sobre ***quisiera,*** escenifica un diálogo entre un E_2 que reacciona con vehemencia ante un hipotético punto de vista contrario (E_0). En ciertos casos, este punto de vista contrario puede estar presente en el discurso precedente. En otros, es la propia enunciación la que obliga a reconstruirlo. De este modo, y análogamente a lo que ocurre en el caso de los MS, el locu-

tor de este tipo de enunciados afirmativos al considerar E_1 se identifica con E_2, el enunciador de la reacción ante la opinión contraria, representada por E_0.

EL ACENTO INTENSO EN EL DISCURSO ACADÉMICO

Como señalamos más arriba, Ducrot define el sentido en términos de una pluralidad de 'voces', de puntos de vista puestos en escena en la enunciación. Ahora bien, dicha puesta en escena –sostenemos– no siempre se hace manifiesta de manera marcada para el interlocutor.

En efecto y si bien es habitual que la enunciación de las palabras plenas y de las llamadas palabras herramientas (conectores, operadores, modificadores, etc.) desencadene la puesta en escena de puntos de vista argumentativos respecto de los cuales el locutor adopta actitudes diversas, en los encuentros cara a cara es frecuente también que otros recursos, esta vez de orden prosódico, resulten relevantes en la interpretación. En este trabajo, como anunciamos, nos ocupamos de describir algunas de estas huellas prosódicas que, en ocasiones, constituyen la única señal de la presencia de un determinado enunciador frente al que el locutor reacciona y toma posición.

Centramos nuestra atención en el acento de intensidad, es decir en el acento que presenta una prosodia enfática, que generalmente se traduce acústicamente en un aumento de la frecuencia fundamental y que, habitual aunque no necesariamente, va acompañado por un aumento del volumen.

Debe señalarse aquí que el acento de intensidad no es característico de ningún género discursivo en particular. Sin embargo la observación y la comparación del discurso coloquial y del discurso académico revelan que este acento es mucho más frecuente en el discurso académico, quizás porque constituye un recurso para señalar lo relevante o para limitar o eliminar ciertas interpretaciones no deseadas. Sea como sea, y dada esta marcada recurrencia del uso del acento de intensidad, el discurso académico se revela entonces como un campo fértil para el análisis de este fenómeno prosódico.

A manera de estudio exploratorio, hemos analizado para esta presentación los primeros diez minutos de ocho grabaciones de discurso académico. Se trata en todos los casos de registros de clases de grado y de postgrado obtenidas en momentos y espacios diferentes y a cargo de hablantes nativos de las variedades rioplatense y peninsular del español.

A continuación, proponemos algunos ejemplos extraídos de ese corpus con el fin de identificar y analizar en ellos diferentes maneras con las que el locutor muestra la polifonía de modo ostensible. En todos los casos, se trata pues de ejemplos en los que la polifonía aparece no solo mostrada sino también marcada.

(1) Es decir hay que ir/ MAS aRRIba en esa escala/ vean ustedes no se re**CHA**za /ninguna escala/ cuando decimos /'no tiene pelos en la lengua' […] sino que se am**PLÍA** […] se am**PLÍA** la **ESCA**la para incorporar el alto grado.

(2) vamos a ver/ vamos a **LEER**/ (el) libro segundo de república.

Como se constata, tanto en (1) como en (2), el locutor introduce una corrección de su propio discurso, corrección que aparece focalizada en ambos casos por medio de la prosodia: *no se reCHAza sino que se amPLÍA* y *vamos a ver, vamos a LEER.*

En términos de polifonía enunciativa, puede afirmarse que ambos enunciados revelan la presencia de un locutor que descalifica el marco de discurso impuesto por una enunciación previa de un locutor adverso (locutor que, como es sabido, puede ser el interlocutor o bien el propio locutor en una enunciación anterior, como ocurre en los casos que estamos analizando) y lo reemplaza por otro marco más acorde con su intención argumentativa (García Negroni, 1998b). Así, en (1) y (2), los marcos de discurso cuestionados y descalificados (*se rechaza la escala* en (1) y *vamos a ver* en (2)) son reemplazados por otros representados aquí por las secuencias *se amplía la escala* y *vamos a leer*. Se observará no obstante que mientras que en (1), el cuestionamiento y rechazo del marco se expresa de manera explícita mediante la negación metalingüística (cf. *no se rechaza ninguna escala sino que…*), en (2) dicha negación queda en silencio de modo que es fundamentalmente la presencia ostensible del acento enfático en *LEER* el que permite dar cuenta del aspecto correctivo de la secuencia.

Un ejemplo suplementario en este mismo sentido nos lo provee (3).

(3) […] en cambio en el TEXto/ las relaciones entre las oraciones/ no son de tipo es**TRUC** tu **RAL** / si**NO**/ que son relaciones/ se**MAN**ticas/ entre las distintas oraciones

Como puede constatarse, en este fragmento en el que locutor está explicando cuáles son los atributos que le dan textura a un texto, se observa también el doble movimiento de refutación y rectificación que habíamos descripto en los ejemplos anteriores. Nuevamente a través de la negación metalingüística presente en la construcción *no…sino*, el locutor descalifica el marco previo que sugiere la posibilidad de la existencia de una relación estructural entre oraciones (cf. *las relaciones entre las oraciones no son de tipo estructural*), e instala su discurso en otro marco, aquel que define a las relaciones entre oraciones en el texto como relaciones semánticas (cf. *sino que son relaciones semánticas entre las distintas oraciones*). De manera comparable a lo que se observa en (1), la polifonía presente en (3) no solo está mostrada a nivel segmental sino que también aparece marcada en lo suprasegmental mediante la marca entonativa.

Veamos ahora qué ocurre en (4) y (5). En estos casos, la marca prosódica también remite, en cierta forma, a una negación, negación que, al igual que en el caso de (2), aparece silenciada a nivel de lo segmental y que solo es recuperable a través de la presencia del acento.

(4) a**HO**ra / dijimos/ que desde el punto de vista /po**LI**tico/ tam**BIEN**

(5) hay / una materia que se llama taller de la oratoria/ por ejemplo/ pero que tam**BIEN** tiene sus problemas

El tema general en el que se inserta (4) es el de la igualdad entre hombres y mujeres analizado desde diferentes posiciones o enfoques teóricos. Hasta ese momento, el locu-

tor había centrado el desarrollo de su exposición en el problema *ético*, y a partir de ahora lo hará "desde el punto de vista político". Pero para indicar ese cambio de perspectiva, el locutor marca un énfasis prosódico sobre los segmentos *político* y *también*. Evoca de este modo la presencia de un nuevo enunciador (y se trata nuevamente aquí de un caso de polifonía mostrada y marcada a través de la huella prosódica del acento intenso) que se opone a otro que debe reconstruirse y cuyo punto de vista estaría representado por un discurso del tipo 'el tema sólo debe considerarse desde el punto de vista ético'. De allí, la interpretación *el tema no sólo debe analizarse desde el punto de vista ético sino desde el político también.*

(5), por su parte, presenta un locutor que emite una opinión sobre la dificultad de la enseñanza de la oralidad en la universidad. Este ejemplo muestra un caso de desplazamiento del acento nuclear hacia la izquierda (es decir hacia un lugar no canónico) del grupo tonal que recae, en el caso de (5), sobre el adverbio *también*.[2] Debemos señalar aquí que cuando un hablante del español desplaza la sílaba tónica hacia la izquierda del grupo tonal evoca, a través precisamente de esa huella prosódica, un diálogo virtual entre enunciadores opuestos que se hacen presentes en la enunciación.

Los fragmentos que siguen muestran otros ejemplos de acentos de intensidad pero que ahora recaen sobre verbos conjugados. Consideremos en primer lugar (6):

(6) […] hablar despacio / no de prisa/ toda una serie/ de: de características del orador/ que: / que tiene mucha importancia / y que se a**PR**enden/

La presencia del acento intenso sobre el verbo *se aPRENden* da cuenta una vez más de la polifonía mostrada marcada. En efecto, la prosodia constituye aquí la huella de la puesta en escena de un enunciador cuyo punto de vista se opone fuertemente al de otro, negativo, que debe reconstruirse para obtener el sentido. Así, frente a un E_1 cuya actitud sería la de rechazar la idea de que las prácticas oratorias son fruto de un aprendizaje (E_1: *no se aprenden*), el locutor adopta la posición de E_2, cuyo punto de vista podría parafrasearse mediante el discurso *por cierto que se aprenden* o *claro que sí se aprenden.* En síntesis, al poner en escena un enunciador correspondiente a la prosodia el locutor rechaza el discurso negativo de E_1 y adhiere con vehemencia al punto de vista de E_2. Algo similar ocurre en los ejemplos (7), (8) y (9).

(7) […] HAY distintas instancias.

(8) […] HAY un apartado…

(9) L1: […] en Halliday además te dice /que además / HAY / cohesión interna/

En todos y cada uno de estos cuatro casos la marca prosódica remite inmediatamente a la presencia de un enunciador que sólo se manifiesta a través de lo suprasegmental. En efecto, en (7), (8) y (9) son los atributos entonativos que acarrea cada ocurrencia del verbo *hay* los que obligan a reconstruir el punto de vista de la polaridad opuesta del mismo verbo y su rechazo en la situación de la que se trata. En otras palabras, dada la presencia del enunciador manifestado en la prosodia (e insistimos en que el único indi-

[2] Tal como hemos señalado en trabajos anteriores (Caldiz 2007, 2008), este fenómeno es muy frecuente en inglés pero menos frecuente en español.

cio que denota la existencia de este nuevo enunciador es la marca prosódica), estos cuatro verbos en polaridad positiva presentan una estructura silenciada que podría expresarse mediante discursos del tipo *sí que + verbo* o *por cierto que +verbo*, que como tales rechazan la polaridad opuesta que obligan a reconstruir. En tanto marca de polifonía mostrada y marcada, el acento de intensidad anula así en estos cuatro casos toda posibilidad de considerar la enunciación del verbo como un argumento débil o su negación como un argumento válido.

Veamos por último qué ocurre en (10) y (11):

(10) […] esa es una exceLENte descripción/ de este tipo de locuciones/eh?/

(11) L1: en España/ NAda de eso/
L2: es todo escrito?
L1: **TO**do escrito
L3: ah claro
L1: **TO**do escrito

En estos dos últimos casos que hemos seleccionado para esta comunicación se observa la presencia del acento de intensidad sobre ítems no verbales. Es interesante ver cómo la decisión de llevar a cabo este acto de selección entonativa en *excelente*, en *nada* y en *todo escrito* señala que el locutor no admite lecturas débiles de la escala argumentativa en juego en estos enunciados. En cada uno de ellos, en efecto, el locutor rechaza la escala ordinaria para posicionarse en el extremo de una escala diferente, solo positiva. Así, en (10), al decir *excelente*, con la marca prosódica intrínsecamente asociada a la enunciación del adjetivo, el locutor se opone a toda posibilidad de calificación débil o negativa del tipo *la descripción de este tipo de locuciones es buena*, o *relativamente buena* o incluso *solo buena*. De modo análogo, en (11), el énfasis entonativo sobre *nada* y *todo* produce un efecto argumentativo similar. Se observará, no obstante, que si en *excelente* la sobrerrealización es intrínseca, en *todo* y *nada* ella lo es exclusivamente por medio del acento de intensidad. Retomamos así la descripción global propuesta para los sobrerrealizantes (tal como aparece en García Negroni, 1995, 2003). Agregamos ahora la caracterización diferenciada de la prosodia que acompaña a estos términos. Si en el primer caso, el del sobrerrealizante intrínseco, la polifonía está solo mostrada; en el segundo, en cambio, el del sobrerrealizante contextual, esa polifonía está además marcada. Y es precisamente esa marca la que permite la transformación de un grado ordinario en un grado extremo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Todo discurso es polifónico, y esa polifonía se hace evidente, aparece mostrada en la multiplicidad de puntos de vista evocados por la enunciación. Ahora bien, en la oralidad, ese diálogo, ese intercambio de voces puede en muchos casos ponerse de manifiesto a través de lo suprasegmental. Y es entonces que la polifonía se encuentra no sólo mostrada sino también marcada.

A lo largo de este trabajo, hemos intentado poner en evidencia el modo en que la prosodia permite exteriorizar ostensiblemente el carácter polifónico de la lengua. Hemos centrado nuestra atención en el acento de intensidad y hemos observado el modo

en que éste pone de manifiesto puntos de vista de enunciadores que son vehiculizados simplemente a través de la marca entonativa. Hemos advertido así, por ejemplo, que cuando el que acarrea prominencia intensa es un verbo, el locutor evoca un E_1, que presenta el punto de vista expresado por el verbo, un E_2, correspondiente a la prosodia, que expresa una reacción frente a un tercer enunciador que evoca la polaridad opuesta a la del verbo enunciado. El locutor rechaza la polaridad opuesta y al identificarse con E_2 de la prosodia adhiere vehementemente al punto de vista de E_1. En el caso de los predicados escalares, por su parte, hemos podido verificar que al cancelar toda posibilidad de lecturas débiles o incluso negativas del argumento en juego, el acento intenso hace posible que un modificador que intrínsecamente no indica un grado extremo funcione como un modificador sobrerrealizante contextual.

En todos los casos, el acento de intensidad remite así a una configuración polifónica mostrada y marcada, que si bien no es privativa del discurso académico, aparece con mucha frecuencia en él. Quizás esta frecuencia deba ser correlacionada con el tipo de polémica sin confrontación que caracteriza al discurso académico como género (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2005), pero esto ya es objeto de otro trabajo.

Ciertamente en el discurso oral el locutor tiene la posibilidad de poner en escena enunciadores cuyos puntos de vistas no son vehiculizados por lo segmental. Los puntos de vista de estos enunciadores virtuales son percibidos por los interlocutores tal como si fueran presentados por medio de enunciados concretos En todos los casos aquí analizados, excepto en uno, hemos centrado nuestra atención en el acento de intensidad y hemos observado el modo en que éste pone de manifiesto puntos de vista de enunciadores que son vehiculizados simplemente a través de la marca entonativa. Hemos advertido que cuando el que acarrea prominencia intensa es un verbo, L evoca un E1, que presenta el punto de vista expresado por el verbo, un E2, correspondiente a la prosodia, que expresa una reacción y un E3 que evoca la polaridad opuesta a la del verbo enunciado. L Rechaza la polaridad opuesta y adhiere vehementemente al punto de vista de E1. Por otra parte, en predicados escalares, el acento intenso cancela toda posibilidad de lecturas débiles del argumento en juego de manera que es posible que un término que no pertenece a la escala extrema sea considerado como modificador sobrerrealiante contextual.

Efectivamente tal como lo anticipáramos en nuestra hipótesis, el acento de intensidad remite a una configuración polifónica mostrada y marcada. Si bien esto no es privativo del discurso académico, se ha observado que este fenómeno ocurre con mayor frecuencia aquí que en el discurso coloquial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDIZ, A. (2007). "Prosodia y polifonía enunciativa en el discurso académico", en *Actas de III Coloquio Argentino de la IADA*, pp.108-115. Universidad Nacional de La Plata.

CALDIZ, A. (2008). *La prosodia como índice de orientación argumentativa. Un estudio centrado en le español rioplatense*. Tesis de maestría de Análisis del Discurso, cap. IV. Universidad de Buenos Aires.

DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. París: Minuit.

DUCROT, O. (1995). "Les modificateurs déréalisants", en *Journal of Pragmatics*, 24, pp. 145-165. Traducido al español en *Signo y Seña*, 9 (1998), pp. 45-72.

GARCIA NEGRONI, M. M. (1995). "Scalarité et réinterprétation: les modificateurs surréalisants", en J.-C. ANSCOMBRE (ed), *Théorie des Topoï*, pp. 101-144. Paris: Kimé.

GARCIA NEGRONI, M. M. (1998ª). "Prosodia y Polifonía: el acento de intensidad como marca de la subjetividad del locutor", en SOCIEDAD ARGENTINA DE LINGÜÍSTICA (ed.) *La Oralidad*, pp. 312-315. San Miguel de Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.

GARCIA NEGRONI, M. M. (1998b). "Negación metalingüística, argumentación y escalaridad", en *Signo y Seña,* 9, pp. 227-252.

GARCIA NEGRONI, M. M. (2003). *Gradualité et réinterprétation.* Paris: L'Harmattan.

EL DECIR ANÓNIMO DE LA ECONOMÍA
POLIFONÍA Y MODALIDAD EN LOS RUMORES FINANCIEROS

Manuel Libenson
Universidad Argentina de la Empresa y Universidad de Buenos Aires | Argentina
mliebenson@uade.edu.ar

Resumen

La circulación de rumores económicos en las distintas esferas sociales da cuenta de una práctica discursiva, cotidiana y dialógica, que tiene la particularidad de incidir y regular el funcionamiento de la actuación financiera de empresas y Estados en los mercados de capitales. En este trabajo, además de señalar el carácter indiciario que cobra el rumor en el marco de las interpretaciones que surgen de los actores económicos, buscamos caracterizar la complejidad enunciativa que encierran estas prácticas dando cuenta de su polifonía constitutiva, el estatuto incierto que regularmente se le asigna al sujeto de la enunciación, y los diferentes grados de evidencialidad y certeza en los que se plantea la modalidad epistémica. Ciertamente, esta aproximación pone en tensión la racionalidad de una ciencia como la economía, cuyos modelos ideales suponen una expectativa racional sobre el movimiento de los mercados, al analizar un tipo de discurso que muestra enunciaciones que se construyen a partir de la suspensión de la creencia sobre lo dicho.

EL RUMOR COMO GÉNERO PRIMARIO

Mi investigación se enfoca en el estudio de un tipo particular de práctica discursiva cuyo uso y reconocimiento muestran su ubicuidad en diferentes culturas, países y clases sociales. Nos referimos al **rumor.** Nuestro interés particular recae, tal como a continuación justificaré, en el estudio de los rumores económicos. Esta subclase de rumores la defino por oposición a todas las otras formas que pudiera tomar el rumor, por estar exclusivamente ligada por contigüidad a la conducta económica de los sujetos. En otras palabras, nos interesa el carácter indicial del rumor financiero por su relación directa con la toma de decisiones económicas en cualquiera de las esferas sociales en que esta actividad se desarrolle: ya sea en el mercado de dinero, aquel que está regulado por los bancos y las entidades financieras, en el mercado de capitales, regulado por la comisión nacional de valores y cuyas operaciones se realizan en la bolsa de comercio, y el mercado de divisas en el que participan entidades financieras y casas de cambio.

El extremo alcance social del rumor como práctica eminentemente verbal y dialógica, queda a mi criterio justificada si la podemos comprender como género discursivo. Es cierto que existen numerosísimos estudios que hacen del rumor un objeto de estudio, con preeminencia de abordajes psicosociales tales como los de Knapp, Allport y Postman, Kapferer o Donovan, pero no encontramos antecedentes en el estudio del rumor que lo describan como género primario desde la conceptualización bajtiniana.

Encontramos rumores en las distintas esferas de la práctica social a los que me propongo clasificar según dos criterios de carácter eurístico a los fines prácticos del análisis. El primero, según el dispositivo de enunciación comprometido en la producción y circulación del rumor, y el segundo según el ámbito institucional comprometido de manera "no oficial" en las condiciones de producción, circulación y reconocimiento de los rumores. Así, en cuanto al primer criterio encontramos rumores que circulan por Internet a través de una infinidad de páginas con información "oficial" y "no oficial", por la prensa escrita, por el teléfono (como los que se dan en la bolsa), por la televisión a través de los noticieros, por la radio, por la conversación espontánea, e panfletos por la vía pública y en menor medida por cartas (actualmente).

El abordaje de los rumores atendiendo a las condiciones de circulación determinadas por el uso de ciertos dispositivos de enunciación, muestran necesariamente una estructuración diferente de las relaciones que establece el rumor en virtud de que articulan órdenes semióticos heterogéneos. Este punto que a mi criterio es fundamental no será el que rija mi exposición el día de hoy.

El segundo criterio de clasificación de los rumores desde un punto de vista discursivo lo proponemos según el orden institucional implicado en la esfera comunicativa de la que se trate, tal como sucede en cualquier práctica discursiva. De esta manera podemos diferenciar clases tales como: rumores carcelarios o "bembas", rumores económicos, rumores políticos, rumores académicos, rumores del espectáculo, etc.

Al respecto de esto, tenemos que hacer una salvedad, dado que los estudios que históricamente han tratado la cuestión de los rumores siempre los han concebido como un tipo de "información no oficial", es decir sin aval institucional, por oposición, a la información oficial, aquella certificada y legitimada por las instituciones. Esta distinción, a decir verdad, no colabora demasiado en la clasificación de los rumores, precisamente porque encontramos que el rumor se integra perfectamente al funcionamiento de ciertas instituciones, como sucede en el mercado de valores o como práctica informativa explotada por los medios de comunicación. Tal es así que los rumores se reconocen por formar parte de la rutina práctica del comportamiento económico especulativo, reconocimiento que se manifiesta en el típico cliché de los inversores bursátiles "comprar con el rumor y vender con la noticia". Esto muestra el carácter performativo e indicial que adquieren dos géneros discursivos diferenciados para el funcionamiento de una actividad institucionalizada como lo es la venta y compra de acciones. En el caso de los medios de comunicación y específicamente en el discurso periodístico, tanto en el nivel de las informaciones económicas, políticas, deportivas o del espectáculo, encontramos una multiplicidad de textos que se expresan en calidad de rumores, pese al aval institucional que supone la información que se está brindando. A continuación reseñamos algunos ejemplos:

1.
De miedo, rumores y cábalas en la Bolsa porteña. (*Clarín*, 26/10/08)

2.
Los rumores sobre el futuro de los bancos, y la falta de definiciones por parte del Gobierno respecto del plan de ayuda financiera no hacían más que profundizar el malestar de los inversores y, en consecuencia, las ventas. (*La Nación*, 01/03/2009)

3.
La Bolsa se disparó 2,81%, alentada por rumores de nuevos recortes de la tasa de referencia de EE.UU. (*Clarín*, 28/11/07)

4.
Los rumores de compra disparan a Prosegur en Bolsa. (*El País*, 15/03/2009)

5.
Habría muerto Michael Jackson. (*América 24*, 25/06/2009)

6.
Hay muchísimos rumores en torno a la continuidad de Sebastián Méndez y Bernardo Romeo. (*Clarín*, 31/05/2009)

En el caso de los rumores en la prensa, podemos comprobar con los ejemplos anteriores el carácter primario del género rumor, en tanto que es retomado y resignificado por la noticia a la que asumimos como género secundario.

Para poder aproximarnos al carácter polifónico y modal de la enunciación de rumores financieros es necesario distanciarnos de aquellas perspectivas clásicas que históricamente se han interesado por el estudio de los rumores sin ahondar en la dimensión estrictamente discursiva del problema, tal como observamos en los planteos originales de Allport y Postman, y Knapp. El rumor es visto en esta línea de estudios preliminares como un cáncer o una enfermedad que debe ser erradicada en función de su carácter expansivo y disruptivo de la "verdad". En aquel momento se advierte que los rumores son contraproducentes en función de que tienden a generar caos y a disuadir estrategias que se suponían secretas.

En esta línea los clásicos Allport y Postman (1946) atribuyen una serie de condiciones psicológicas a la producción de rumores tales como: el factor *motivacional* y el factor de *proyección*. El primero, capaz de catalizar estados colectivos de ansiedad, miedo, esperanza, paranoia y deseo, mientras que el segundo expresaría el fracaso de la persona en el intento de adquirir evidencia imparcial y objetiva sobre la realidad que lo circunda (Allport y Postman, 1946). Por su parte, Robert Knapp (1944) sostiene que el rumor "viene a llenar gaps de nuestro conocimiento cuando no tenemos acceso a la información y proveen por lo tanto información clandestina". Allí, el rumor aparece somatizando paranoias masivas y su valor epistémico es endeble en tanto que se concibe como un degenerador de hechos "objetivos y veraces".

Tal como ya fue sugerido (Libenson, 2009), nuestra aproximación al rumor no pretende hacer deducciones sobre el grado de falsedad o verdad del mismo sino más bien indagar sobre aquellas calificaciones enunciativas que nos permiten inferir los grados de *incerteza* que asume el locutor frente a su enunciado.

Por otro lado, existe evidencia suficiente sobre rumores que no necesariamente han sido comprobados como falsos. Considerando estas salvedades, no definimos como problema la incertidumbre sobre *la referencia* del rumor sino que el foco recae sobre aquella incertidumbre que surge de la superposición de voces y puntos de vista expresados en este tipo particular de enunciación (Libenson, 2009).

Situados en el campo discursivo de las instituciones financieras, el rumor aparece ligado a intereses especulativos y tiene la particularidad de ser una práctica que permite desestabilizar el nivel de información disponible entre los accionistas. En un ámbito

regido por el desfasaje entre pequeños y grandes accionistas y por una dinámica de compra y venta de activos financieros, el rumor forma parte de las reglas del juego y por tanto tiene la capacidad de instalarse como una rutina práctica y habitual que posibilita distintas interpretaciones según el tipo de conducta inversora adoptada por el jugador (Libenson, 2009).

Comprenderemos entonces al rumor como una práctica discursiva cuyas enunciaciones múltiples siempre inscriben y sintetizan una *red superpuesta* de enunciaciones previas y cuyas fuentes o garantes se presentan en el plano del enunciado como desconocidos, dudosos o no verificados.

Proponemos ahora ver algunos de los rasgos que permiten calificar al rumor como género de habla desde una perspectiva de práctica comunicativa. En esta línea seguiremos a William Hanks (1996) quien propone concebir al género más allá de la descripción formal de tipos textuales. El autor propone incluir aspectos emergentes vinculados a la actividad verbal desarrollada por los hablantes en contextos situados y la dimensión ideológica que permite explicar la vinculación de ciertos géneros al funcionamiento de estructuras dominantes de poder. En nuestro caso, la estructura de poder que capta nuestra atención es la bolsa de comercio como una de las principales instituciones del sistema financiero mundial.

Algunas de las características que motivan nuestra investigación en este sentido parten de los siguientes supuestos sobre el rumor como género:

- Es reconocido entre los hablantes que participan de la comunidad financiera.
- Tiene reconocimiento público a través de los medios de comunicación que los retoman para dar cuenta de ciertas informaciones inciertas.
- Contienen marcas enunciativas y gramaticales que permiten distinguirlos de otro tipo de informaciones también relevantes para el mercado como son las noticias o los anuncios de empresas o estados.
- Expresan una dimensión del poder económico en tanto que ligados a la generación de riqueza. Es posible advertir una variedad de lecturas sobre la base de distintos interpretantes (Peirce, 1974) que se materializan en diferentes conductas colectivas de inversión (Apreda, 2005).
- El rumor es una práctica habitual dentro de la actividad comunicativa que se desarrolla en un ámbito especulativo como lo es el mercado de capitales.
- Expresan recurrencias temáticas que manifiestan los intereses de la comunidad financiera: fusiones, adquisiciones, ventas, quiebras, alianzas, etc.

El corpus se compone de rumores escritos extraídos de dos sitios web no oficiales muy consultados por la comunidad financiera hispanoparlante: megabolsa.com, y bolsarumores.com. Ambos sitios son españoles y tienen secciones específicas identificadas bajo el nombre “rumores” entre otras tales como “comentarios”, “noticias”, y “foros”. El corpus totaliza más de 150 rumores que circularon entre junio de 2007 y marzo de 2009.

PROBLEMAS DE MODALIDAD Y POLIFONÍA EN LOS RUMORES FINANCIEROS

Graciela Reyes señala que existen marcas en el enunciado que permiten al locutor "expresar algún grado de escrúpulo acerca del conocimiento de lo que afirma, especialmente cuando quiere indicar que es algo que ha inferido o que le han contado" (Reyes, 1994). En el corpus analizado, 78% de los enunciados expresa una evidencialidad citativa dudosa expresada a través del condicional de rumor o bien por la atribución de las palabras a un locutor impersonal identificado con la voz del "se" acompañado de un verbo de decir tal como sucede en "se dice", "se rumorea", "se habla", "se comenta". Nos parece fundamental marcar la diferencia en el carácter preformativo y polifónico del verbo *rumorear* con respecto al uso de otros *verbos de decir* tal como sucede en "se dice", o "se comenta". En el caso de "rumorear", la representación que el locutor hace del decir, es la de un decir presente y en circulación. "rumorear", no soporta su conjugación en primera persona ni en segunda (*yo rumoreo, *te rumoreo, *me rumoreás), así como tampoco sus conjugaciones en pasado ("se rumoreó") o en futuro ("se rumoreará"). Sin embargo, en su forma de tercera persona impersonal presente hace alusión a un decir que todos los hablantes conocen, pero sólo como representación de una circulación que implica muchas voces. "Rumorear" es una marca de pluralidad de voces superpuestas y en circulación. "Decir", o "Comentar" soportan la conjugación en 2ª persona y en 1ª persona así como también su flexión temporal. "Decir" y "Comentar" hacen una representación metadiscursiva del acto de hablar en sí mismo. "Dice" y "comenta", necesitan del "se" para tornar impersonal la enunciación citada, mientras que "rumorea", sólo puede ser enunciado en la forma de la impersonalidad. El interés radica en mostrar que el uso común del lenguaje, sin ninguna categoría analítica de por medio, tiene una verbo que hace alusión a un decir con voces multiplicadas y yuxtapuestas. Tal es el caso, creemos, de "rumorear".

Veamos algunos ejemplos:

> 7.
> Se especula con la posibilidad de que British Airways podría aceptar un canje de 45%-55% en el proceso de fusión con Iberia.
>
> 8.
> Se comenta que BBVA podría estar pensando en crecer en el mercado nacional. Se habla de que podría estar en negociaciones con un banco chileno.
>
> 9.
> La mayoría de los mercados bursátiles subían ligeramente el miércoles, debido a la expectativa de un anuncio de la Reserva Federal de Estados Unidos, que podría dejar sin cambios las tasas de interés y revelar por cuánto tiempo pretende alentar los mercados crediticios con inyecciones de efectivo.
>
> 10.
> Se rumorea que Acciona y Endesa podrían constituir una sociedad conjunta que abarcaría los negocios renovables de ambas.
>
> 11.
> Fuertes rumores de OPA inminente de EDF sobre Iberdola a un precio de 12.5 euros por acción, según fuentes del mercado, que valoraría al grupo en 56.000 millones.

Si observamos los enunciados anteriores, detectamos en primer plano a un locutor principal que es el responsable de la enunciación con la que entramos en contacto. Sin embargo, podemos observar a través de la recurrencia al discurso indirecto la presencia de un locutor anterior, muchas veces desconocido, a quien el locutor principal atribuye la responsabilidad de lo que retransmite. En este sentido, el rumor se presenta como el eco de una enunciación anterior retransmitido por el propio locutor, que a la vez mediante su puesta en texto colabora con la continuidad de su circulación. En este punto rescatamos el señalamiento de De Ipola al respecto de "la Bemba" cuando sostiene que en los rumores las instancias de producción y circulación son la misma instancia (De Ipola, 2005).

Identificamos entonces una enunciación de primer grado o englobante y una segunda enunciación de segundo grado –*incierta*– que se reconoce en el plano del enunciado por medio del discurso indirecto.

Por otro lado, y siguiendo el marco propuesto por la teoría de la argumentación en la lengua de Anscombre y Ducrot (1994), advertimos que aquellos rumores que se presentan bajo la forma del condicional de rumor responden argumentativamente de manera similar a aquellos enunciados asertivos de la forma "Quizás P", o "es Probable que X". Desde un punto de vista estrictamente informativo, estos enunciados habilitan la probabilidad de ocurrencia del hecho como la de no ocurrencia, sin embargo, desde un punto de vista argumentativo, las únicas conclusiones posibles que pueden extraerse de ellos se corresponden con su realización y no con su no realización. En caso de que querer antiorientar la conclusión del punto de vista asertivo del condicional de rumor debe utilizarse el operador "pero".

Desde un punto de vista dialógico-polifónico, el condicional de rumor o la fórmula *Se+verbo de decir* pone en escena dos puntos de vista. Uno que es el de la posibilidad de realización de lo que se asevera y otro que es el de la no realización. El locutor se homologa con el punto de vista positivo pero no se hace cargo de tal homologación, suspendiendo la creencia sobre el origen incierto de la enunciación.

Veamos a continuación la presencia de estos enunciadores o puntos de vista (Ducrot, 2002) opuestos y la continuidad argumentativa expresada sobre el punto de vista acertado. En el caso del enunciado 10:

(10.A)

Se rumorea que Acciona y Endesa podrían constituir una sociedad conjunta que abarcaría los negocios renovables de ambas. *El acuerdo les permitirá a las empresas mejorar su rentabilidad.*[1]

(10.B)*

Se rumorea que Acciona y Endesa podrían constituir una sociedad conjunta que abarcaría los negocios renovables de ambas *pero el acuerdo les permitirá a las empresas mejorar su rentabilidad.*

Veamos otra estructura que aparece con regularidad que nos permite ver los grados de incerteza a través de diferentes modalidades atribuidas, esta vez, al enunciado:

[1] El enunciado agregado en itálica es inventado para mostrar la continuidad discursiva sobre el punto de vista positivo que aserta el condicional de rumor.

1.
"El mercado ya especula sobre una posible entrada de Ramchand Bhavnani en el banco tras la salida de Bankinter y el pago efectivo de su participación a Credit Agricole.
2.
Circulan rumores en la bolsa de Londres sobre un supuesto interés del banco español BBVA que preside Francisco Gonzalez por el británico HBOS.

En este caso los atenuadores *posible y supuesto* se encargan de asegurar el distanciamiento del locutor respecto de lo que comunica y la modalidad epistémica no asertiva del enunciado. Por otro lado, estos atenuadores tienen a su vez indicaciones polifónicas y modales en tanto que siempre suponen un bajo grado de certeza que, a mi criterio, deviene de un *dictum* proveniente de una enunciación anterior y no del distanciamiento que el locutor toma de las fuentes que dan origen a esa voz, tal como sucedía en "se rumorea" o con el uso del condicional de rumor. En el caso de "supuesto" y "posible" el grado de incerteza no está atribuido a la enunciación previa que se cita, sino, al contenido del enunciado citado. En este sentido, nos estaríamos refiriendo a una modalidad de enunciado y no a una modalidad de enunciación.

En el caso de los enunciados 12 y 13, se suma además la incertidumbre sobre el origen de las enunciaciones previas que parecieran devenir de un locutor anterior metonímicamente representado en "el mercado" o "la bolsa".

CONCLUSIONES

En resumidas cuentas, lo que buscamos mostrar es que el rumor *per-se* se define por un tipo de enunciación que no expresa grados de certeza. Partiendo de esta premisa, no nos ha interesado indagar cómo se plantea la modalidad epistémica no asertiva en cuanto al grado de certeza que manifiesta el locutor ante su enunciado, sino la escala opuesta de esta modalidad, es decir los diferentes grados de incerteza que se expresan en los rumores. Concluimos en que esta suma de no certezas no responde a un carácter homogéneo, sino polifónico y por lo tanto heterogéneo, en tanto que a veces las incertezas son producto de un distanciamiento que el locutor mantiene con contenidos previamente enunciados, y otras, el distanciamiento se provoca por la falta de garantías que el locutor marca con respecto a la voz enunciante evocada.

En el marco de la interpretación económica y ya no discursiva, el planteo realizado contribuye a poner en tensión la idea paradigmática de *homo-economicus* que, pese a su estado actual de crisis en la teoría económica, sigue siendo muy productiva para la descripción de las decisiones económicas en términos de supuestos ideales.

En nuestro caso, vemos que *el decir* se conecta fenoménicamente con el hacer económico y esto no es abarcable mediante la descripción de estados psicológicos. En tanto que el decir nos muestra que la especulación económica se expresa en la discursivización de ciertos grados de incerteza representados por el rumor, es fundamental indicar que se pone en crisis la idea de expectativa racional tan productiva para la teoría de los mercados eficientes. Dicha crisis radica en que el discurso nos muestra locutores que hablan sobre la base de la suspensión de la creencia sobre lo dicho, mecanismo que se encuentra articulado con posteriores conductas económicas influidas por ese decir (sino determinadas). Al menos ya podemos inferir que una parte de ese proceso, el eminentemente discursivo, es disruptivo con los supuestos de racionalidad de la teoría econó-

mica clásica. Nuestra intención futura es desarrollar aportes que permitan incorporar al "decir" como factor de comportamiento económico.

BIBLIOGRAFÍA

ANSCOMBRE, J. C. y O. DUCROT (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.

APREDA, R. (2005). *Mercado de Capitales, Administración de Portafolios y Corporate Governance*. Buenos Aires: La Ley.

DE IPOLA, E. (2005). *La bemba. Acerca del rumor carcelario*. Buenos Aires: Siglo XXI.

DUCROT, O. (2002). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Paidós.

HANKS, W. (1996). "Capítulo 10. Elements of Communicative Practice", en *Language & Communication Practice*. Boulder, CO: Westview.

KAPFERER, J. N. (1987). *Les Rumeurs*. París: Seuil.

KNAPP, R. H. (1944). "A psychology of rumor", *Public Opinion Quarterly*. vol. 8, pp. 22-37.

LIBENSON, M. (2009). "El rumor financiero: consideraciones sobre la práctica discursiva en los mercados de capitales", en *Actas del IV Coloquiero de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas de Discurso e Interdisciplina*, Córdoba. Publicación de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

PEIRCE, Ch. S. (1974). *La ciencia de la semiótica.* Buenos Aires: Nueva Visión.

POSTMAN, L. y G. ALLPORT (1946). "An analysis of rumor", en *Public Opinion Quarterly*, 10, pp. 501-17.

REYES, G. (1994). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid, Arco.

Consultas en Internet para la selección del corpus:

www.megabolsa.com
www.bolsarumores.com
www.bolsamania.com

LAS HUELLAS LINGÜÍSTICAS DE LA MEMORIA
LA POLIFONÍA COMO EVOCACIÓN DE *MODOS DE DECIR*

Ana Soledad Montero
Universidad de Buenos Aires - Conicet | Argentina
solmontero@hotmail.com

Resumen

En este trabajo proponemos abordar la polifonía como un fenómeno lingüístico y discursivo que proporciona una doble instrucción de interpretación. Por un lado, siguiendo a Ducrot (1984), la polifonía está inscripta en la lengua, y provee instrucciones sobre el sentido de las entidades lingüísticas mediante la evocación de puntos de vista argumentativos asociables a distintos enunciadores que el locutor pone en escena en el enunciado. Por otro lado, en un nivel discursivo, sostenemos que a su vez esas marcas polifónicas funcionan como huellas que, en un determinado discurso, indican, señalan y muestran ecos de otros discursos que constituyen su "memoria discursiva" (Courtine, 1981). Desde esta perspectiva, la polifonía también provee indicaciones que remiten al ámbito de lo interdiscursivo, y constituye así un medio lingüístico de acceso a lo extra-lingüístico, i.e., a lo histórico, lo político y lo ideológico. Nuestra propuesta pretende articular la noción de "memoria discursiva" proveniente del análisis del discurso con la acepción polifónico-argumentativa de "sentido" (Ducrot, 1984): en tanto pistas que indican recurrencias con respecto a otros discursos, las huellas polifónicas proveen instrucciones interdiscursivas que resultan fundamentales para calcular el sentido de las palabras y enunciados. En particular, este trabajo se ocupa de mostrar que las huellas polifónicas que reenvían al interdiscurso no se localizan sólo en el plano de lo dicho sino, sobre todo, en el plano de lo mostrado: en ese sentido, esas huellas evocan y hacen resonar (Serrani, 1992) ciertos modos de decir que dan cuenta de la mostración de la subjetividad y el ethos discursivo (Maingueneau, 1999; 2002; Amossy, 1999; Ducrot, 1984) del locutor. Ilustraremos esta perspectiva teórica con el análisis de algunos fragmentos de discursos presidenciales (Argentina, 2003-2007), que guardan relaciones de continuidad con discursos militantes peronistas de los años setenta.

INTRODUCCIÓN

El principal propósito de este trabajo es mostrar que la *polifonía* puede abordarse como un fenómeno lingüístico y discursivo que proporciona una doble instrucción de interpretación. Por un lado, siguiendo a Ducrot (1984), la polifonía es concebida como la evocación lingüística de otras voces y puntos de vista argumentativos, y remite a las relaciones entre el locutor y los distintos enunciadores que son puestos en escena en el enunciado: la polifonía provee así instrucciones sobre el sentido de las entidades de la lengua para su interpretación en el discurso. Es así como en un nivel discursivo, esas marcas polifónicas funcionan como *huellas* que, en un discurso de referencia, reenvían a otros discursos que constituyen su "memoria discursiva" (Courtine, 1981). Desde esta perspectiva, que constituye una ampliación de la teoría ducrotiana, la polifonía también provee indicaciones que remiten al ámbito de lo *interdiscursivo*, y constituye así un medio lingüístico de acceso a lo extra-lingüístico, esto es, a lo histórico, lo político y lo ideológico.

En este marco general, mi trabajo se ocupa en particular de mostrar que las huellas polifónicas que reenvían al interdiscurso se localizan tanto en el plano de lo *dicho* como en el de lo *mostrado*: en ese sentido, esas huellas evocan y hacen resonar (Serrani, 1992) ciertos *modos de decir* que dan cuenta de la "mostración" de la subjetividad del locutor (en tanto responsable de la enunciación política), y se manifiestan al menos en tres tipos de marcas lingüísticas: (i) las estrategias de destinación (ii) las modalidades enunciativas (interrogación, exclamación y aserción) (iii) la representación crítica (irónica, opositiva y/o refutativa) del discurso ajeno. Todas esas marcas lingüísticas contribuyen a la configuración de un determinado *ethos discursivo* (Ducrot, 1984; Maingueneau, 1999; 2002; Amossy, 1999) del locutor. Ilustraré este argumento teórico mediante el análisis de la contradestinación directa en algunos enunciados extraídos de discursos presidenciales (Argentina, 2003-2007), que guardan relaciones de continuidad con discursos militantes peronistas de los años setenta en el plano de los modos de decir.

Este trabajo se organiza del siguiente modo: en primer lugar, planteo un ejemplo para apoyar e ilustrar el argumento que postulo. En segundo lugar, remito sucintamente a las diferencias entre las categorías de *interdiscurso*, *dialogismo* y *polifonía* en la bibliografía referida al tema, con vistas a elaborar una noción de *polifonía* que, en tanto huella o pista que remite al interdiscurso, comporte una remisión al plano de la memoria, de la ideología y de la historia. Luego me refiero a la distinción entre *lo dicho* y *lo mostrado*, e indico que las *huellas polifónicas* pueden ubicarse en ambos planos. Finalmente, estrechamente vinculado con el punto anterior, preciso la definición de la categoría de *modo de decir*, plano en el que focalizo el análisis de la contradestinación directa en el discurso kirchnerista y su relación con la memoria discursiva de la militancia setentista en la Argentina.

PLANTEO DEL PROBLEMA

En mi investigación doctoral sobre las huellas polifónicas del discurso militante setentista en el discurso del ex Presidente N. Kirchner (2003)[1], me ocupo de rastrear recurrencias discursivas y argumentativas entre ambas series de discursos (Montero, 2009a, 2009b). En ese marco he observado que esas huellas se plasman tanto en el plano de *lo dicho* como en el de *lo mostrado*, esto es, en los modos de decir. Las modalidades exclamativas e interrogativas, la representación crítica o irónica del discurso del otro, los modos de destinación, así como los topoï que constituyen el sentido de las palabras, son algunos de los mecanismos enunciativos que hacen resonar modos de decir propiamente setentistas. La contradestinación directa, caso al que me refiero en este trabajo, es un modo de decir característico tanto del DK como del discurso militante (Montero, 2009b).

La contradestinación directa presenta dos planos o niveles de aparición de la palabra ajena: en un nivel polifónico, en la voz del locutor se recrea o simula un diálogo imaginario que representa la enunciación como dirigiéndose a un interlocutor con el que dialoga directamente. Dado que, como es sabido, el presidencial es un discurso monologal, en realidad los adversarios no tienen ningún derecho a réplica: de ahí que el efecto de este tipo de destinación sea más de desafío y confrontación que de diálogo. Pero, en otro nivel, que denominamos (siguiendo la distinción terminológica que propone Amossy, 2005) dialógico o interdiscursivo, ese modo de decir específico, en tanto configuración polifónica y dialogal, proporciona una pista o indicación interpretativa que reenvía al

interdiscurso en el que las palabras del DK se inscriben: el de la militancia setentista. Veamos cómo funciona esta doble instrucción.

MODOS DE EMERGENCIA DE LA PALABRA AJENA: INTERDISCURSO, POLIFONÍA Y DIALOGISMO

Como es sabido, los trabajos de Bajtín son pioneros en el estudio del *dialogismo* y la heterogeneidad del discurso. Ellos inauguran una línea de reflexión según la cual el "enunciado está lleno de matices dialógicos", lleno de "ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona" de uno u otro modo (Bajtín, 1982: 281-282). Desde la perspectiva abierta por Bajtín, reconocer la primacía del interdiscurso supone entonces indagar en el carácter heterogéneo y no-idéntico del discurso, y rastrear la presencia del discurso-otro –más o menos formulable, más o menos explícita, más o menos constitutiva– en el hilo del propio discurso.

La existencia de esa dimensión dialógica constitutiva a la que alude Bajtín se vincula con lo que el análisis del discurso define como *interdiscurso*. En sus últimos trabajos Pêcheux define el interdiscurso como "corps de traces", como *huellas* que configuran una materialidad discursiva y constituyen la memoria de una secuencia dada, acepción cercana a la noción de *memoria discursiva* elaborada por Courtine (1981). Esas huellas o elementos no dichos son "exteriores" y "anteriores", pero, en tanto trazos *materiales*, son aprehensibles en el enunciado.

En una línea de investigación que vincula el dialogismo bajtiniano con la noción de interdiscurso desarrollada por el AD y con los enfoques lacanianos, es ya clásica y conocida la distinción que propone Authier (1984) entre *heterogeneidad mostrada* y *heterogeneidad constitutiva*. Esa distinción instituye dos planos de emergencia de la palabra ajena, dos planos con distinto estatus teórico que todo análisis lingüístico y discursivo debe reconocer. Por un lado, la heterogeneidad mostrada remite a las formas lingüísticas (marcadas y no marcadas) que "inscriben al otro en el hilo del discurso" alterando su "unicidad aparente": discurso directo, comillas, formas de retoque o glosa, discurso indirecto libre, ironía. La tesis de Authier es que esas formas lingüísticas "representan modos diversos de negociación del sujeto hablante con la heterogeneidad constitutiva de su discurso". Esta última alude a la presencia inherente del interdiscurso -en tanto dimensión exterior y anterior que constituye y determina al sujeto y su decir- en el seno del discurso, de modo que en todo discurso hay un otro que atraviesa constitutivamente lo uno.

La distinción teórica que propone Authier restringe entonces la *heterogeneidad mostrada* a algunas marcas específicas, pero no atiende sin embargo a otros fenómenos lingüísticos, como la presuposición o la negación. Ducrot se ocupará, en los inicios de su teoría, de estudiar esos mecanismos lingüísticos, y demostrará que en ambos existe una evocación polifónica de discursos ajenos, evocación que resulta fundamental para su descripción semántica. Ampliando las consecuencias de estos aportes iniciales, Ducrot demostrará luego que, en efecto, el carácter general e inherente que Authier atribuye a la heterogeneidad constitutiva (en el sentido de que todo discurso está constitutivamente atravesado y habitado por discursos ajenos) puede hacerse extensivo a la *lengua*, entendida, desde su concepción, como un sistema de diferencias en el que los sentidos remiten a la cristalización y sedimentación de discursos previos. Desde esta perspectiva, la heterogeneidad mostrada en el plano de lo enunciado no se limita entonces sólo a algu-

nos mecanismos puntuales, tales como las comillas, las glosas y otras formas de reflexividad que Authier estudia. Las diversas marcas –estructuras sintácticas, palabras plenas, conectores, operadores, etc.– que aparecen en el enunciado reenvían siempre y en su totalidad (y no ocasional o excepcionalmente, como en Authier) a la polifonía discursiva que es constitutiva de la lengua: más aún, el semantismo interno de las palabras se define por los discursos que ellas evocan. A través de la puesta en escena de enunciadores o puntos de vista que proveen indicaciones para su interpretación en el enunciado, se actualizan algunos de esos discursos que constituyen el sentido de las entidades de la lengua. Así, tanto en los diversos mecanismos lingüísticos –desde la negación a la aserción, pasando por la presuposición y las modalidades– como en el léxico mismo, se registra esta presencia constitutiva de otros discursos, de otras voces en el corazón mismo de la lengua. Entendida en este sentido amplio, la lengua *incluye* y *contiene* el aspecto dialógico del que nos habla Bajtín: dado que el sentido de las palabras es una cristalización de los discursos en los que ella ha circulado históricamente, puede decirse que el interdiscurso habita en la estructura de la lengua.

Más allá de esta interpenetración de lo dialógico y lo interdiscursivo en la estructura de la lengua, Ducrot se ha ocupa sistemáticamente de aclarar que la lingüística sólo puede referirse al aspecto lingüístico, sin atender a las dimensiones extralingüísticas, históricas, ideológicas o sociales que condicionan y determinan el sentido de las palabras. Sin embargo, creo que es plausible pensar que los enunciados proveen una doble instrucción de interpretación, a la vez polifónica y dialógica / interdiscursiva. En ese sentido debe comprenderse la afirmación de Authier según la cual "para la *descripción lingüística* de las formas de heterogeneidad mostrada la consideración de la heterogeneidad constitutiva, es, a mi modo de ver, un *anclaje*, necesario, en el *exterior* de lo lingüístico". Así, los fenómenos lingüísticos microdiscursivos que Ducrot estudia pueden considerarse medios lingüísticos de acceso a lo extra-lingüístico, esto es, a lo histórico, lo político y lo ideológico: se trata de *huellas* o pistas que desencadenan una búsqueda del sentido indicando las recurrencias con respecto a otra serie de discursos que constituyen su interdiscurso específico o su memoria discursiva.

Es interesante remarcar que, como sostiene Amossy, el reconocimiento de esas dos dimensiones de la alteridad en el discurso, la polifonía y el dialogismo/interdiscurso, implica necesariamente distinguir dos tipos de subjetividad que funcionan en simultáneo en el enunciado: mientras la polifonía atañe a un sujeto intencional que moviliza voces y puntos de vista con fines argumentativos, el dialogismo supone, en cambio, un sujeto constituido, determinado y atravesado, a su pesar, por palabras ajenas:

> […] el locutor está *a la vez* constituido por la palabra del otro que lo atraviesa a su pesar (no puede decir ni decirse fuera de la doxa de su tiempo […]); *y* sujeto intencional que moviliza las voces y los puntos de vista para actuar sobre su alocutario (es la polifonía). Lejos de ser contradictorias, esas dos concepciones representan dos facetas complementarias del sujeto hablante y dan cuenta de vinculo con lo social a la vez en sus determinaciones, su individuación y su querer-decir, que es también un querer- hacer. (Amossy, 2005: 69)

Desde ese marco, el estudio de fenómenos lingüísticos microdiscursivos constituye un modo de acceso al dominio de lo interdiscursivo, esto es, a esa zona de discursos-otros que funcionan, en un nivel constitutivo e inconciente, como el "telón de fondo" en el que todo discurso se inscribe.

Como anticipé, dado que considero que el sentido es una indicación que el enunciado provee sobre la enunciación, estas pistas o huellas polifónicas se localizan tanto en el plano de *lo dicho* como en el de *lo mostrado*, es decir, en los modos de decir que caracterizan a una discursividad dada. Los estudios sobre las *memorias discursivas* se han concentrado especialmente en el plano de lo dicho: las formulaciones y secuencias interdiscursivas de Courtine, los morfemas lexicales y las nominalizaciones de Sériot, las estructuras sintácticas que evocan preconstruidos en Pêcheux e incluso los tópicos retóricos que Vitale propone estudiar como recurrencias de una memoria retórico-argumental, remiten, todos ellos, a contenidos del orden de *lo dicho*. Desde mi punto de vista, las huellas polifónicas que indican recurrencias con respecto al ámbito de lo interdiscursivo pueden distinguirse también en el plano de *lo mostrado*[2]. Para ampliar esta idea, propongo rastrear someramente la distinción entre *decir* y *mostrar* para luego especificar una definición de la noción de *modo de decir*.

LO DICHO, LO MOSTRADO Y LOS MODOS DE DECIR

La distinción entre *decir* y *mostrar* remite a la filosofía analítica de Wittgenstein, y alude a dos modos diferentes y complementarios de significar: al lado de lo que se dice, del "contenido" o los objetos de un discurso, existen indicaciones acerca de la forma o el modo en que ese texto es dicho, presentado y representado, indicaciones que conciernen exclusivamente al plano de la *enunciación* y no del *enunciado*.

Ducrot recupera la distinción entre *decir* y *mostrar* para dar cuenta de su concepción antireferencialista y argumentativa de sentido. Es sabido que el objetivo de la teoría de Ducrot, desde sus inicios, es mostrar que no hay en las entidades lengua un núcleo de significación fundamental (de tipo referencial, descriptivo o vericondicional) al que se "agregan" elementos subjetivos o retóricos, sino que el sentido está siempre mediado por una dimensión subjetiva que implica una orientación argumentativa y una evocación polifónica de otros discursos. En ese sentido, todo discurso ofrece una determinada "representación" o "calificación" de la enunciación.

En ese marco, Ducrot propone retomar la distinción entre dos sentidos posibles del verbo decir: asertar ($decir_1$) y mostrar ($decir_2$), que constituyen dos tipos de indicaciones de naturaleza diferente provistas por el enunciado. La primera concierne al tema de su discurso, y la segunda al hecho mismo de su enunciación, en tanto aserción, pregunta, ironía, etc. Esta última indicación no puede ser juzgada en términos de verdad/ falsedad.

> […] los comentarios del enunciado sobre la enunciación (esa descripción de la enunciación que, para mí, constituye el sentido del enunciado) no son el objeto de una aserción ($decir_1$) sino de un $decir_2$: son mostrados. [...] Sea cual sea su naturaleza, un enunciado comporta siempre, según creo, un $decir_2$. (1984: 151, yo traduzco)

Si consideramos, con Ducrot, que nuestras palabras están siempre mediadas por una dimensión argumentativa, subjetiva y retórica porque no hay sentidos literales ni referenciales, entonces todo enunciado comporta una mostración, una representación y calificación subjetiva.

Este breve recorrido por las categorías de *decir* y *mostrar* me permite recortar el campo en el que se sitúa mi propuesta. Dijimos previamente que es posible trabajar en dos planos: el de lo dicho y el de lo mostrado. El análisis de nominalizaciones, ítems

lexicales, tópicos retóricos, etc., remitirían al primero de los dominios. Por mi parte, propongo que las huellas lingüísticas de la memoria se pueden localizar, también, en el dominio de lo mostrado, esto es: en los modos de decir. Siguiendo a Ducrot, considero, además, que este dominio tiene primacía sobre el dominio de lo dicho, en la medida en que el sentido de los enunciados y las palabras, es decir, el plano de lo dicho, está mediado por e impregnado de elementos subjetivos, retóricos y modales.

En ese marco, defino los *modos de decir* como aquellas formas lingüísticas (por definición, polifónicas y argumentativas) que configuran una aprehensión argumentativa de la realidad a partir de la mostración de la subjetividad del locutor y de la consiguiente construcción de un determinado ethos discursivo. Marcas lingüísticas como las modalidades de enunciado y de enunciación, la construcción enunciativa de los destinatarios y los roles del discurso, los modos de incorporación, simulacro y/o evocación de la palabra ajena, las formas "dialogales" del discurso, los mecanismos argumentativos de refutación, oposición y descalificación, y, en general, la representación (crítica, opositiva o irónica) del discurso del otro constituyen algunos de los modos de decir que, en tanto mostración subjetiva y representación discursiva y argumentativa de la realidad, remiten no sólo al plano polifónico sino también al interdiscurso, a la memoria discursiva.

El enfoque que adopto sobre los *modos de decir* remite a los trabajos de Goffman (1981), para quien todo proceso de intercambio lingüístico supone la adopción de determinadas *formas de hablar* que definen "posiciones". Esas posiciones son aprehensibles a través de los modos de decir y de las formas de hablar: la postura, las actitudes, las disposiciones, las miradas, los gestos, los tonos, las duraciones, la prosodia, la sintaxis, el ritmo, el código, en suma, la proyección del yo y de los participantes, constituyen todos indicios de esas posiciones "que adoptamos en relación con nosotros mismos y con los otros presentes" (1981: 137-138). Estos posicionamientos son fundamentalmente de índole pragmática e interaccional, pero comportan también una dimensión ideológica, en la medida en que dan cuenta de esos marcos ideológico-argumentativos que configuran las representaciones discursivas de la realidad.

LA CONTRADESTINACIÓN DIRECTA EN EL DISCURSO KIRCHNERISTA Y EN EL DISCURSO MILITANTE

Como dije, en mi investigación doctoral sobre las huellas polifónicas del discurso militante setentista en el discurso del ex Presidente N. Kirchner (2003), he observado que uno de los modos de decir setentistas que resuenan en el DK es la contradestinación directa. Este tipo de destinación consiste en una interpelación, en segunda persona, al adversario político: en ese sentido, se trata del mayor grado de explicitación del destinatario negativo. Cargado de un alto nivel de desafío e incluso comportando cierto tono de amenaza, este tipo de destinación es muy frecuente en el DK[3]. En términos de modos de decir, el recurrente empleo de la contradestinación directa da cuenta de un tipo particular de relación enunciativa entre el locutor, responsable del enunciado, y los adversarios políticos, a quienes se interpela directamente y con tono desafiante, desencadenando un efecto confrontativo. El adversario queda allí explícita y claramente designado como interlocutor en un (simulado) diálogo entre dos. Pero la radical descalificación y desautorización de su palabra y de su misma existencia anulan cualquier posibilidad de réplica o diálogo. Un elemento interesante es que en algunos casos, esta interpelación directa al adversario se realiza en forma voseante[4]. A partir de los estudios sobre las formas de

tratamiento, puede decirse que quien dice *usted* indica "respeto" por su interlocutor, que es tratado como teniendo mayor jerarquía o poder. Quien dice *vos*, en cambio, representa a su interlocutor como teniendo una jerarquía menor. En el caso del DK, veremos que el empleo de formas voseantes efectivamente permite escenificar y "mostrar" una relación asimétrica de poder entre el locutor y sus destinatarios. En los casos en que estos adversarios son figuras públicas con alta jerarquía o estatus, el efecto "minorizante" del voseo es aún más intenso, en la medida en que esas figuras son desplazadas, discursivamente, de sus lugares jerárquicos.

Unos pocos ejemplos bastarán para ilustrar cómo funciona este mecanismo enunciativo que, en tanto modo de decir y de representar la propia enunciación, configura un determinado marco discursivo que define posicionamientos tanto pragmáticos como ideológicos. Veremos, luego, que ese modo de decir y de mostrar el propio discurso, fuertemente confrontativo, rebelde y desafiante, aparece como una huella lingüística de un modo de decir propiamente setentista, característico de las consignas de los jóvenes militantes peronistas.

Un contradestinatario directo privilegiado por el DK es la corporación militar: en numerosas ocasiones el DK se ha dirigido a militares acusados de violaciones a los derechos humanos, a ex militares o ex represores, de forma directa: así, generales, coroneles y policías son directamente interpelados, desafiados y descalificados (en forma voseante en algunos casos). El locutor se dirige a sus adversarios con vocativos como 'señor', 'querido ex represor', 'asesino' o 'delincuente', poniendo radicalmente en cuestión sus grados jerárquicos y quitándoles incluso el 'mérito' de ser llamados 'generales':

> *Señor Videla, porque no merece que lo llame general*, hay treinta mil argentinos que fueron desaparecidos de distintas ideas y hay cuarenta millones de argentinos que fuimos agredidos y ofendidos por *su pensamiento fundamentalista y mesiánico*. Espero que la justicia proceda y a fondo. 24/03/2006
>
> Pero [el ex policía L.A. Patti] dijo algo que me preocupó más y lo digo como Presidente de la República, con el rol que me toca vivir en este tiempo temporario de la historia: "si siguen así, esto se va a volver a repetir". No escuché que prácticamente algún medio haya tratado de analizar esta amenaza a la que se vio sometida la sociedad argentina, "si siguen así, esto se va a volver a repetir". *No, querido ex represor, no se va a volver a repetir. No te tenemos miedo, la memoria de 30 mil desaparecidos nos lleva a no tenerte miedo, no te tenemos miedo. Si no te tuvieron miedo ellos que estaban solos e indefensos, ¿te lo vamos a tener nosotros hoy? No, bajo ningún aspecto*. 14/12/2005
>
> Desde acá, desde Córdoba, a ese general, que lo voy a nombrar como Presidente de la Nación que soy, señor... *No te voy a llamar general porque ni eso merecés. Señor Luciano Benjamín Menéndez: tené en claro que sos un cobarde, tené en claro que los argentinos saben quién sos y que estás escondido en tu casa. Tendrías que estar en una cárcel común*, donde tienen que estar los delincuentes y los asesinos como corresponde. 24/03/2007

Con mecanismos semejantes, el locutor también se ha dirigido de modo directo a otras corporaciones o grupos adversos: la justicia, medios de comunicación[5], dirigentes políticos opositores, presidentes y dirigentes de otros países, representantes de organismos internacionales de crédito, de empresas nacionales o extranjeras[6] y del sector agropecuario[7]. Como puede verse, en la mayor parte de los casos la negación y las expresiones de polaridad negativa aparecen como marcas lingüísticas de polémica y refutación. Pero lo destacable es que en estos casos es la misma enunciación, en tanto mostración y escenificación de la polémica, lo que desencadena el efecto confrontativo. Simulando y re-

creando un diálogo y una disputa entre dos, la contradestinación directa delinea una escena discursiva de batalla y disputa dual.

El modo de decir que estos ejemplos ilustran hace resonar los modos de decir setentistas: en efecto, gran parte de las consignas[8] coreadas por las agrupaciones de jóvenes militantes peronistas tenían la forma de la *contradestinación directa*:

> ¿Qué pasa General, que está lleno de *gorilas* el gobierno popular?
> ¡Rucci, traidor, a vos te va a pasar lo que le pasó a Vandor!
> ¡Lastiri, Lastiri, Lastiri gorilón, andate con tu suegro la puta que te parió!

Del mismo modo, en muchos de los discursos públicos (orales y escritos) de los jóvenes militantes peronistas la forma de la contradestinación directa es habitual.

> ¿Qué nos cuenta Sr. Ministro Don Otero [Ministro de Trabajo] de todos estos recuerdos lindos para la agenda de un traidor? […] ¿No considera sospechoso que de las 55 seccionales que forman parte de la Unión Obrera Metalúrgica de la R.A. en todo el país no pueda haber listas opositoras? […] ¿Puede atreverse a negar que se ha convocado a elecciones en el gremio con más de 100 compañeros expulsados desde 1970 hasta la fecha por el solo hecho de ser opositores y que usted fue firmante de todas esas expulsiones? (JTP, solicitada. En Baschetti, 1996: 389).
> ¡Yanquis, acá no se rinde nadie! (ED N° 7, 3/07/1973)
> ¿Así que sos peronista, Mancera? (ED N° 4, 12/06/1973)

Vale remarcar que la contradestinación directa aparece acompañada, a menudo, de marcas lingüísticas de modalidad exclamativa o interrogativa que desencadenan un efecto refutativo u opositivo, a las que no me referiré en este trabajo[9].

CONCLUSIONES

Los ejemplos que acabo de presentar muestran que, efectivamente, todo discurso es polifónico en la medida en que pone en escena voces y roles con los que "dialoga" y a los que responde más o menos explícitamente. Pero, en la medida en que la lengua está, en su totalidad, impregnada de discursos anteriores y exteriores que la constituyen, esa dimensión interdiscursiva emerge toda vez que la lengua se actualiza en el enunciado. Así, este doble proceso polifónico e interdiscursivo funciona en la totalidad de las manifestaciones discursivas de la lengua, desde los mecanismos sintácticos hasta en el léxico, pasando por los múltiples modos de mostración y calificación de la enunciación.

En esa línea, en este trabajo he intentado ampliar la noción de polifonía elaborada por Ducrot, considerando también su dimensión interdiscursiva. En particular, me concentré en los aspectos que remiten al orden de lo "mostrado", en los modos de decir que configuran posicionamientos argumentativos e ideológicos. Dentro de estos modos de decir, me referí al fenómeno la contradestinación directa en el discurso kirchnerista. Ese modo de decir comporta, al mismo tiempo, una representación polifónica de los roles y las voces que el discurso kirchnerista pone en escena (los adversarios políticos), y una remisión a discursos previos que conforman su memoria discursiva: los discursos de la militancia setentista.

BIBLIOGRAFÍA

AMOSSY, R. (2005). "De l´apport d´une distinction: dialogisme *vs* polyphonie dans l´analyse argumentative", en J. Bres *et al* (dir.) *Actes du Colloque de Cerisy: Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruselas: De Boeck- Duculot.

AUTHIER-REVUZ, J. (1984). "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", en *Langages*, n° 73.

BAJTÍN, M. (1982). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. París: Minuit.

GOFFMAN, E. (1981). *Façons de parler*. Paris: Minuit.

MONTERO, A. S. (2009a). "Política y convicción. Memorias discursivas de la militancia setentista en el discurso presidencial argentino", *Revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso* (ALED), Caracas, Venezuela (en prensa, aceptado en abril de 2009).

MONTERO, A.S. (2009b). "Puesta en escena, destinación y contradestinación en el discurso kirchnerista (Argentina, 2003-2007)", en Revista *Discurso & Sociedad*. Caracas: Venezuela (en prensa).

MONTERO, A. S. (2009c). "Democracia y desmesura. Un análisis polifónico-argumentativo del discurso kirchnerista", Actas del IV Congreso de la ALED- Argentina, Córdoba, abril 2009. Disponible en <http://www.fl.unc.edu.ar/aledar>

MONTERO, A. S. (2008a). "Interrogación, polifonía, y ethos militante. Evocaciones de la 'memoria discursiva militante peronista' en el discurso presidencial argentino", *Actas del III Simposio Internacional sobre Análise do Discurso. Emoções, Ethos e Argumentação*, 1-4 de abril 2008. UFMG: Belo Horizonte, Brasil.

MONTERO, A. S. (2008b). "Justicia y decisión en el discurso presidencial argentino sobre la memoria (2003-2007)", en *Confines. Revista de relaciones internacionales y ciencia política*, N° 7, pp. 27-41. Monterrey: México.

MONTERO, A. S. (2008c. "Usos de la memoria en el discurso presidencial argentino (2003-2006)", en *Revista Argentina de Sociología- Estudios de sociología*, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (en prensa, aceptado en junio de 2008).

MONTERO, A.S. (2007a). "'*¡Claro que estoy en campaña!*': Exclamación, oposición y verdad en el discurso presidencial (Argentina, 2003-2006). Análisis semántico- argumentativo del marcador *claro que*", en *Revista Oralia: Análisis del discurso Oral* N° 10, pp. 193-212.

MONTERO, A.S. (2007b). "'*¡Cómo no…!*' Exclamación, oposición y ethos confrontativo en el discurso presidencial argentino (2003-2006)", en L. Granato y M. L. Móccero (comp.) *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA: Diálogo y contexto*. La Plata: UNLP.

PÊCHEUX, M. (1990). *L´inquiétude du discours. Textes choisis et présentés par D. Maldidier*. Paris: des Cendres.

EL DISCURSO NARRATIVIZADO Y LAS NOMINALIZACIONES CITATIVAS: DOS FORMAS SOLAPADAS DE CARACTERIZAR LA PALABRA AJENA

Sara Moyano
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata | Argentina
saramoyano@yahoo.com.ar

Resumen

En tanto género periodístico, la crónica puede definirse como relato de acontecimientos de los que el periodista da cuenta, tanto por haber participado en ellos en forma directa como a partir de lo que ha oído de otros. Esto último convierte al decir periodístico en un decir indirecto donde se integran diferentes formas de reproducir la palabra ajena. Las numerosas cadenas inclusivas que encontramos en este tipo de discurso permiten, en ocasiones, la manipulación del producto lingüístico originario: decir "A dice x" no es afirmar "x" sino presentar ese decir como argumento de "x". Dentro de variados contextos se han analizado ya las numerosas formas de referir la palabra ajena: aquellos en que la voz del 'otro' es introducida en forma unívoca y marcada (el estilo directo e indirecto, las comillas) o bien en forma solapada o menos marcada (el discurso indirecto libre, la ironía, el pastiche), formas éstas que hacen más difícil al lector discernir quién es el verdadero responsable de lo que se enuncia. Es precisamente de dos formas 'poco marcadas' de referir la palabra ajena de las que nos ocuparemos aquí: el discurso narrativizado y la nominalización citativa. Intentaremos demostrar que esos dos procedimientos lingüísticos son utilizados como medio de introducir la palabra ajena pero también para 'caracterizarla' e 'interpretarla'. El tipo de discurso elegido para realizar esta investigación fue el discurso periodístico por ser éste un género en el que abundan, al mismo tiempo que se integran, las diversas formas de discurso referido.

INTRODUCCIÓN

En tanto género periodístico, la crónica puede definirse como relato de acontecimientos de los que el periodista da cuenta, ya sea por haber participado en ellos en forma directa o, como generalmente sucede, a partir de lo que ha oído de otros. Esto último convierte al decir periodístico en un decir indirecto y al discurso periodístico en un género en el cual se integran diferentes formas de reproducir la palabra ajena.

Las numerosas cadenas inclusivas ("A dice x", "A dice x porque B le dijo a A x", etc.) que encontramos en este tipo de discurso permiten, en ocasiones, la manipulación del producto lingüístico originario, ya que decir "A dice x" no es afirmar "x" sino presentar ese decir como argumento de "x".

En la trascripción de un testimonio, la responsabilidad periodística exigiría que la precisión alcanzara tanto a la información como a la mención de la fuente que la brinda. Sin embargo suelen darse circunstancias en las que esta relación 'información-fuente' no es todo lo transparente que debiera ser, ya sea porque se trata de un rumor o una versión no confirmada, o porque la fuente pide reserva total o parcial de su nombre, o porque la fuente no acepta que el medio dé ningún indicio para su identificación.

Sea como sea, entre las diferentes formas de reproducir la palabra ajena que utiliza el texto periodístico, se pueden encontrar, para citar algunas, frases referidas en estilo indirecto, frases transcriptas textualmente en estilo directo, entrecomilladas o frases cuya trascripción se hace en parte en estilo indirecto y en parte con citas textuales entrecomilladas.

Desde diversos ángulos y dentro de variados contextos se han analizado ya las numerosas formas de referir la palabra ajena. La voz del 'otro' puede ser introducida, ya sea en forma unívoca y marcada, como por ejemplo a través del estilo directo e indirecto o las comillas, ya sea, de una manera solapada (menos marcada), como puede ocurrir con el discurso indirecto libre, la ironía o el pastiche, formas éstas que hacen más difícil al lector discernir quién es el verdadero responsable de lo que se enuncia.

Es precisamente de dos formas 'poco marcadas' de referir la palabra ajena de las que nos ocuparemos en el presente trabajo: el discurso narrativizado y la nominalización citativa. Intentaremos demostrar que esos dos procedimientos lingüísticos son utilizados como medio de introducir la palabra ajena pero también para 'caracterizarla' e 'interpretarla'. El tipo de discurso elegido para realizar esta investigación fue el discurso periodístico precisamente por ser éste un género en el que abundan, al mismo tiempo que se integran, las diversas formas de discurso referido.

Maldonado (1991) retoma las teorías de Gennette (1972) y de Mc Hale (1978) de concebir las posibilidades de reproducir un discurso como un continuum. Ello le permite establecer mil subdivisiones posibles: desde la narración de un suceso de habla sin especificación de lo que se dijo, ni de cómo se dijo, hasta un monólogo interior en primera persona, pasando por la mención de aquello de lo que se ha hablado, o su reproducción en discurso indirecto o directo. En este trabajo retomamos la idea de *continuum* para intentar discernir, dentro de ese *continuum*, una gradación que iría de un polo en el que la presencia de la voz ajena es mayor y, por lo tanto, la palabra del otro es fácilmente reconocible (como es el caso del discurso directo), a un polo en el que esa voz aparece "caracterizada" por el sujeto citante y, por lo tanto, es más difícilmente recuperable. Nos proponemos, luego, demostrar que es precisamente a este polo más interpretativo al que pertenecen los dos procedimientos discursivos objeto de nuestro estudio. Sostendremos así que el extremo donde la voz ajena es menos 'visible' corresponde a las nominalizaciones citativas: ciertas propiedades lingüísticas que le son específicas hacen que resulte más difícil para el lector descubrir cuál fue la palabra original, y las convierten en una forma más solapada que el discurso narrativizado de caracterizar discursos ajenos.

DISCURSO NARRATIVIZADO

Con el propósito de caracterizar el discurso narrativizado tomaremos el análisis que del discurso indirecto hace Charaudeau (1997) quien sostiene que éste puede ser "narrativizado", es decir, lo dicho originalmente puede ser referido de tal manera que se integre totalmente, hasta desaparecer, en el decir de quien lo refiere, convirtiendo al locutor de origen en agente de un acto de decir (*acte de dire*):

Ainsi: "Je t'aime" pourra être rapporté: "Il lui a déclaré son amour" (Charardeau, 1997: 181).

En estudios realizados con anterioridad a los de Charaudeau, Genette (1972) analiza el *discours narrativisé* como un modo de reproducción de discurso o pensamiento de los personajes en la narración literaria. Según el autor, este tipo de discurso es el más diegético –en oposición al discurso directo, que sería más mimético– y en él no puede percibirse citación alguna, ni reproducción alguna del texto original.

Proponemos aquí adoptar la definición de estos dos autores sobre el discurso narrativizado, al que caracterizamos sintácticamente como la forma de discurso referido constituido por una "expresión introductora" que contiene un verbo de decir (o cualquier otro verbo que, aunque no sea de los "*verba dicendi*", sea usado para representar la palabra de otro), que esté marcado por cierta carga de subjetividad y que no esté seguido por la conjunción "que" (lo cual lo transformaría en el "estilo indirecto" tradicional que describe la mayoría de las gramáticas).

Ubicamos dentro de la categoría de discurso narrativizado a expresiones que contienen verbos como: amenazar, criticar, desautorizar, desmentir, retar, ordenar, pedir, reclamar, respaldar. Presentamos aquí algunas de los ejemplos hallados en nuestro cuerpo de análisis:

(1) El Ministro *habría amenazado* con irse.

En el texto periodístico de donde este ejemplo fue extraído no existe ocurrencia alguna de discurso referido en estilo directo donde las palabras del ministro en cuestión puedan ser interpretadas como reales amenazas de renuncia. Solamente, al final del artículo se puede encontrar un discurso referido en estilo indirecto que dice lo siguiente:

(2) *Pero lo cierto es que los acontecimientos sucedieron: Lavagna dijo que se retiraba, Duhalde retó a Pignanelli y éste respondió con su retiro.*

En efecto, en (2), aun cuando es muy difícil poder determinar cuáles fueron las palabras exactas de Duhalde, Lavagna o Pignanelli, podemos imaginarlas, no es el mismo el caso de (1), en el que la responsabilidad del uso del verbo "amenazar" corre por cuenta del locutor-periodista.

Otro ejemplo del carácter caracterizador del discurso narrativizado lo encontramos en uso que del verbo de habla "retar" realiza el locutor periodista en el mismo enunciado anterior.

Pero lo cierto es que los acontecimientos sucedieron: Lavagna dijo que se retiraba, Duhalde retó a Pignanelli y éste respondió con su retiro.

Es necesario destacar que en nuestro cuerpo de datos no aparece ninguna cita en discurso directo en el que el Presidente haya caracterizado su accionar sobre Pignanelli como

un 'reto'. Es por este motivo que entendemos que el enunciado verbal Duhalde 'retar' a Pignanelli es completa responsabilidad del locutor-periodista.

En numerosas ocasiones hemos encontrado también citas directas precedidas por expresiones que la caracterizan en forma subjetiva y le quitan la pretendida objetividad que este tipo de cita supone. Denominamos a éstas *expresiones caracterizadoras.* Ejemplificamos aquí:

> "Creo que a veces los intereses de la gente quedan relegados por cuestiones técnicas", se *lamentó* Lavagna en tono diplomático.
>
> "El Banco Central no está cumpliendo con las funciones que le corresponden", se *había quejado* públicamente Lavagna.

A la luz de estos últimos ejemplos, podemos concluir que, aun cuando la voz ajena sea referida en forma de cita directa, con la pretendida "literalidad" que esto supone, el que la refiere, en nuestro caso el locutor-periodista, puede, si así lo desea, manifestar su punto de vista por medio del uso de una expresión caracterizadora

Creemos haber dejado evidenciado, así, el carácter polifónico del discurso narrativizado en el que se combina, en un mismo enunciado, la voz del locutor periodista (manifestado en la elección del verbo o la expresión *dicendi* utilizada) con la voz de aquél cuyas palabras se están citando (manifestado en la proposición citada.)

Debemos aceptar, así, que la cita en estilo directo:

> Lavagna: "Hay una contradicción, porque al mimo tiempo que alguna gente pide la liberación del corralito no cumple con la función que le corresponde de crear el sistema libre".

pueda sea interpretada en el mismo texto periodístico como:

> […] el jefe de economía *criticó* a directivos de la entidad por pregonar la apertura del corralito y por "no cumplir" con su función de crear cuentas libres.

En efecto, el locutor periodista caracteriza la voz de Lavagna mediante la narrativización del discurso **empaquetando**, en su propio discurso, el evento discursivo original.

Dejando en claro entonces el carácter polifónico e interpretativo de la palabra ajena del discurso narrativizado, pasamos a caracterizar a otra de las formas marcadas de introducir y caracterizar la palabra ajena que nos ocupa.

LA NOMINALIZACIÓN

C. Picallo (1999) caracteriza la nominalización desde el punto de vista gramatical como un término que designa a los nombres derivados, tanto de base verbal como adjetival, así como al proceso de su formación. Nos referiremos en este trabajo a las nominalizaciones que derivan de verbos (también llamadas deverbiales), pero no de cualquier clase de verbos sino específicamente de los que aluden a *actos de habla.* Consideramos que las nominalizaciones derivadas de estos verbos constituyen una herramienta más con la que cuenta el locutor-periodista para reproducir un enunciado verbal. Las hemos deno-

minado "nominalizaciones citativas". Las siguientes propiedades de la nominalización nos permitieron llegar a dicha conclusión.

La nominalización como preconstruido

La nominalización es, según Pecheux (1975), un preconstruido, es decir, un enunciado simple, extraído de discursos anteriores y cuyas condiciones de producción han sido borradas. Al ser preconstruido, el enunciado nominalizado no es responsabilidad del sujeto enunciador en la enunciación actual, sino que se encuentra como un objeto del mundo, preexistente al discurso actual. Esto produce un efecto de evidencia que convierte al enunciado nominalizado en algo que no es susceptible de ser cuestionado.

En (1), por ejemplo, la nominalización *interferencias* aparece como una forma preasertada que simplemente el sujeto enunciador (*i.e.* locutor, en términos de Ducrot) "retoma" de un texto anterior.

> (1) Lavagna le habría dicho a Duhalde que estaba cansado de las interferencias del Central". (Cl, T1, L8)

Efectivamente, las *interferencias* del Central se presentan como algo incuestionable, esto es, algo que no resiste dudas y que, además no es responsabilidad del locutor-periodista.

La nominalización como presuposición

Ducrot sostiene que sólo existe presuposición si el locutor, como ser del mundo, se incluye dentro de una voz colectiva, que es la que afirma la proposición con la que la nominalización se asocia. Es lo que ocurre en (1), más arriba.

Pero el locutor puede, si quiere, distanciarse de esa voz colectiva. Ese sería el caso de (2):

> (2) El presidente del Banco Central, Aldo Pignanelli le habría presentado su renuncia en carácter de "indeclinable", aunque de manera verbal, a Eduardo Duhalde. (CL, T1, L11)

Efectivamente, el condicional de rumor permite que el locutor deje en suspenso su inclusión dentro de la voz colectiva.

Ya sea que el locutor se incluya en esa voz colectiva a la que hace referencia Ducrot o se distancie de ella, una característica incuestionable de la nominalización es que el enunciado nominalizado está siempre preconstruido, es decir, es preexistente al discurso actual.

La nominalización como sustantivo general

La nominalización funciona también como sustantivo general con función cohesiva, es decir, puede actuar como referencia anafórica o catafórica. En realidad, todo ítem léxico puede desempeñar esta función, aunque en sí mismo no se encuentre ninguna evidencia; la indicación de que esto es así debe ser encontrada solamente en el texto.

En (1), por ejemplo, la nominalización *renuncia* tiene función anafórica:

> Pignanelli renunció al Central (ED, T3, L1)
>
> (1) Si bien a primera hora de hoy se analizaba la *renuncia*, fuentes oficiales aseguraron que el Gobierno intentará convencer a Pignanelli de que se mantenga en su cargo. (ED, T3, L9)

Mientras que en (2) *'desautorización'* tiene función catafórica, ya que anuncia lo que vendrá a continuación:

> (2) Fue tras una dura pelea con Lavagna y una *desautorización* de Duhalde sobre la salida del corralito. (ED, T3, L2)
>
> El jefe de Estado, consultado por la agencia Noticias Argentinas, dijo: "desautorizo toda información económica que no provenga del Ministerio de Economía. (ED, T3, L26)

Efectivamente, en (2) la nominalización *desautorización* categoriza las palabras de Duhalde que aparecen citadas en discurso directo, unas líneas más abajo.

La nominalización como interpretación o categorización

La nominalización tiene un fuerte carácter interpretativo. Se ha corroborado que generalmente el locutor tiene la posibilidad de elegir el nominal derivado que usa y eso es determinante en el momento de interpretar un discurso.

> "El Banco Central no está cumpliendo con las funciones que le corresponde. Las cuentas libres no han terminado de ser instrumentadas por el Banco Central y ese debe ser el paso número uno", señaló el ministro.
>
> Agregó que "hay una contradicción, porque al mismo tiempo que alguna gente pide la liberación del corralito no cumple con la función que le corresponde de crear el sistema libre" (ED, T3, L42-55)
>
> Las *críticas* del ministro surgen 24 horas después que un director de la autoridad monetaria, Lesniewier, asegurara el jueves que "están dadas las condiciones para levantar las restricciones" al corralito financiero, y que se podría avanzar en la devolución de depósitos reprogramados. (ED, T3, L62)

Si bien el nominal *críticas* refiere anafóricamente al texto citado anteriormente, si el locutor periodista hubiera empleado el sustantivo 'palabras', seguramente habría influido de otra manera en la conciencia del lector. Por el contrario, traslada al sustantivo elegido su **interpretación** de los dichos del ministro y los presenta como *críticas.*

En consecuencia, y a modo de cierre, la nominalización es una herramienta que puede ser utilizada como forma de interpretar y caracterizar la voz ajena. Desde nuestro punto de vista, esto implica una considerable subjetividad por parte del sujeto de la enunciación. A través de numerosos ejemplos, hemos podido comprobar que esta subje-

tividad se manifiesta, tanto en la identificación del sujeto de la enunciación con el punto de vista de la voz colectiva (SE) como en su intención de distanciarse de ese punto de vista. Hemos podido comprobar, además, que un nominal derivado, que atraviesa neutralizaciones de persona, número, tiempo, modo, y aspecto permite al locutor periodista presentar el evento discursivo *empaquetado* de tal manera que resulta más difícil para el lector descubrir o recuperar cuál fue la palabra original.

CONCLUSIÓN

Como conclusión de todo lo analizado podemos corroborar:

- que existen dos formas veladas de referir la palabra ajena: el discurso narrativizado y las nominalizaciones citativas; a través de ellas, bajo la apariencia de un hilo único del discurso del periodista, aparecen subyacentes la palabras de otro,
- que estas formas poseen la característica de ser altamente interpretativas y
- en consecuencia, que su utilización como forma de discurso referido le permite al locutor periodista empaquetar la palabra ajena y presentarla a la luz de su propia mirada, de su propia subjetivad. Es por ello que las ubicamos en el extremo derecho del *continuum* en las posibilidades de referir la palabra ajena.

BIBLIOGRAFÍA

AUTHIER-REVUZ, J. (1982). "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de láutre dans le discours", *DRLA*, 26, pp. 91-151.

AUTHIER-REVUZ, J. (1984). "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", *Langages 73*, pp. 108-109.

BAJTÍN, M. (1934-1935). "Discourse in the novel", en *The Dialogic Imagination,* 1981, pp.259-422. Austin University of Texas Press.

BAJTÍN, M. (1982). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. México: Siglo XXI.

CHARAUDEAU, P. (1997). *Le discours d'information mediatique.* París: Nathan.

CHARAUDEAU, P. y D. MAINGUENEAU (2002). *Dictionnaire d´analyse du discours*. París: Seuil.

DUCROT, O. (1980). *Les mots du discours*. París: Minuit.

DUCROT, O. ([1984] 1986). *El decir y lo dicho*. *Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.

GARCÍA NEGRONI, M. M. (2000). "Acerca de los fenómenos de relectura y reinterpretación en el discurso", *Discurso y Sociedad*, vol. 2, nº 4, pp. 89-107.

GARCÍA NEGRONI, M. M. y M. TORDESILLAS Colado (2001). *La enunciación en la lengua: de la deixis a la polifonía.* Madrid: Gredos.

HALLIDAY, M. A. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

MALDONADO, C. (1991). *Discurso directo y discurso indirecto*. Madrid: Taurus Universitaria.

PECHEUX, M. (1975). *Les vérités de La Palice*. Maspéro.

PICALLO, M. (1999). "La estructura del sintagma nominal: Las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales", en I. BOSQUE y V. DAMONTE *Gramática descriptiva de la lengua española*, cap. 6, pp. 363-393. Madrid: Espasa Calpe.

REYES, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.

REYES, G. (1994). *Los procedimientos de citas: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco Libros

WIERZBICKA, A. (1987). *English Speech Act Verbs. A Semantic Dictionary*. Australia: Academia Press.

POLIFONÍA Y ALTERIDAD EN EL DISCURSO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE NIVEL SECUNDARIO

Carolina Tosi
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
ctosi@arnet.com.ar

Resumen

Los mecanismos lingüísticos que dan cuenta de la dimensiones de la polifonía y del dialogismo son diversos, como las marcas de heterogeneidad mostrada (Authier, 1984 y 1995) y la constitución de escenografías enunciativas Maingueneau (1999, 2004, 2006), entre otros. Sin dudas, estos recursos manifiestan la subjetividad del discurso y, por consiguiente, evidencian que este no es monódico ni neutro. El propósito del presente trabajo es estudiar los modos de configuración de la polifonía mostrada en manuales escolares escritos en español. En un corpus de nueve libros de texto de nivel secundario publicados en la Argentina correspondientes a tres disciplinas (Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), se analizan, en primer lugar, los modos de referencia al discurso ajeno en escenografías enunciativas, que sin dudas constituyen los espacios más evidentes de polifonía mostrada en dicho género. Se abordan luego los mecanismos de alusión a las voces ajenas dentro de los segmentos explicativos y las diferentes actitudes adoptadas por el autor. En ese marco, estudiamos las marcas de la heterogeneidad mostrada marcada (Authier, 1984 y 1995) por un lado, las comillas y, por el otro, las bastardillas y negritas, que permiten al autor referirse y comentar otros discursos. Se concluye que las escenografías suelen ser utilizadas para incorporar en forma explícita discursos que funcionan como aval de la exposición, mientras que otros elementos microdiscursivos, como las comillas y el uso especial de tipografía, introducen dentro del cuerpo teórico la alteridad y el punto de vista del autor en forma solapada, acorde con las normas del género.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, para conformarse como voz de autoridad y portador legitimado del saber, el libro de texto ha buscado reducir la multiplicidad de discursos a través del despliegue de diferentes recursos como, por ejemplo, descripciones supuestamente objetivas y desembragadas de su contexto, escasa apelación a textos ajenos y una notable ausencia de discusión y de confrontación. En efecto, para construir una explicación que se perciba como transparente y neutra, Hyland (2000) señala que el libro de texto reduce la incorporación de los discursos referidos y suele eliminar la diversidad de puntos de vista.

No obstante, en las últimas décadas, se ha registrado un cierto cambio discursivo en los libros de texto, que se destaca por la inclusión manifiesta de diferentes géneros y de discursos ajenos que transforma su dimensión material –especialmente, a través del diseño gráfico– y habilita diversas *escenografías enunciativas* (Maingueneau, 1999, 2004, 2006).

En el marco de las teorías de la polifonía y la enunciación, en este trabajo abordamos las diferentes "formas marcadas de la heterogeneidad mostrada" (Authier, 1994) en las

secuencias expositivo-explicativas y los espacios escenográficos. De esta manera, indagamos, por un lado, cómo el libro escolar recurre a la construcción de ciertas escenografías para ubicar y distinguir la voz de un otro, pero sin crear confrontación ni polémica y, por el otro, con qué estrategias el autor[1] introduce solapadamente el discurso ajeno dentro de la exposición y realiza un comentario sobre este sin interrumpir la explicación.

Para llevar a cabo dicho estudio, utilizamos como corpus diez libros de texto editados en la Argentina, correspondientes a segundo año de Secundaria o noveno año de Educación General Básica (EGB) –destinados a chicos de entre 14 y 15 años–, de tres disciplinas: Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Vale aclarar que se seleccionaron las últimas series lanzadas hasta la fecha (2004 y 2006) por las tres editoriales de mayor venta en el mercado argentino: Santillana, Estrada y Puerto de Palos.[2]

Señalamos que según Mainguenau (1999, 2004 y 2006) en la escena de enunciación, se diferencian tres clases de escenas: la escena englobante, que se refiere al tipo de discurso; la escena genérica, que corresponde al género discursivo en cuestión, y las escenografías, entendidas como escenas constituidas en el texto. Tanto la escena englobante como la genérica definen el marco escénico del texto y lo caracterizan como pragmáticamente adecuado; por su parte, las escenografías –dentro del marco escenográfico global– legitiman enunciados y permiten la introducción de perspectivas nuevas para interpelar al lector, es decir que no son simples decorados.

En nuestro análisis, la escena englobante correspondería al discurso pedagógico; la genérica, a las secuencias expositivo-explicativas (la teoría) e instruccionales (las actividades) del libro de texto, que ese constituye como un género que admite diversas escenografías (viñetas, recuadros, historietas, plaquetas de conceptos, etc.), introducidas con el objetivo principal de seducir y atraer la atención del destinatario. Pero, además, ciertas escenografías de este género son utilizadas en ciertas ocasiones como recurso para incorporar en forma manifiesta la alteridad discursiva. En estos casos, las voz de un "otro" se muestra como explícitamente ajena y externa a la del autor del libro de texto, en tanto es presentada fuera del cuerpo explicativo y ubicada dentro de los límites de una escenografía determinada.

Para abordar este tema tomaremos algunos conceptos clave de Authier (1984) quien, siguiendo los trabajos de Bajtín, estudia el estatus de ciertas nociones enunciativas que dan cuenta de formas lingüísticas discursivas o textuales que alteran la imagen del discurso monódico. En efecto, existen dos grandes heterogeneidades enunciativas: la *constitutiva* y la *mostrada*. La primera pone de manifiesto que el discurso, a pesar de que el sujeto tenga la pretensión de ser fuente autónoma del sentido, es constituido por otros discursos; la segunda altera la unicidad aparente del discurso al incorporar otras voces

[1] Cuando hablamos del autor del libro no nos referimos a una persona en particular, pues los manuales escolares y los libros de texto actuales son productos de un equipo formado básicamente por un grupo de autores, editores, y diseñadores, que cumplen con las normas pedagógicas e ideológicas de la editorial para la que trabajan. Así, analizamos la imagen del autor-locutor construida en el texto mismo, en tanto *ethos* discursivo.

[2] Con respecto a la elección de las editoriales, el criterio que aplicamos fue escoger las de mayor circulación y venta en el país, según las estadísticas de venta editorial correspondientes al referido nivel educativo. Así las empresas seleccionadas fueron Santillana, Puerto de Palos y Estrada, cuyos libros pueden ser adquiridos por los alumnos en forma directa o a través de las compras masivas que realiza el Estado a través de licitaciones.

con señales explícitas o no. Dentro de este último grupo, se distinguen las *formas no marcadas*, en donde la presencia del otro aparece sin marcas explícitas, como, por ejemplo, el discurso indirecto libre, la ironía, y la imitación, y las *formas marcadas*, en las que la presencia del otro se distinguen unívocamente mediante determinados recursos lingüísticos: el discurso directo, las palabras entrecomilladas o señaladas con itálicas, y las glosas, que explicitan el tipo de alteridad.

A continuación, primero, analizamos la polifonía manifiesta en las escenografías y, luego, los comentarios solapados en los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica.

LA ALTERIDAD "EN ESCENA"

Si bien en el discurso académico, el conocimiento obtenido a través del lenguaje se indica con los recursos formales propios del discurso citado y que Chafe (1986) caracteriza como *evidencia citativa*, no sucede lo mismo con el discurso pedagógico. En los libros de texto estudiados, se expone un saber recontextualizado y producto de la transposición didáctica, al que se le borran todas las huellas del enunciador del discurso citado para generar la "ilusión de la transparencia" (Chevallard, 1991) y una aparente objetividad. En efecto, en los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica de los libros de nuestro corpus, encontramos escasa introducción de discurso ajeno o referencias a los autores o teorías que se exponen. Así, se construye una versión didáctica de esos conceptos, en pos de modelar una exposición llana, sencilla sin conflictos epistemológicos. Al no incorporar discursos previos, puntos de vista diferentes ni remitir a los enunciadores responsables, la explicación logra ser percibida por los destinatarios como "natural", "experiencial", "transparente" y no como el resultado de una construcción teórica.

Como recurso para incorporar diversidad de voces, el libro de texto suele presentar dos tipos de escenografías enunciativas: recuadros de discurso citado y voces de "personajes", según analizamos a continuación.

Recuadros de discurso citado

Entre la explicación y las actividades se alternan escenografías de recuadros o plaquetas que presentan fragmentos de textos académicos –producidos por científicos, especialistas u organismos reconocidos– y discursos de otros géneros, de autores o medios legitimados socialmente –escritores, diarios, etc.–, que funcionan como soporte y aval de la teoría introducida. Incluyendo el discurso ajeno y exhibiéndolo en una escenografía, el autor se posiciona como experto y conocedor de las propuestas metodológicas actuales en relación con sus destinatarios: da cuenta de que conoce y maneja no solo los conceptos del campo disciplinar, sino también información tomada de soportes variados, pues como sostiene García Negroni (2008): "El autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra también dar de sí una imagen o *ethos* discursivo (Maingueneau, 1999) […], mostrándose como alguien que conoce el tema y sus antecedentes, y a la vez es objetivo, riguroso y creíble".

Mediante este recurso se distingue la voz ajena de la voz del autor, la del "saber", alojada en la secuencia genérica explicativa. Al ubicar las palabras ajenas en una escenografía determinada, se las señala y se las identifica como claro producto de un "otro" y así

se exhibe gráficamente la polifonía. El siguiente ejemplo[3] consiste en un recuadro llamado InfoPlus, en donde se presenta una cita destacada (Bolívar, 2005).[4]

Ej. 1 HP98 InfoPlus
La recuperación de las libertades en Japón

Después de largos años de un militarismo autoritario, era necesario que […] nacieran también en el Japón las libertades públicas de las democracias occidentales, lo que exigía, por tanto, una reforma profunda de las estructuras sociales. Una de las primeras medidas tomadas por el "Comando Supremo de las Potencias Aliadas" fue la derogación de las leyes que habían limitado –bajo el gobierno de los militares– los derechos fundamentales del individuo. Los prisioneros políticos fueron liberados, la libertad de expresión y la de opinión restablecidas, los poderes de la policía –considerables antes de la guerra– fueron seriamente limitados. Los partidos políticos volvieron a hacer su aparición en el escenario nacional. (Lucien Blanco [comp.], *Asia contemporánea*, México, Siglo XXI, 1976)

No hay dudas de que la cita de textos en escenografías es una de las fuentes principales de evidencia del saber y de exhibición del discurso ajeno, a la vez que desempeña una función didáctica-pedagógica, en tanto en diversas ocasiones genera una actividad que debe realizar el alumno. La creación del efecto de alteridad atrae tanto al estudiante como al docente, pues les ofrece una aparente diversidad y multiplicidad de puntos de vista. Sin embargo, registramos que en la mayoría de los casos, las citas y el discurso referido de tipo indirecto no introducen posturas contrapuestas o polémicas, sino que funcionan solo como recursos explicativos, para demostrar la veracidad del saber construido en la explicación. Por ejemplo, la cita del fragmento de Lucien Blanco del ejemplo 1 actúa como una "prueba fehaciente" (en tanto voz reconocida y autorizada) de las características que tenía la nueva organización constitucional democrática de Japón, mencionada en la explicación central, pero no genera ningún tipo de polémica o controversia.

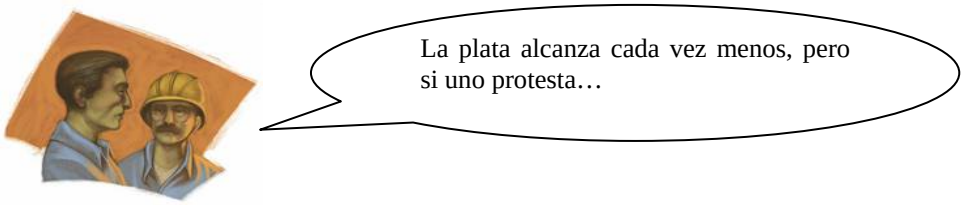
Escenografías con voces de personajes

La alteridad explícita puede manifestarse en otro tipo de escenografías, como viñetas –ubicadas en páginas especiales o en las columnas de aire, junto a la explicación central–, en donde se "reproducen" las voces de los personajes, como si ellos mismos hablaran. A través de la ficción de hacer dialogar a dos o más personajes (Méndez García de Paredes, 1998), se puede aportar color local y crear un posible efecto de veracidad, pues se juega con la idea de que se introducen formas de habla características de diversos sectores sociales y políticos. A partir de tal construcción discursiva, dichas viñetas podrían funcionar o se interpretadas por el lector inexperto como "testimonios"

[3] Todos los ejemplos que se introducen presentan los siguientes datos: la editorial, luego la disciplina correspondiente (CN: Ciencias Naturales, CS: Ciencias Sociales y L: Lengua y Literatura, H: Historia; G. Geografía), y la página de donde fue extraído cada ejemplo. Las palabras o frases entrecomilladas o destacadas en **negrita** o *bastardilla* las transcribimos según como figuran en los textos originales.
[4] Según Bolívar las citas destacadas son "aquellas citas textuales que, por su longitud, generalmente interrumpen el texto; se presentan entre comillas o en cursivas y van acompañadas con el nombre del autor, el año y la página" (Bolívar, 2005: 83).

producidos por los protagonistas de los hechos. Lo que se muestra es que se cambia o se alterna la perspectiva del autor del manual por la de un "otro" (sujeto o grupo social) para mostrar "en forma directa" su punto de vista, su concepción de mundo, su ideología, etc., a pesar de que se trata de una puesta en escena discursiva, según vemos en la imagen del ejemplo 2.

Ej. 2 CSS248



Aquí se "reproduce" un diálogo entre dos obreros que da cuenta del clima opresivo y del conflicto salarial de los trabajadores durante la última dictadura militar argentina. Estas viñetas ejemplifican la teoría expuesta en la página del libro, pero además construyen discursivamente (mediante la imagen y el texto) la alteridad: le "dan" voz a agentes sociales que generalmente no pueden expresarse (obreros, amas de casa, soldados, inmigrantes, refugiados) aunque en realidad está exhibiendo la representación que tiene el autor, o el equipo editorial, sobre ese grupo social. Así, también se recrea el discurso de personajes estereotipados: el científico, el aristócrata, el adolescente, etc. En otras viñetas de este tipo, además, "hablan" figuras históricas legitimadas; se "reproducen" las ideas o discursos de personajes históricos importantes como, por ejemplo, Eva Perón o los presidentes Justo de Urquiza o Juan Domingo Perón.[5]

Por otra parte, también hallamos escenografías de recuadros o destacados que cumplen la función de configuración de un diálogo ficticio con el lector. Se trata de roles discursivos conformados en la enunciación misma: el enunciador pedagógico se desdobla para "hablar" e "interpelar" al alumno desde diferentes posiciones. Así, hay plaquetas que tienen la función de dirigirse al alumno e inculcarle una acción. En el ejemplo siguiente, el "ayudante", que es el personaje de uno de los libros de Lengua, desempeña la labor de hacerle recordar al destinatario ciertos contenidos de la materia que ya se consideran aprendidos.

Ej. 3. SL66
Ayudante. Recuerden que el referente es aquello de lo que se habla. El pronombre señala al referente y puede sustituirlo.

[5] No siempre es sencillo para el lector darse cuenta de "quién habla". En algunos casos, hay que releer el texto explicativo central y relacionarlo con las palabras enunciadas por el personaje, para descubrir de quién se trata.

Por lo analizado hasta aquí, observamos que el discurso del libro de texto construye diferentes escenografías donde ubica las voces ajenas: las muestra, las exhibe, las hace ostensibles, pero separándolas y diferenciándolas de la propia voz del autor que se manifiesta principalmente en la escenografía central de la explicación. En la mayoría de los casos el autor utiliza el discurso ajeno como cita de autoridad: para ejemplificar, avalar y enriquecer el suyo; en casi ninguna ocasión se refiere a otros textos para refutarlos o disentir con ellos. Es decir que el texto escolar presenta un saber sostenido por distintas voces: lo afirma el autor del libro y lo ratifican los autores citados o los personajes textuales creados. Como sostiene Bernstein (1990), los principios internos del discurso pedagógico regulan la producción de objetos específicos e instaura reglas del orden discursivo que aluden a la selección y criterios del saber.

FORMAS DE REFERIR LA VOZ AJENA EN LA ESCENOGRAFÍA PRINCIPAL, LA EXPLICACIÓN

Según ya mencionamos, hemos registrado una muy escasa inserción de discurso referido en los segmentos explicativos, debido, sin dudas, a las pretensiones del libro de texto de ser monódico y neutro. Sin embargo, existen otros elementos microdiscursivos que quiebran la neutralidad anhelada y evidencian la polifonía inherente. Según Authier (1995), las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas o su equivalente, la bastardilla, consisten en un procedimiento que alude al juicio del locutor sobre su propia enunciación ("modalización autonímica"), pero cuando la glosa no está explícita el destinatario es quien debe asignarle un significado. Así, al localizar y exhibir un elemento heterogéneo, dichas marcas gráficas señalan que el locutor toma distancia y emite un comentario sobre ellas. Sin embargo, hemos registrado en los libros de texto abordados que el empleo de comillas no es equivalente al de la bastardilla. Por el contrario, existe una diferencia entre el uso y significado de una palabra o frase entrecomillada, y el de una palabra o frase o marcada con bastardilla o negrita, como analizaremos a continuación.

Uso de palabras entrecomilladas

En nuestro corpus, hemos rastreado que las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas constituyen un procedimiento a través del cual el autor introduce su punto de vista sobre un discurso ajeno pero en forma solapada, sin interrumpir la explicación. En los siguientes ejemplos de definiciones, observamos cómo el autor, a la vez que introduce y define un concepto (destacado en negrita), señala con las comillas una distancia con respecto a él:

> **Ej. 4. PCN42**: Este calentamiento atmosférico produce las llamadas "**islas de calor**".
> **Ej. 5. SCS144**: El Ejército Nacional fue también protagonista de la llamada **Conquista del "desierto",** destinada a incorporar nuevas tierras a la producción ganadera, terminar con los malones y establecer la soberanía argentina en la Patagonia.
> **Ej. 6. SSC242**: Esta lista constituye el llamado **"Eje del mal"**, e involucraba a países que poseían o podían tener capacidad para desarrollar armas de destrucción masiva, como Corea del Norte, Irak o Irán, o que podían estar vinculados a redes terroristas, como Sudán.

En el ej. 4 el autor marca con las comillas un elemento de otro registro discursivo, es decir que no pertenece estrictamente al científico; mientras que en los casos 5 y 6, las

comillas indicarían una reserva del autor frente al carácter inadecuado o poco afortunado de la denominación *desierto* y *Eje del mal*. Así vemos que, mediante el término entrecomillado, emerge el punto de vista del autor aunque solapadamente y sin explicitar el responsable del discurso ajeno respecto del que toma distancia, o bien del que disiente o polemiza.

Por otra parte, Authier (1995) clasifica los comentarios del locutor sobre su propia enunciación en diversas categorías correspondientes a las cuatro formas de la "no coincidencia del decir". Estas son:

1. **no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores**, representada por glosas del tipo "X, si me permite la expresión", "X, como usted dice", "X, si usted quiere".
2. **no coincidencia entre las palabras y las cosas**, representada por comentarios del tipo "X, a falta de otra palabra", "X, este es el término que conviene", en los que se indica que las palabras empleadas no se corresponden exactamente con la realidad a la que refieren.
3. **no coincidencia del discurso consigo mismo**, pues en él resuenan otros discursos, como en "X, como se decía antes", "X, como dicen los italianos".
4. **no coincidencia de la palabras consigo mismas**, representada por glosas que manifiestan que el sentido de las palabras es equívoco, como en "X, en todos los sentidos del término", "X, en sentido restringido".

Según esta clasificación, encontramos que en los libros de texto analizados, las comillas funcionan como señales privilegiadas para la marcación de la no coincidencia del discurso consigo mismo, pues refieren a otros discursos previos (ejemplos 4 a 6). Incluso, en muchos casos funcionan como "comillas polémicas" (García Negroni *et al.*, 2006) ya que realizan la marcación de otros discursos de los que el autor disiente (casos 5 y 6). Tal uso de palabras entrecomilladas, que manifiestan la no coincidencia del discurso consigo mismo, indica una orientación argumentativa, pues el autor muestra su postura con respecto al concepto que introduce, ya sea de relevancia, pertinencia, precisión o alcance ideológico. Por ejemplo en el concepto **Conquista del "desierto"**, podría interpretarse que se estaría cuestionando la concepción histórica de que la Patagonia era un desierto, pues se encontraba habitada por grupos indígenas. De esta forma, el fin de las comillas es marcar que se establece una cierta distancia con un concepto que pertenece a otro discurso que el autor no comparte pero, cumpliendo con las normas del género, lo manifiesta solapada y decorosamente.

Uso de negrita o itálica

Más allá de los usos estándares de las bastardillas reguladas por la Real Academia Española, como reproducir los extranjerismos crudos y mencionar los títulos de los libros, los manuales escolares analizados utilizan la cursiva (solo Lengua y Ciencias Sociales de Estrada) o la negrita[6] (en el resto de los libros), para introducir un concepto o característica importante en el discurso académico de la disciplina, y que, por lo tanto, el

[6] El uso de la negrita no está contemplado por la normativa de la Real Academia Española.

alumno debe incorporar y aprender. En nuestro corpus, la negrita o la bastardilla pueden señalar:

a. Un concepto nuevo (palabra o frase).

   Ej. 7. ECS158: Se llamó *vanguardias* a una serie de movimientos artístico que, en las primeras décadas del siglo XX, se propusieron romper con las estéticas vigentes innovadoras y experimentar con las técnicas, los recursos y los materiales.

b. Un concepto nuevo y su definición.

   Ej. 8. PL84: … el emisor realiza actos de habla indirectos. En este tipo de actos de habla, el hablante manifiesta una intención diferente de la expresada por el mensaje que emite.

c. Un concepto nuevo más un ejemplo ilustrativo.

   Ej. 9. PL31: **La irregularidad de presente** está conformada por el presente del modo indicativo, el presente del modo subjuntivo y el imperativo; por ejemplo: *quiero, quiera, quieran*.

d. Características o atributos principales de un tema o contenido (las palabras clave). En este ejemplo, son los relacionados con las inversiones norteamericanas en la Argentina.

   Ej. 10. PH51: Desde fines del siglo XIX, la posición británica en América latina comenzó a verse amenazada por **Estados Unidos**, que alcanzó un rol importante como inversor. En la Argentina, los estadounidenses compitieron fuertemente en el **sector de los frigoríficos**, donde libraron verdaderas guerras comerciales con los británicos, antes de llegar a acuerdos para el reparto de los mercados. También se orientaron al **petróleo** y la **producción industrial**, a través de filiales de grandes empresas estadounidenses.

En todos estos ejemplos el uso de tipografía corresponde a uno de los casos de no coincidencia mencionado por Authier, la no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores, pues señala que una palabra o frase introducida por el libro de texto no es necesariamente compartida por el destinatario alumno. Esta marcación podría representarse con una glosa que explicita la naturaleza de la alteridad mostrada, del tipo: "X, es la expresión importante que debes saber/aprender".

A través del destacado de conceptos, definiciones, atributos, etc., mediante bastardilla o negrita, se evidencia la relación de asimetría inherente al discurso pedagógico: el autor del libro de texto le señala al destinatario poco experto qué es lo importante en la explicación. Así, el autor regula el orden discursivo mediante las operaciones de selección y jerarquización de los conceptos e indica cuáles son los "significados relevantes" (Bernstein, 1990). No obstante, el libro de texto también ayuda al docente para que localice rápidamente dichos significados relevantes, pues:

> El libro de texto tiene asignada una función mediadora entre la realidad y sus usuarios (tanto docentes como alumnos) y en ella se intentan resolver las tensiones entre el conocimiento cotidiano y científico, la selección, adaptación y configuración del conocimiento escolar. (Fernández Reiris, 2005: 101)

De esta forma, negritas y bastardillas funcionan como pistas de lectura que el libro de texto ofrece a sus destinatarios para que jerarquicen la información e identifiquen los conceptos que, en su rol de regulador del orden discursivo y autoridad del saber, determina y constituye como primordiales.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El libro de texto ubica y exhibe en diferentes escenografías enunciativas el discurso ajeno de diferentes modos: con citas destacadas, adaptándolo o construyendo un discurso que atribuye a un otro textual. En la mayoría de los casos, el autor apela al discurso ajeno como cita de autoridad, para avalar y enriquecer la explicación. Es decir que el texto escolar presenta un saber sostenido y construido por distintas voces.

Por otra parte, en la explicación misma encontramos marcas de heterogeneidad que remiten a otros discursos en forma solapada –acorde con las pretensiones del género de brindar una explicación monódica y objetiva–: las palabras entrecomilladas, que señalan generalmente la no coincidencia del discurso consigo, y los términos destacados en negrita o bastardilla, que suelen mostrar la no coincidencia con el lector. Estos usos suponen la reposición de una glosa, que creemos que en la práctica no es siempre interpretada por los lectores, y que suele implicar la manifestación de una postura ideológica, con una clara dimensión argumentativa, o bien dar cuenta de una finalidad pedagógica, que entraña la regulación del orden discursivo: el libro de texto determina cuáles son los significados relevantes.

Finalmente, creemos que conocer las características polifónico-argumentativas en los libros de texto podría contribuir a motivar en docentes y profesionales de la edición una reflexión sobre el significado y alcance de los elementos microdiscursivos, como los aquí analizados, que suelen pasar inadvertidos para los lectores.

BIBLIOGRAFÍA

AUTHIER, J. (1984). "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", *Langages*, 73, 98-111. París.

AUTHIER, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse.

BERNSTEIN, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, vol. IV. Madrid: Morata.

BOLÍVAR, A. (2005). "Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades", *Signo y Seña*, 14, 67-91. Buenos Aires.

CHAFE, W. (1986). "Evidentiality in English conversation and academic writing", en E. W. CHAFE y J. NICHOLS (ed.), *Evidentiality: the Linguistic encoding of Epistemology*, 139-146. New Jersey: Ablex.

CHARTIER, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Niño y Dávila.

GARCÍA NEGRONI, M. M. (2008). "Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español". *Signos*. En prensa.

GARCÍA NEGRONI, M. M. *et al*. (2006). "Polifonía y objetividad. Las no coincidencias del decir en el abstract científico", en N. FLAWIÁ DE FERNÁNDEZ y S. ISRAILEV (comp.) *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, vol. III, , 378-389. Tucumán: FFyL-UNT.

HYLAND, K. (2000). *Disciplinary discourses, Social Internactions in academic writing*. London: Longman.

MAINGUENEAU, D. (1999). "Ethos, scénographie, incorporation", en R. AMOSSY (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos,* 75-102. París: Delachaux et Niestlé,

MAINGUENEAU, D. (2004). *¿Situación de enunciación o situación de comunicación?* Université Paris XII (Trad. Laura Miñones). Disponible en <http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm> Consulta 14/09/ 2008.

MAINGUENEAU, D. (2006). *Cenas da Enunciação*. Curitiba: Criar.

MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E. (1998). "Análisis de la reproducción del discurso ajeno en los textos periodísticos", Pragmalingüística, 7, 99-128.

Corpus analizado

LENGUA 9, CIENCIAS SOCIALES 9 Y CIENCIAS NATURALES 9 (2004). Buenos Aires: Estrada, Serie Entender.

LENGUA 9, CIENCIAS SOCIALES 9 Y CIENCIAS NATURALES 9 (2005). Buenos Aires: Santillana, Serie Todos Protagonistas.

LENGUA 9, HISTORIA 9, GEOGRAFÍA 9 Y CIENCIAS NATURALES 9 (2006). Buenos Aires: Puerto de Palos, Serie en estudio.

PONENCIAS COORDINADAS / PANEL 3

DIÁLOGO CON Y DE NIÑOS: APORTES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Propuesta y coordinación
María Luisa Silva y Celia Renata Rosemberg
CONICET, Universidad Nacional de Buenos Aires | Argentina

La convocatoria está abierta a aquellas ponencias en las que el análisis de interacciones dialogales entre niños o entre niños y adultos permita realizar aportes teóricos y/o metodológicos a teorías específicas sobre el desarrollo del lenguaje, del desarrollo de la competencia comunicativa o a teorías lingüísticas, pragmáticas, conversacionales o interaccionales. Se procura que este grupo de ponencias permita crear un ámbito de reflexión sobre la importancia y necesidad del análisis de las especificidades de este tipo de diálogos para comprender mejor el rol de la interacción dialogal en el desarrollo comunicativo y cognitivo de los niños, así como para ampliar el alcance descriptivo de las perspectivas teóricas.

INTERACCIONES ENTRE NIÑOS: REVISIÓN DE ANTECEDENTES

Florencia Alam
CIIPME, Conicet | Argentina
florenciaalam@gmail.com

Celia Renata Rosemberg
CIIPME, Conicet | Argentina
crrosem@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia se presenta una revisión de investigaciones focalizadas en el análisis de las interacciones entre niños. Éstas, en su mayoría, fueron realizadas desde la perspectiva sociocultural del desarrollo humano (Vygotsky, 1978). A partir del relevamiento bibliográfico realizado pueden distinguirse líneas de investigación diferentes: una línea que aborda las formas sociales de comportamiento (Hartup, 1996; Rubin *et al.*, 1998, entre otras), una que se focaliza en la conformación de la cultura de pares (Corsaro, 2000; Stambak, 1993, entre otras) y una tercera línea centrada en los procesos de desarrollo y aprendizaje en la interacción entre pares (Tudge, 1989; Doise y Mugny, 1984; Rogoff, 2003, entre otras). En esta última línea de investigación, el aprendizaje no se conceptualiza como un proceso individual sino como una estructura de relaciones de colaboración que sostienen y en las que se manifiesta el incremento en las comprensiones compartidas acerca de una tarea específica. Existe también una diferencia en cuanto al tipo de situaciones estudiadas. Mientras que unas pueden caracterizarse como una colaboración entre pares iguales que realizan conjuntamente una tarea; otro tipo de interacción puede adoptar el carácter de tutoría cuando uno de ellos funciona como un experto y otro como novato. Por otra parte, entre estos trabajos, algunos atienden a las diferencias entre la tutoría niño –niño y la tutoría niño– adulto. Los procedimientos metodológicos, apuntan a registrar –mediante audio y video filmaciones– situaciones naturales de interacción o situaciones semiestructuradas de resolución conjunta de problemas, enseñanza y debates, que controlan en alguna medida los datos y facilitan la comparación. Los registros se analizan contemplando las interacciones verbales y no verbales mediante procedimientos etnográficos y recurriendo a técnicas del análisis conversacional.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente ponencia es presentar una revisión de investigaciones focalizadas en el análisis de las interacciones entre niños. En coincidencia con Nelson (1996), partimos de la idea de que la tarea cognitiva primaria del niño es entender su lugar en el mundo con el fin de poder participar en las actividades. Sin embargo, el niño no puede saber por adelantado lo que ocurre en el mundo, debe aprenderlo a través de la experiencia, en el sentido de *interacciones participativas* dentro de un grupo social: el niño

comienza a construir representaciones de su mundo a partir de las experiencias en las que participa y en las que interactúa con los otros, adultos y pares.

Mientras que en los estudios de lenguaje las díadas tienden a focalizarse en la interacción entre la madre y el niño, los estudios que abordaron las interacciones entre pares se interesaron en otros aspectos. En este sentido es posible distinguir dos líneas de investigación: una línea que estudia la cultura entre pares (Corsaro, 2000; Stambak y Sinclair, 1993, entre otras); y otra que se centra en el impacto de la interacción entre pares en el desarrollo y el aprendizaje (Perret-Clermont, 1980; Tudge, 1992, entre otras).

Las investigaciones sobre la cultura entre pares se focalizan en las actividades, rutinas, valores, y preocupaciones que los niños construyen y comparten en la interacción entre ellos (Corsaro, 2000). Estos estudios investigan, desde una metodología etnográfica, la participación activa en la coconstrucción de significado de estas actividades, rutinas y valores.

Por su parte, en la línea que se centra en los procesos de desarrollo y aprendizaje en la interacción entre pares se pueden distinguir dos perspectivas principales: las investigaciones en el marco de la teoría de Piaget; y las investigaciones en la perspectiva de Vigotsky. Mientras que los trabajos en la línea piagetiana y pospiagetiana, en su mayoría, toman como objeto de estudio el resultado cognitivo en tareas realizadas colaborativamente en niños de similar edad; los trabajos en el marco de la perspectiva sociocultural toman como objeto de estudio tanto tareas cognitivas desarrolladas por niños de igual edad, como los procesos de tutoría que se producen cuando sujetos de diferente edad o experticia interactúan para resolver conjuntamente una tarea. Si bien nuestro interés se centra en los procesos de interacción social, que son el objeto de los trabajos en la línea vygotskiana, en esta ponencia se llevará a cabo una reseña de los trabajos realizados en ambas líneas, que tratan tanto los procesos de colaboración como los procesos de tutoría.

INTERACCIONES COLABORATIVAS

El término *colaboración entre pares* se utiliza para describir las situaciones que involucran pares de niveles iguales que trabajan juntos para completar una tarea en común que ninguno habría podido producir por su cuenta.

La relación entre vínculo social y desarrollo cognitivo no es uno de los focos de la teoría desarrollada por Piaget, sin embargo, existen algunos trabajos (1928, 1931, 1932, 1945, 1951) en los que es posible encontrar reflexiones en torno al tema. En efecto, al estudiar la comprensión de la moralidad Piaget (1932) encontró que, en muchos casos, en la interacción entre los niños de igual edad se producía una diferencia de opiniones que derivaba en un conflicto cognitivo permitiendo el desarrollo.

El conflicto cognitivo, en la teoría de Piaget, debe entenderse como el resultado de las contradicciones internas entre los diferentes esquemas del sujeto. Este concepto fue tomado y redefinido por un sector de la Escuela de Ginebra, en el que participaban Willem Doise, Gabriel Muguy y Anne Nelly Perret-Clermont. Estos pospiagetianos planteaban que el conflicto era de carácter socio cognitivo, y resultaba de la confrontación de diferentes puntos de vista en la interacción social. La confrontación se produce a través del intercambio y conduce a una reestructuración cognitiva y, por lo tanto, al desarrollo cognitivo.

En este sentido Schubauer-Leoni y Perret-Clermont (1980) realizaron una investigación cuyo objetivo era analizar el papel de la interacción y la comunicación social en el aprendizaje de la producción y comprensión de ecuaciones matemáticas por parte de niños de 8 años. Se partió de la consideración de la dificultad que implica para los niños de esta edad realizar ecuaciones a partir de la manipulación de objetos en su presencia, aún en niños que pueden resolver las ecuaciones típicas que se llevan a cabo en la escuela.

En el estudio se dividieron 52 niños en 4 grupos: en el primer grupo los niños en parejas debían codificar por escrito una manipulación similar a la del ejemplo presentada por el experimentador para después comunicársela a un tercer niño, que debía, a su vez, interpretarla frente a la pareja que la escribió y al experimentador; en el segundo grupo dos niños debían codificar la manipulación que se realizaba frente a ellos, pero el destinatario de la codificación era el experimentador que no emitía juicio; en el tercer grupo la codificación se realizaba individualmente para después comunicarla a un compañero que, como en el grupo 1 debía interpretarla, frente al autor y al experimentador; finalmente, en el cuarto grupo la codificación se llevaba a cabo de forma individual y sólo era vista por el experimentador que no formulaba comentarios. A su vez, se administraba un pretest y un postest que consistía en dos pruebas: una prueba operatoria de composición aditiva del número y una prueba de codificación similar a la de la tarea experimental.

Los resultados mostraron que si bien en los 4 grupos se produjo un aprendizaje, existieron diferencias significativas entre ellos: el grupo 1, en el que el tratamiento implicaba interacción y comunicación a un tercero, muestra mayores logros; el grupo 2, en el que el tratamiento implicaba interacción entre pares, pero que no se producía comunicación a un tercero, obtuvo logros algo menores; los resultados obtenidos por el grupo 3, en el que no se producía interacción entre pares pero sí comunicación a un tercero, se ubicaban por debajo; por último, los logros del grupo 4, en que no se producía ni comunicación a un tercero ni interacción entre pares, fueron mucho más pobres. Estos resultados hacen posible pensar que cada uno de las formas de interacción promueve un desempeño diferente en la utilización del formalismo matemático como resultado del conflicto socio cognitivo.

Mientras que estos trabajos en la línea piagetiana plantean que es el conflicto aquello que da lugar al desarrollo cognitivo, los trabajos en la línea vygotskiana postulan que el desarrollo ocurre a través de la colaboración, en tanto que el aprendizaje consiste en la interiorización de procesos sociales interactivos. En efecto, en el marco de esta perspectiva se plantea que el desarrollo tiene lugar cuando la regulación interpsicológica se transforma en regulación intrapsicológica. En general los trabajos en esta perspectiva se focalizan en la interacción y en la forma de colaboración que se produce durante la resolución del problema. Empleando una metodología experimental contrastan el desempeño de los niños que interactúan en parejas con el desempeño de los niños que resuelven las tareas de forma individual. A pesar de que muchos trabajos concluyen que se produce un mayor desarrollo en los niños que trabajan de forma colaborativa, existen algunas investigaciones (Tudge, Winterhoff y Hogan, 1996, entre otras) que muestran que para que la colaboración sea efectiva es necesario considerar una serie de factores que intervienen: la capacidad de persuasión del compañero más capaz; la importancia del involucramiento de ambos en el proceso colaborativo y la comprensión compartida y la importancia de la retroalimentación para corregir sus respuestas.

En el marco de esta línea de investigación Forman y Cazden (1984) estudiaron los modelos de interacción social y las estrategias de solución de problemas en la colaboración entre parejas de pares de niños de 9 años. El diseño del estudio experimental contemplaba el seguimiento longitudinal de las sesiones de interacción, el control del desempeño individual con un pretest y un postest, que permitía también la comparación con un grupo control de niños de la misma edad que resolvieron individualmente los problemas. En las sesiones, los niños debían resolver problemas químicos que implicaban la mezcla de colores. El experimentador realizaba dos experimentos de demostración, luego hacía preguntas con el fin de que los chicos explicasen lo ocurrido. A continuación los niños debían planificar ellos mismos el experimento formulando hipótesis acerca de cuáles eran los productos que generaban el cambio y cómo debían mezclarse. Finalmente, los chicos realizaban el experimento, y el experimentador formulaba algunas preguntas para comprobar si se había identificado el producto correcto. El análisis de las filmaciones de estas sesiones se centró en las interacciones por medio de las cuales los niños acordaban qué productos iban a mezclar y cómo iban a hacerlo.

Los resultados mostraron una discrepancia entre los logros de las parejas que habían interactuado colaborativamente y el desempeño individual de los miembros de la pareja, observado en los post test: mientras que las parejas resolvieron mayor cantidad de problemas que los niños que trabajaron solos, en los post test los niños que habían trabajado en díadas no obtuvieron mejores resultados que los niños que habían trabajado de forma individual. Esta discrepancia en los resultados parece señalar que es la colaboración en la pareja aquello que permite resolver los problemas de un modo que no resulta posible para los niños trabajando de modo individual, como lo hacían en el post test del experimento. Los resultados del estudio mostraron la relevancia de las situaciones cooperativas en las que ninguno de los compañeros puede presentarse como objetivamente más capaz, sino que ambos compañeros tienen roles separados pero complementarios en los que, alternativamente, uno adopta el papel de guía y corrección, mientras que el otro realiza la tarea. Como señalan Forman y Cazden los resultados ponen de manifiesto que el modelo del conflicto socio-cognitivo como forma de desarrollo social no permite explicar las situaciones en las que no se produce conflicto sino ayuda y dirección. Es posible pensar estas situaciones a partir del concepto de *zona de desarrollo próximo* (Vygotzky, 1978). En efecto se trata de problemas que los niños no pueden resolver por sí mismos en determinado momento pero lo pueden hacer con la ayuda de otro. Los andamiajes mutuos que los niños se prestan en la resolución del problema permiten que ambos lo puedan resolver conjuntamente mejor que cuando se desempeñan de modo individual. A través de estos roles complementarios que se alternan, los niños configuran una situación de interacción en la que se diluyen los límites entre la colaboración y la tutoría.

INTERACCIONES EN SITUACIONES DE TUTORÍA

Generalmente la *tutoría entre pares* se concibe como una situación en la que un niño instruye a otro en temas en los que el primero es un experto y el segundo un novato. Los programas de tutoría se implementan a partir de dos objetivos centrales: el desarrollo cognitivo (Leland y Fitzpatrick, 1993; Fantuzzo, King y Heller, 1992, entre otros, citado en Gensemer, 2000) y el desarrollo social (Devlin-Scherer, 1997; Cohen, Kulik y Kulik, 1982, entre otros, citado en Gensemer, 2000). En general los estudios que se inscriben

en esta línea se focalizan en el desarrollo de alguno de los sujetos implicados en la díada: el tutor (Greenwood *et al.*, 1998; Roscoe y Chi, 2004, entre otros) o el aprendiz (Azmitia, 1988; Kermani, Hengameh, Mahnaz y Mahnaz, 1997, entre otros). Las metodologías planteadas implican tanto la implementación de un programa en el que los tutores reciben entrenamiento sobre cómo llevar a cabo la tutoría (King *et al.*, 1998, entre otros, citado en Roscoe y Chi, 2004), como en contextos naturales (Roscoe y Chi, 2004, entre otros). Los resultados en su mayoría muestran un progreso tanto en los aprendices como en los tutores. Sin embargo, algunos autores destacan ciertos factores intervinientes en la eficacia de la tutoría: una diferencia de 2 años de edad como mínimo entre tutor y aprendiz (Schrader y Valus, 1990, citado en Gensemer, 2000); y el entrenamiento previo de los tutores (Casanova, 1998, citado en Gensemer, 2000).

Los trabajos que se centran en los beneficios de la situación de interacción para el tutor sostienen que los tutores pueden aprender a través de la explicación que llevan a cabo y del auto monitoreo. En este sentido, Rod D. Roscoe y Michelene T. H. Chi (2004) realizaron un estudio en el que se propusieron investigar cómo los aprendices pueden afectar el aprendizaje de los tutores. Estudiaron el aprendizaje de los tutores en un contexto de tutoría no recíproca y natural. El diseño contrastaba dos condiciones: en una un estudiante universitario que había leído y estudiado un texto sobre el ojo humano y la retina se lo enseñaba a otro estudiante en una situación cara a cara; en una segunda condición el tutor producía un video explicativo. Los participantes, 24 estudiantes, no recibieron entrenamiento especial para las tareas de tutoría. El procedimiento se llevó a cabo en cuatro partes: primero los tutores leían y estudiaban el texto durante 30 minutos; luego, tanto los tutores como los aprendices completaban una prueba; a continuación, los tutores enseñaban en cada una de las condiciones; y finalmente tanto los tutores como los aprendices completaban un postest.

Los resultados mostraron que los tutores en la condición de interacción tuvieron mejores resultados en el postest, en tanto que produjeron revisiones más elaboradas y mayor cantidad de episodios en los que se aclaraba y reformulaba la información. Ello se debe a que los tutores en ambas condiciones tendieron a resumir el texto mientras que fueron los aprendices por medio de sus elicitaciones en la condición cara a cara, quienes condujeron a los tutores a realizar mayor cantidad de revisiones. También fueron los aprendices los que, directa o indirectamente, facilitaron el reconocimiento y la reformulación por parte de los tutores de sus propias interpretaciones erradas. Una forma en la que los aprendices pueden guiar la tutoría es a través de la elección de los tópicos y el tiempo que se le dedica a cada uno de ellos. En este estudio se vio que los tutores introducían el tópico mientras que los aprendices estimulaban la discusión subsiguiente. El tipo de preguntas de los aprendices tuvo un impacto importante en las actividades integrativas y metacognitivas de los tutores. Cuando los aprendices hacían preguntas superficiales, los tutores respondían de la misma manera. Sin embargo, cuando los aprendices hacían preguntas profundas, era más probable que los tutores contestaran con respuestas profundas.

En el marco de esta línea de investigación, otra serie de trabajos compararon las diferencias entre la tutoría niño-niño y la tutoría adulto-niño. Estos estudios identificaron las estrategias que utiliza cada uno de ellos y los beneficios que proporciona cada situación. En general los estudios muestran que los tutores pares utilizan más demostraciones y modelamientos directos, como así también una gran cantidad de asistencia que puede en algunos casos llevarlos a desarrollar la tarea ellos mismos; los adultos, en cambio, utili-

zan más directivas, y, en general, tienden a sustituir la información más compleja (Cazden, 1988).

Así por ejemplo, Shari Ellis y Barbara Rogoff (1982) compararon las estrategias de enseñanza utilizadas por adultos y niños partiendo de la hipótesis de que los adultos utilizan en mayor medida estrategias verbales que los niños. Compararon el desempeño de 32 parejas de clase media niño-adulto y niño-niño. Los niños maestros tenían 9 años y los niños-aprendices tenían 7 años. Se realizaron dos tipos de actividades: una tarea relacionada con una actividad doméstica: poner verduras en estantes; y una tarea relacionada con una actividad escolar: ordenar en compartimentos fotografías de objetos comunes. Cada pareja participó en una sola actividad.

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis planteada: los niños maestros recurren en mayor medida a la instrucción no verbal que verbal y dan información de ítems específicos más frecuentemente que información relativa a objetos agrupados por categorías superordinadas. Los problemas que los niños maestros tuvieron para dar información pueden atribuirse a las numerosas demandas que implica para un niño la interacción de enseñanza. Por otra parte, la cantidad limitada de participación por parte de los aprendices de niños maestros puede sugerir que los niños maestros tienen dificultad para percibir la *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1978). Cabe señalar que los niños tutores elicitaron una menor participación por parte del aprendiz en la tarea doméstica que en la escolar. De acuerdo a las autoras esto podría deberse a que en la tarea escolar los niños tenían presente el modelo del maestro, pero no pudieron transferir ese modelo a la tutoría en la tarea doméstica.

CONCLUSIONES

Los trabajos reseñados muestran, desde diferentes perspectivas, la forma en que se produce el desarrollo en los sujetos que participan de una interacción entre pares. Todos los trabajos mencionados, tanto los realizados en el marco piagetiano como los realizados en el marco de la perspectiva de Vigotsky atienden al impacto de las interacciones en el desarrollo cognitivo. Sin embargo, el modelo de Nelson (1996) postula una estrecha interdependencia entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo lingüístico: el lenguaje funciona como un *catalizador* del cambio cognitivo durante la primera y media infancia. Las principales formas discursivas -la narración, el discurso instruccional, el discurso expositivo y la argumentación- constituyen tanto modos de organización de la información en el intercambio y la comunicación como modos de organizar internamente en el pensamiento la información sobre el mundo. En este sentido, resulta interesante analizar cómo se despliegan el lenguaje y la cognición en la interacción entre niños de distintas edades durante la realización conjunta de actividades que involucran distintas formas discursivas; tareas tales como la planificación de una actividad futura, el relato de una experiencia personal y la resolución de un problema. A su vez, interesa analizar en qué medida difiere la producción lingüística y el desempeño cognitivo del niño pequeño en la resolución de esa actividad en la interacción con otro niño más grande de las características de la producción y el desempeño infantil cuando lleva a cabo esas actividades de modo individual.

BIBLIOGRAFÍA

AZMITIA, M. (1988). "Peer interaction and problem solving: when are two heads better than one?", en *Child Developmetn*, 59, pp. 87-96.

BERLINER, D. y U. CASANOVA (1998) "Peer tutoring: A new look at a popular practice", en *Instructor*, vol. 97, n° 5, pp. 14-15.

CAZDEN, C. B. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning.* London: Routledge & Kegan Paul.

COHEN, P. A., J. A. KULIK y Ch.-L. KULIK (1982). "Educational outcomes of tutoring. A meta-analysis of findings", en *American Educational Research Journal*, n° 19, pp. 237-248.

CORSARO, W. (2000). "Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood", en *European Early Childhood Education Research Journal*, 8, 2, pp. 89-102.

DEVLIN-SCHERER, R. (1997). *Peer leadership in a rural school setting*. Vermont: ERIC. Document reproduction service n° ED 412 484.

ELLIS, S. y B. ROGOFF (1982). "The strategies and efficacy of child versus adult teacher", en *Child Development*, 53, pp. 730-755.

FANTUZZO, J. W., A. KING JOHN y L. R. HELLER (1992). "Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment: A component analysis", en *Journal of education Psycology*, 84, 3, pp. 331-339.

FORMAN, E. y C. CAZDEN (1984). "Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales", en *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp. 139-157.

GENSEMER, P. (2000). *Effectiveness of cross-age and peer mentoring programs*. Vermont: ERIC. Document reproduction service n° ED 438267.

GREENWOOD, C., J. J. CARTA y R.V. HALL (1998 "The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction", en *School Psychology Review*, 17, 2, pp. 258-275.

KERMANI, H. y M. MOALLEM (1997). "Cross-age tutoring: Exploring features and Processes of Peer mediated learning", en *Dialogue From the Field*, 4, 3, pp. 453-485.

KING, A., A. STAFFIERI, y A. ADELGAIS (1998). "Mutual peer tutoring: effects structuring interaction to scaffold peer learning", en *Journal of Educational Psychology*, 90, 1, pp. 134-152.

LELAND y FITZPATRICK (1993). "Cross-age interaction builds enthusiasm for reading and writing", en *The reading teacher*, 47, 4, pp. 292-301.

NELSON, K. (1996). *Language in cognitive development.* Cambridge: Cambridge University Press.

PERRET-CLERMONT, A.-N. (1981). "Perspectivas psicosociológicas del aprendizaje en situación colectiva", *Infancia y aprendizaje*, 16, 29-42.

PIAGET, J. ([1928] 1976). "Logique génetique et sociologie. Revue de Philosophie", en G. BUSINO (ed.) *Les Sciences Sociales avec et apres Jean Piaget*. Gineba: Droz.

PIAGET, J. ([1931] 1976). "L'individualité en historie: l'indidu et la formation de la raison", en G. BUSINO (ed.) *Les Sciences Sociales avec et apres Jean Piaget*. Gineba: Droz.

PIAGET, J. (1932). *Le Jugement Moral chez l'Enfant*. Paris: PUF.

PIAGET, J. (1945). *Les Opérations Logiques et la Vie Sociale*. Ginebra: Faculté de Sciences Economiques et Sociales.

PIAGET, J. (1951). "L'explication en sociologie", en J. Piaget *Introduction a l'Epistemologie Génétique*, t. III. Paris: PUF.

ROSCOE, R. y M. CHI (2004). "The influence of the tutee in learning by peer tutoring", en *Twenty-sixth Cognitive Science Proceedings*.

ROSELLI, N., M. BRUNO y L. EVANGELISTA (2004). "El chateo y la interacción social directa en el aprendizaje cooperativo de díadas", *Revista latinoamericana de psicología*, vol. 36, n° 3, pp. 391-408.

SCHRADER, B. y A. VALUS (1990). "Disabled learners as able teachers: a cross-age tutoring project", en *Academic Therapy*, 25, pp. 589-597.

SCHUBAUER-LEONI, M. L. y A. N. PERRET-CLERMONT (1980). "Intéractions sociales et représentations symboliques dans le cadre des problémes auditifs", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1, pp. 297-350.

STAMBAK, M. y H. SINCLAIR (1993). *Pretend play among 3-years-olds*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

TUDGE, J. R. H. (1992). "Processes and Consequences of Peer Collaboration: A Vygotskian Analysis", en *Child development*, n° 63, pp. 1.364-1.379.

TUDGE, J. R. H., P. A. WINTEHHOFF y D. M. HOGAN (1996). "The Cognitive Consequences of Collaborative Problem Solving With and Without Feedback", en *Child development*, 67, pp. 2.892-2.909.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambidge: Harvard University Press.

CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES DIVERSOS
UN ANÁLISIS PRELIMINAR DE LA VIDA COTIDIANA DE DOS NIÑOS

Josefina Elena Arrúe
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Matemática Experimental,
Secretaría de Ciencia y Tecnología | Argentina
josefinaarrue@gmail.com

Celia Renata Rosemberg
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Matemática Experimental,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires | Argentina
crrosem@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia se presenta un análisis preliminar realizado en el marco de una investigación cuyo objeto es el estudio de los contextos de crianza de niños pequeños de diferentes sectores socioeconómicos y culturales. Se encuadra en la perspectiva sociohistórica y cultural del desarrollo humano (Vigotsky, 1964; Bruner, 1973, Álvarez y del Río, 1999; Cole, 1999; González, Moll y Amanti, 2005); y en el enfoque ecológico (Bronfenbrenner,1987) que considera la estrecha interdependencia entre el sujeto y su entorno. En esta perspectiva cobra relevancia el análisis de las situaciones de juego, comida e higiene que configuran la textura de la vida cotidiana. Se analizan situaciones audio-registradas en los hogares de 2 niños: un niño que vive en un barrio urbano –marginado y una niña de sector medio cuyos padres poseen educación universitaria. El registro incluyó todas las situaciones de interacción en las que participaban los niños junto a sus familiares y amigos durante 12 horas. En el análisis de los registros se recurrió a un procedimiento cualitativo: el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). Los resultados mostraron diferencias muy importantes en el espacio en el que se desarrolla la vida de cada uno de ellos, en las actividades que realizan, en los objetos de los que disponen y en el lenguaje que cada uno de ellos tiene la oportunidad de escuchar. Pero, a pesar de estas diferencias, la cotidianeidad de ambos niños se halla organizada en una serie de rutinas pautadas por el adulto.

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se presenta un sistema de dimensiones y categorías para analizar el lenguaje que contribuye a configurar los contextos de actividad de los que participan los niños pequeños en su medio familiar. Dicho sistema fue elaborado en el marco de un proyecto de investigación denominado “Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos” que se realiza en el marco del programa: “Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas”.

El proyecto se encuadra en una perspectiva sociocultural (Álvarez y Del Río, 1999, 2002; Bruner, 1973, 1977, 1986; Bruner y Sherwood, 1976; Ninio y Bruner, 1978; Cole, 1984, 1999; González, Moll y Amanti, 2005; Wertsch, 1991, 1998; Wells, 1985, 1988a, 1988b, 1999; Heath, 1983) y ecológica (Bronfenbrenner, 1987; Nerlove, Bronfenbrenner, Blum, Robinson y Koel, 1987; Del Río y Àlvarez, 1985; Palacios, Lera y Moreno, 1994) del desarrollo humano que considera la estrecha interdependencia entre el sujeto y su entorno, perspectiva desde la que cobra especial relevancia el análisis de las situaciones cotidianas de juego, comida e higiene que configuran la textura de la vida cotidiana de los niños. En efecto, el conocimiento del entramado de dimensiones físicas, sociales y de conocimientos en los sistemas de actividad en los que se inserta el lenguaje resulta de fundamental importancia para el estudio del desarrollo infantil temprano y para la comprensión y la atención de las diferencias que se registran en el desempeño de niños de distintos grupos de procedencia en momentos posteriores del desarrollo.

Las investigaciones previas, generalmente han estudiado las diferencias socioculturales entre los niños (Michaels, Collins, 1988; Snow, 1972, 1983; Snow, Dickinson y Tabors, 2006; Tough, 1976; Rosemberg, 2002) centrándose en la descripción y el análisis comparativo de las habilidades de niños pertenecientes a distintos grupos, pero no han abordado el estudio exhaustivo de los contextos de la vida de los niños. Algunos trabajos, como por ejemplo el de Wells (1985, 1988, 1988ª, 1988b), o el de Tabors y Dickinson (2006**),** analizan al contexto del niño en el medio familiar y escolar, pero atienden sólo a aspectos lingüísticos puntuales del habla de los adultos –número y complejidad sintáctica de sus emisiones, tipo de vocabulario– y su correlación con ciertas características del lenguaje infantil. Son menos numerosas las investigaciones de los entornos familiares como configuraciones de aspectos interrelacionados, como matrices de desarrollo que delinean formas de interactuar y estrategias de aprendizaje particulares. Estos estudios se han restringido a ciertos grupos socioculturales, en general comunidades tradicionales, tales como, grupos aborígenes mayas en Guatemala, (Rogoff, 1993, 1997) o poblaciones aborígenes collas (Rosemberg y Borzone, 1998), poblaciones afroamericanas en Estados Unidos (Heath, 1983), o comunidades hispanas (González, Moll y Amanti, 2005) y, en algunos casos, han contemplado el análisis comparativo con el entorno escolar.

Como señala Bronfenbrenner (1987), en los contextos de desarrollo primario, como los de la familia, el niño puede observar e incorporarse a patrones en uso de la actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía directa de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por el niño, personas con las cuales éste ha establecido una relación emocional positiva. El desarrollo potencial de un niño (Vigotsky, 1964, 1978) depende de la estructura de la actividad conjunta en cualquier contexto donde haya participantes que ejercen una responsabilidad diferenciada en virtud de su competencia. Cabe señalar que en el marco de las interacciones del niño con su entorno, éste no sólo aprende los conocimientos y las acciones que permiten llevar a cabo las actividades sino también el lenguaje, las formas de discurso que configuran la textura de las actividades.

En efecto, se considera que el entorno sociocultural condiciona profundamente el desarrollo cognitivo y lingüístico en dos aspectos. Por una parte, este entorno aporta al niño herramientas –conocimientos, formas lingüísticas– que le servirán para desenvolverse en el mundo. De este modo, controla el proceso por el cual los sujetos acceden a un tipo específico de herramientas debido a ciertas características de los entornos: la

frecuencia con que se realizan determinadas actividades, el nivel de dificultad de las tareas que deben realizarse en un contexto determinado y las pautas según las cuales ciertos conocimientos y ciertas formas de lenguaje se presentan conjuntamente. Además, el aprendizaje de estos conocimientos y de estas formas de usar el lenguaje para comunicar y para representar la realidad se produce en situaciones de interacción con adultos que proporcionan un andamiaje (Bruner, 1986): guían, regulan, controlan la actividad y proporcionan un modelo de ejecución.

Los sistemas de actividad en los que participan los niños constituyen contextos que son controlados por los adultos a partir de la actualización de sus propios "guiones" (Shank y Abelson, 1977). Los "guiones" son representaciones cognitivas de la configuración de elementos en una actividad determinada. En la medida en que dan cuenta del modo en el que debe llevarse a cabo una actividad, imponen restricciones sobre las acciones de cada uno de los participantes (Nelson, 1996; Cole, 1999). Los guiones tienen una entidad doble: son tanto representaciones individuales como representaciones sociales compartidas. En efecto, son recursos para la interpretación idiosincrásica que cada persona tendrá de la actividad conjunta y para la coordinación necesaria para reproducir esa actividad con otros. Los guiones tienen entidad doble. Constituyen una entidad cognitiva que configura el sistema conceptual del sujeto. Pero a la vez son también una entidad social en tanto se forman a través de procesos socioculturales en el marco de procesos que involucran la interacción. La estructura de los eventos que los niños se representan en sus propios guiones están mediada por la estructuración que hace su madre de los eventos en los que participan (Lucariello, Kyratzis, Engel, 1986). El lenguaje constituye uno de los principales medios a través del cual la madre mediatiza la estructura del evento. Es por ello que para abordar el estudio de los contextos de crianza de niños pequeños de diferentes sectores socieconómicos y culturales se ha elaborado, partiendo de trabajos previos (Lucariello, Kyratzis y Engel, 1986), un sistema de dimensiones y categorías que intenta dar cuenta de en qué medida y de qué manera el lenguaje contribuye a configurar los contextos de los que participan los niños en su medio familiar.

El objeto de esta ponencia es precisamente presentar este sistema de dimensiones y categorías e ilustrar su aplicación al análisis de las situaciones de interacción de las que participan dos niños de diferentes sectores socioeconómicos y culturales.

METODOLOGÍA

Los datos que se analizan

En el proyecto del cual es parte el presente trabajo se analizan dos corpus de situaciones audiorregistradas en los hogares de dos grupos de niños: un grupo conformado por 20 niños de familias de nivel sociocultural medio en las que, por lo menos, alguno de los padres tiene educación terciaria o universitaria completa y un grupo integrado por 20 niños de familias de sectores socioculturales urbano marginados cuyos padres tienen educación primaria completa o incompleta. Este segundo corpus de situaciones fue tomado en el marco de los programas "El desarrollo conceptual de niños de poblaciones urbanas marginadas" (Rosemberg, 2005, en curso)

Técnicas de obtención y análisis de la información empírica

El proceso de obtención y análisis de información empírica se lleva a cabo de modo simultáneo. En los hogares de los niños se observan y audiograban durante 12 horas todas las situaciones de interacción en las que participan los niños junto a sus familiares, amigos y otros sujetos que lo acompañan. El observador presente en la situación confecciona un registro narrativo de lo que sucede y luego unifica este registro con la transcripción de la grabación.

Procedimiento de análisis de los datos

Para analizar cómo el lenguaje se incrusta en y contribuye a configurar las situaciones de interacción se elaboró un sistema de dimensiones y categorías en base a la adaptación de categorías desarrolladas en la investigación de Lucariello, Kyratzis y Engel (1986). El sistema elaborado conceptualiza la cantidad y el tipo de discurso que configura la textura de las actividades en las que el niño participa en su medio familiar.

El sistema de análisis requiere la identificación de:

1. Las actividades que forman parte de la vida cotidiana del niño.
2. Las conversaciones en las que el niño participa y aquellas que el niño escucha. Una conversación se define como un segmento de discurso, que comprende 4 turnos de interacción a través de los que los participantes muestran contingencia semántica y comunicativa. La contingencia comunicativa se refiere a que las expresiones de cada persona fueron dirigidas a y atentas a las expresiones de un otro que participa en la situación de interacción. La contingencia semántica indica que los participantes comparten temas en común y están hablando de lo mismo.
3. Los monólogos del niño en las situaciones. Operacionalmente un monólogo se define como un segmento de discurso que contiene al menos 4 unidades terminales (una cláusula principal y las cláusulas subordinadas a ella) completas que muestran coherencia temática.
4. Las conversaciones y los monólogos se caracterizan a partir de categorías que atienden a tópicos generales determinados por la manera en que el lenguaje se incrusta en o se desplaza de la situación. Estos tópicos son:
    a. Habla referida a los objetos, personas y acciones que están teniendo lugar en el contexto: llamar la atención respecto de los objetos; nombrar o identificar objetos, describir aspectos de los objetos, hacer referencia a las acciones, dar indicaciones sobre la acción presente.
    b. Habla de fantasía: juego dramático.
    c. Habla cultural: información mediada a través del lenguaje y otras formas simbólicas (reglas de comportamiento, personajes de la televisión, etc.)
    d. Habla acerca de los objetos, personas, acciones que no están presentes en ese espacio (desplazados del contexto espacial).
    e. Habla acerca del pasado.
    f. Habla acerca del futuro.

g. Habla acerca del lenguaje (habla acerca de canciones, lectura de cuentos, enseñanza del lenguaje, fórmulas de cortesía, pronunciación de las palabras, juegos lingüísticos)
h. Habla acerca de la biografía del niño (habilidades, hábitos, posesiones)
i. Habla acerca de las rutinas cotidianas.

5. Se consideran las actividades en las que estas distintas categorías de habla se insertan.

APLICACIÓN DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS AL ANÁLISIS DEL LENGUAJE QUE CONFIGURA LOS CONTEXTOS DE CRIANZA EN LOS HOGARES DE DOS NIÑOS

El sistema de dimensiones y categorías desarrollado se aplicó de modo preliminar al análisis de las situaciones de interacción que se desarrollaron durante las 12 horas de observación en los hogares de dos niños: Noel, un niño de nivel socioeconómico bajo y Cecilia, una niña de nivel socioeconómico medio.

Noel es de origen boliviano. Vive con su familia, sus padres, un hermano de 7 años y una hermana pequeña, en una villa de la Ciudad de Buenos Aires. Su casa consta de una habitación y una cocina y un baño compartidos con otras familias. No asiste al Jardín de Infantes. Cecilia es de la ciudad de Mar del Plata vive en una casa de dos plantas con sus padres, ambos profesionales, y tres hermanos mayores. Cecilia tampoco asiste al Jardín de Infantes.

La vida cotidiana implica tanto para Cecilia como para Noel la participación en actividades tales como comer, higienizarse, vestirse, jugar, dibujar mirar televisión, cuyo objetivo principal no difiere en ambos hogares. La participación de los niños en estas actividades está mediada por los adultos, quienes inician la actividad y proporcionan los objetos con los que se lleva a cabo. Sin embargo, se observan diferencias en la estructuración de las situaciones en los dos hogares tal como se puede observar en los siguientes fragmentos.

Ejemplo 1. Es el momento del almuerzo en la casa de Cecilia. En la mesa se encuentran Cecilia (4 años), Clara (9 años), Marina (14 años), Santiago (21 años), Alfredo que está invitado por la familia (21 años), el papá, la mamá y el observador.

La casa es muy amplia y la situación transcurre entre la cocina, el living y el comedor. El teclado se encuentra cerca del comedor, el almuerzo va a ser en el comedor diario y Clara se pone a practicar sobre el teclado justo en el momento en el que la mamá llama a la familia a almorzar. Cecilia continúa jugando a cocinar, dice que su torta imaginaria salió muy rica y por momentos intenta incluirse en el diálogo que mantiene la madre con el resto de los hijos.

MADRE: Vamos a comer.

CECILIA: Torta, está dica (rica) pero… ¡Ey! ¿Querés comer más? Un pedazo de torta. Hay dos platos de torta. ¡Son los más ricos, los exquisitos!

MADRE: Clarita, vení a comer.

CECILIA: Están como exquisitos.

MADRE: Cecilia.

CECILIA: El año pasado.

(La familia se dirige al comedor diario; luego la madre le indica a Cecilia que invite al observador a sentarse a la mesa con ellos)

MADRE: Ceci.

CECILIA: ¿Qué?

MADRE: Decíle que si quiere venir a comer, invitálo.

CECILIA: (Dirigiéndose al observador) ¿Quedés (querés) ir a comé (comer)?

CECILIA: ¿Querés ir a comer?

OBSERVADOR: Ahora, ahora voy.

(Cecilia y el observador se dirigen al comedor diario)

MAMÁ: (Le dice al observador) ¿Querés venir a la mesa?

OBSERVADOR: Ahí, ahí voy.

(Cecilia se sienta, la mamá da indicaciones a la familia para que todos estén sentados en la mesa)

MAMÁ: Falta otra silla, Marina…o dos, no sé.

[…]

MAMÁ: ¿Podés ir a traer el banquito que está en el baño?

(Santiago se para y busca el banco que la madre indicó)

SANTIAGO: Acá está el banquito.

MAMÁ: ¡Ah! Bueno, pasémoslo por acá.

(La madre trata de acomodar a todos los comensales. Mientras Cecilia juega con un plato y se lo muestra al observador que se incluye en la situación)

CECILIA: Acá está mi platito hemosho (hermoso). Mirálo, mirálo.

CECILIA: Miálo (mirálo) que yo comí jugo a la mañana, pero todo ahí comí.

(La mamá le indica al observador dónde sentarse e invita al observador con un plato)

MAMÁ: Juan, por ahí.

OBSERVADOR: No, está bien.

MAMÁ: Sí… sentáte.

(Insiste para que el observador se siente a comer con ellos)

MAMÁ: Sentáte, si hay.

[…]

(Casi terminando el almuerzo, la mamá se dirige su hijo mayor)

MADRE: Gracias por hacerme un favor.

SANTIAGO: ¿De qué?

MADRE: De que tienen que levantar la mesa.

(Fin del fragmento)

Ejemplo 2. El siguiente fragmento pertenece a una situación de almuerzo en la casa de Noel. La casa es muy pequeña, la madre se retira de la habitación y va a buscar el almuerzo a la cocina que comparten con otras familias. Cuando regresa trae la comida. Como no tienen mesa, la mamá organiza el almuerzo sentando a los pequeños Naieli (1 año) y Noel (4 años) sobre una tela en el piso, ella y Diego (6 años). Durante el almuerzo los niños realizan diferentes actividades al mismo tiempo, miran televisión, juegan con unos papeles, dibujan.

MADRE: La comida ia (ya) está.

(La madre coloca una tela en el piso, allí se sientan Noel y su hermanita y comen. La madre y Diego comen sentados en las camas).

[…]

(La mamá le cuenta a la observadora que adelgazó como consecuencia de un accidente que tuvo meses atrás y luego indica a Noel que continúe comiendo en el lugar que ella le indicó)

MAMÁ: Era muy delgadita. Arroz blanco, todo blanco comía, comemos también blanco, ensalada de zanahoria, come sino hago todo de zanahoria se lo comen. ¡Ven, aquí! (Le indica a Noel que se sentó en la cama que vaya al piso. Noel no quiere volver al lugar que su mamá le dice)

NOEL: ¡No, no!

MAMÁ: ¡Ven aquí!

NOEL: No.

MAMÁ: A la cama vas a ensuciar, ahí, sentáte.

[…]

(La mamá reta a Naieli porque no está comiendo)

MAMÁ: ¡No! ¡Nena, nena, agarra tu plato!

(La madre le habla a Diego en quechua. Él continúa comiendo, Noel y la hermanita pequeña agarran comida de los platos con la mano, la comen y siguen haciendo otras actividades en simultáneo, miran la televisión de a ratos, juegan con las etiquetas de los casetes, escriben. Los tres permanecen en silencio. La madre le habla a la Observadora mientras teje, sentada en la cama. Los nenes se paran, siguen comiendo, buscan algún objeto, juegan, se sientan nuevamente mientras la madre conversa).

MAMÁ: Una mesa se necesita, mesa mucho me piden, no tengo ¿Cuesta mucho, no?

(Noel mira la televisión y continúa comiendo, parado, agarrando la comida con la mano; Diego también mira la televisión y come pero lo hace sentado en la cama con un tenedor).

(Fin del fragmento)

Tal como se observa en los fragmentos presentados, tanto en la casa de Cecilia como en la de Noel, es la madre quien regula la situación de comida, proporciona los elementos y organiza el espacio en el que va a tener lugar. Es ella quien llama a los comensales a almorzar en el comedor diario, solicita colaboración para que todos estén sentados, in-

siste en que inclusive el observador forme parte del almuerzo e indica quiénes van a colaborar para levantar los platos una vez finalizado el almuerzo. Mientras que en el hogar de Cecilia los límites espaciales y temporales de la situación están claramente marcados, en el hogar de Noel son más difusos. La madre de Noel también organiza el espacio, pero encuentra dificultades para delimitar el espacio, lo atribuye a la falta de una mesa, los niños realizan otras actividades mientras almuerzan tales como dibujar, y mirar televisión, levantarse de la mesa y jugar. Sin duda esta falta de delimitación entre las situaciones puede atribuirse a las características del espacio físico –el hecho de que todo co-ocurra en una misma habitación y a la poca cantidad de objetos que se usan para actividades diversas–. En una misma cama se come, se duerme, se teje, se mira la televisión. Esta falta de segmentación estricta entre las situaciones da lugar a una mayor intersección entre las actividades. Los niños comienzan a llevar a cabo una nueva actividad sin terminar por completo la que estaban realizando.

Aún cuando en el hogar de Noel la continuidad de las situaciones resulta más llamativa que en el hogar de Cecilia, en los hogares de ambos niños el lenguaje acompaña la sucesión de eventos que tiene lugar. Como se observa en la Tabla 1, mientras los niños comen, juegan, se visten, cocinan, dibujan, usan el lenguaje para referirse a los objetos, crear mundos imaginarios, conversar sobre la televisión y para hablar sobre cómo llevan a cabo las rutinas cotidianas. También usan el lenguaje para referirse a situaciones que se hallan desplazadas del aquí y del ahora cuando conversan sobre personas o eventos que no ocurren en ese espacio, o eventos pasados o futuros.

Como se observa en la Tabla 1., el tópico de las conversaciones no depende del tipo de actividad. En efecto, tanto los tópicos que implican una mayor contextualización en la situación presente –habla acerca del aquí y el ahora– como aquellas conversaciones más descontextualizadas –habla acerca del pasado, acerca del futuro, creación de mundos fantásticos a través del lenguaje, etc.– se producen durante la consecución de cualquiera de las actividades cotidianas.

Como sugieren las investigaciones de Nelson y sus colaboradores (Nelson, Gruendel y Kyratzis, 1986) en los contextos de eventos cotidianos, los niños pueden activar las representaciones mentales que tienen de esos eventos para guiar la acción y la interacción. De ese modo pueden operar más fácilmente en la actividad que está teniendo lugar. Como la actividad se torna poco demandante en comparación con otros contextos para los cuales el niño no posee una representación, el niño dispone de una mayor capacidad para participar en conversaciones.

En la Tabla 2 se presentan los porcentajes de conversaciones centradas en los distintos tópicos generales considerados. Si se atiende a los datos que se muestran en la Tabla 2, puede observarse que entre el 30 % y el 40 % de las conversaciones en las que, tanto Noel como Cecilia participan en sus hogares, están focalizadas en objetos, acciones y personas que están teniendo lugar en ese contexto. El porcentaje restante está centrado en tópicos que se desplazan en distinto grado del entorno inmediato. El 17 % de las conversaciones de las que participa Cecilia tienen por objetivo crear mundos imaginarios a través del juego y en el 12 % de las conversaciones se reconstruyen colaborativamente eventos pasados. En el hogar de Noel, un 20 % de las conversaciones se refieren a personas o eventos que no están teniendo lugar en ese espacio. En estas conversaciones se habla de objetos distantes en el espacio o temporalmente, los participantes no hacen referencia al contexto interactivo in-

mediato sino a la representación mental del evento –o guión– que incluye el conocimiento sobre los elementos que configuran ese contexto.

El sistema de dimensiones y categorías permite no sólo analizar cómo el lenguaje se inserta en las diferentes actividades y en qué medida da lugar a las conversaciones que se desplazan de la inmediatez del contexto, sino que además permite identificar diferencias entre los hogares. En efecto, mientras que en el hogar de Cecilia, el 31 % de las conversaciones se refieren al aquí y al ahora en el hogar de Noel este porcentaje asciende al 42 %. En el hogar de Cecilia el 17% de las conversaciones implican la creación de mundos imaginarios y el 12% habla acerca del pasado. En el hogar de Noel, en cambio, no se identifican prácticamente conversaciones de este tipo –habla de fantasía/juego dramático 0 %, habla acerca del pasado 3 %–.

Tabla 1. Cuadro comparativo de tópicos de habla generales y actividades llevadas a cabo durante la interacción.

TÓPICOS DE HABLA GENERALES	ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO DURANTE LA INTERACCIÓN	
	CECILIA	NOEL
1. Habla referida al aquí y ahora. Objetos, personas, acciones que están teniendo lugar en el contexto.	Mirar televisión, jugar, vestirse, pasear, dibujar, pintar, cocinar, comer, contar películas, jugar con la PC (juego).	Jugar, comer, dibujar, escribir, mirar televisión, hacer tarea escolar, higiene personal, mirar libros.
2. Habla de fantasía / juego dramático.	Mirar televisión, jugar, cocinar, pasear, dibujar, comer, higiene personal.	
3. Habla cultural, información mediada a través del lenguaje y otras formas simbólicas (reglas de comportamiento, personajes de la televisión	Jugar, vestirse, comer, jugar con la PC.	Dibujar, jugar, mirar televisión, hacer tarea escolar, comer, higiene personal, mirar libros.
4. Habla desplazada. Referida a los objetos, personas, acciones no presentes en ese espacio.	Jugar, vestirse, dibujar, comer, higiene personal, usar la PC (juego).	Comer, dibujar, jugar, hacer tarea escolar, mirar televisión, mirar libros, higiene personal.
5. Habla acerca del pasado.	Jugar, cocinar, dibujar, comer, higiene personal, vestirse, usar la PC (juego).	Comer, dibujar, jugar, hacer la tarea, mirar libros.
6. Habla acerca del futuro.	Cocinar, vestirse, dibujar, comer, higiene personal.	Mirar televisión, hacer tarea escolar, comer, jugar, dibujar, higiene personal, mirar libros.
7. Habla acerca del lenguaje. Canciones, lectura de cuentos, fórmulas de cortesía, pronunciación de las palabras juegos lingüísticos.	Jugar, vestirse, dibujar.	Mirar televisión, jugar, hacer la tarea, higiene personal, mirar libros.
8. Habla acerca de la biografía del niño. Habilidades, hábitos, posesiones.	Jugar, comer, usar la PC (juego), vestirse.	Dibujar, jugar, mirar televisión, hacer la tarea, comer, higiene personal, mirar libros.
9. Habla referida a las rutinas.	Pasear, comer, higiene personal.	Mirar televisión, comer, hacer la tarea, higiene personal, mirar libros.

Tabla 2.Cuadro comparativo sobre tópicos de habla generales.

Tópicos de habla generales	Noel	Cecilia
1. Habla referida al aquí y ahora. Objetos, personas, acciones que están teniendo lugar en el contexto.	42 %	31 %
2. Habla de Fantasía/Juego dramático.	0 %	17 %
3. Habla cultural, información mediada a través del lenguaje y otras formas simbólicas (reglas de comportamiento, personajes de la televisión).	16 %	14 %
4. Habla desplazada. Referida a los objetos, personas, acciones no presentes en ese espacio.	20 %	8 %
5. Habla acerca del pasado.	3 %	12 %
6. Habla acerca del futuro.	9 %	7 %
7. Habla acerca del lenguaje. Canciones, lectura de cuentos, fórmulas de cortesía, pronunciación de las palabras juegos lingüísticos.	2 %	5 %
8. Habla acerca de la biografía del niño. Habilidades, hábitos, posesiones.	6 %	3 %
9. Habla referida a las rutinas.	3 %	2 %
Total	100 % (336)	100 % (485)

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, A. y P. DEL RÍO (1999). "Cultural mind and cultural identity", en S. CHAIKLIN, M. HEDEGAARD y U. J. JENSEN (ed.) *Activity theory and cultural historical approaches to social practices*, pp. 302-324. ISBN: 87 7288 811 3. Aarhus: Aarhus University Press.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La Ecología del desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

BORZONE, A. M., C. ROSEMBERG, B. DIUK, A. SILVESTRI y D. PLANA (2006). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar, Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación, Agencia Española de Cooperación Internacional, Save the Children.

BRUNER, J. (1973). "Learning how to do things with words", en J. BRUNER y A. GARTON (ed.) *Human Growth and Development.* Oxford: Clararedon Press.

BRUNER, J. y V. Sherwood (1976). "Early rule structure: the case of 'peekaboo'", en R. HARRE (ed.) *Life sentences: Aspects of the social rol of language.* Londres: Wiley.

BRUNER, J. (1977). "Early social interaction and language development", en H. R. SCHAFFER (ed.) *Studies in Mother - Child Interaction*. Londres: Academic Press.

BRUNER, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

COLE, M. (1984). "La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente", *Infancia y aprendizaje*, 25. España.

COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.

COLLINS, J. y S. MICHAELS (1988). "Habla y Escritura: estrategias del discurso y adquisición de la alfabetización", en J. COOK-GUMPERZ (ed.) *La construcción social de la alfabetización.* Barcelona: Paidós.

DEL RÍO, P. y A. ÁLVAREZ (1985). "La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos", *Infancia y aprendizaje*, 29. España.

DEL RÍO, P. y A. ÁLVAREZ (2002). "From activity to directivity. The question of involvement in education", en G. WELLS y G. CLARARAXTON (ed.) *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education.* Oxford: Blackwell.

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

GONZÁLEZ, N., L. MOLL Y C. AMANTI (ed.) (2005). *Funds of knowledge: theorizing practices in households and Clararassrooms.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

HEATH, S. (1983). *Ways with words, Language, life and work in communities and Clararass-rooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

LUCARIELLO, J., A. KYRATZIS Y S. ENGEL (1986). "Event Representations, Context and Language", en K. NELSON, *Event knowledge. Structure and Function in Development.* London: Lawrence Erlbaum.

NELSON, K. (1996*). Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind.* Nueva York: Cambridge University Press.

NERLOVE, S., U. BRONFENBRENNER, K. BLUM, J. ROBINSON y A. KOEL (1987). "Transcultural code of molar activities of children an care-takers in modern industrialized societies. Department of Human Development and Family Studies". Cornell University. New York. Mimeografiado en U. BRONFENBRENNER, *La Ecología del Desarrollo Humano.* Barcelona: Paidós.

NINIO, A. y J. BRUNER (1978). "The achievement and antecedents of labelling", *Journal Child language*, 5, pp. 1-16.

MICHAELS, S. (1988). "Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso", en J. COOK-GUMPERZ (ed.) *La construcción social de la alfabetización.* Barcelona: Paidós.

PALACIOS, J., J. M. LERA y M. del C. MORENO (1994). "Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECCERS", *Infancia y aprendizaje*, 66. España.

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento.* Barcelona: Paidós.

ROGOFF, B. (1997). "Los tres planos del la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en J. WERTSCH., P. DEL RÍO y A. ÁLVAREZ (ed.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas.* Madrid.

ROSEMBERG, C. R. (2002). "El intercambio verbal en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema", en *Lingüística en el aula*, 6, 5, pp. 7-28 Universidad Nacional de Córdoba.

ROSEMBERG, C. y A. M. BORZONE (1998). "Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar", *Lenguas Modernas*, 25.

SHANK, R. y R. ABELSON (1977). *Scripts, plans, goals and understanding.* Hillsdalle: Erlbaum.

SNOW, C. E. (1972). "Mother's speech to children learning language", *Child Development*, 43.

SNOW, C. E. (1983). "Literacy and language: relationships during the preschool years", *Harvard Educational Review*, 53, pp. 165-189.

SNOW, C. E., D. K. DICKINSON y O. P: TABORS (2006). *The Home-School Study of Language and Literacy Development*. Disponible en <http://www.gse.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm>

TOUGH, J. (1976). *The development of meaning: a study of children´s use of language*. Allen and Unwin.

VYGOTSKI, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

VYGOTSKI, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [The development higher psychological processes]. México: Grijalbo.

WELLS, G. (1985). *Language, learning and education.* Slough: NFR-Nelson.

WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia.

WELLS, G. (1988a). *Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotski*. Disponible en <http://www.oise.utoronto.ca/-gwells/dialogic inquiry.txt>

WELLS, G. (1988b). Dialoge and the development of the agentive individual: an educational perspective.<http://www.oise.utoronto.ca/-gwells/lscrat.agentIve.txt>

WERTSCH, J.V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

WERTSCH, J.V. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

CÓMO INCIDE EL RAZONAMIENTO ANALÓGICO Y LA CONCIENCIA METAPRAGMÁTICA EN LA COMPRENSIÓN DE FRASES HECHAS[1]

Nina María Crespo Allende
Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso | Chile
ncrespo@ucv.cl

Georgina García Escala
Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena | Chile
gegarcia@userena.cl

Resumen

La comprensión de significados figurados en oralidad forma parte de lo que los investigadores denominan el desarrollo tardío del lenguaje ya que ocurre mayormente después de los seis años (Nippold, 1998). Uno de estos significados figurados son las frases hechas, modismos o unidades fraseológicas que Belinchón (1999) define como expresiones con un significado figurado "prefijado" por el uso, que parecen no tener relación con su significado "literal". Para comprender estas frases, el sujeto no sólo requerirá de un acervo cultural adecuado, sino que además de una o varias habilidades cognitivas y lingüísticas que le permitan realizar dichas comparaciones en el lenguaje. La hipótesis de este trabajo adjudica un papel relevante al desarrollo de esta comprensión a dos habilidades: el pensamiento analógico verbal y la conciencia metapragmática. Su objetivo es indagar la incidencia de estas dos capacidades en comprensión oral de frases hechas en sujetos en edad escolar. Para ello, se estudió un grupo de 100 escolares chilenos de tercer año básico, a quienes se les aplicó tres instrumentos estandarizados: el test de Comprensión de Inferencias Pragmáticas (IMIP), la Prueba de Razonamiento Analógico Verbal (RAV)y el test de Conciencia Metapragmática (CMP). Los resultados preliminares señalan que existe correlación entre las variables, sin embargo, se puede observar que algunos dominios específicos de la comprensión de frases hechas parecen relacionarse en forma diferente con el razonamiento analógico verbal y la conciencia metapragmática. De esta manera, el desarrollo de la habilidad de comprender frases hechas parece vincularse no solo con la capacidad analógica sino además con elementos relacionados con la autorregulación del lenguaje.

INTRODUCCIÓN

Nippold (1998) acuña el término "tardío" para aquel desarrollo que sufre el lenguaje infantil durante la edad escolar. La autora también señala que los cambios en el lenguaje que ocurren en esta etapa han sido menos estudiados que los evidenciados durante el desarrollo inicial, incluso muchos los consideran irrelevantes, pues aparentemente no habría diferencias demasiado evidentes en la forma en que hablan los niños de distintas edades después de los cinco años. Además, en esta etapa, el desarrollo lingüístico es

[1] Investigación financiada por FONDECYT 1070333.

más individualizado y está guiado por las aptitudes e intereses de cada sujeto y esto hace más difícil trazar líneas en el desarrollo normal del lenguaje en la edad escolar y la adolescencia. No obstante, conocer lo que ocurre con el lenguaje en esta etapa de la vida humana permitiría entender más cabalmente qué implica adquirir el lenguaje oral, su relación con otras modalidades de lo lingüístico, como la escritura y la lectura, y la posible explicación de qué le ocurre a aquellos niños y jóvenes que poseen un rendimiento deficiente en el área del lenguaje durante la edad escolar.

Dentro de los distintos aspectos del lenguaje que parecen desenvolverse en las etapas tardías (sintaxis, vocabulario más abstracto, habilidad para cambiar el registro de acuerdo a la situación comunicativa, la comprensión y producción de significados implícitos, etc.), interesa indagar aquí el desarrollo de la comprensión oral del lenguaje figurado, específicamente la frase hecha de base metafórica. Se sabe poco de cómo se desenvuelve la comprensión en los niños, especialmente si se considera en la lengua española. En el marco de una investigación anterior (proyecto FONDECYT 1040740), fue posible describir cómo iba incrementándose esta comprensión a medida que aumentaba la edad de los niños. En esta investigación, se presenta la tarea de explicar este incremento, dando cuenta de las habilidades cognitivas y metalingüísticas relacionadas con el mismo. Las indagaciones no sólo significarán un aporte al conocimiento de la naturaleza del lenguaje y su desarrollo como ya se señaló, sino también permitirán justificar nuevos enfoques de estimulación e intervención en el desarrollo del lenguaje infantil.

A continuación, se hará una revisión rápida de los conceptos involucrados en el tema, dando un panorama de lo ya conocido e indicando aquellos aspectos nuevos que se considerarán en la investigación presentada en esta ponencia.

EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA FRASE HECHA METAFÓRICA

Cotidianamente, nosotros sabemos utilizar frases como “se salvó por los pelos” o “se rompió el hielo de una reunión”. Estas expresiones o frases hechas, lejos de ser un fenómeno extraño en el idioma, parecen bastante comunes. Corpas Pastor (1997: 14) señala que "la formación, el funcionamiento y el desarrollo del lenguaje vienen determinados no sólo por las reglas libres del sistema; sino también por todo tipo de estructuras prefabricadas de las “que se sirven los hablantes en sus producciones lingüísticas". Estas unidades fraseológicas están compuestas por más de una palabra, con cierto grado de cohesión y determinadas por el uso. Asimismo, ellas poseen un significado propio que va más allá de la simple suma de sus constituyentes. Todas ellas se caracterizan por una fijación formal, desde el punto de vista sintáctico, que puede ser relativa y que abarca una gama de posibilidades (Corpas Pastor, 1997; Ruiz Gurillo, 1997). Existen así, desde unidades fraseológicas flexibles o productivas, como “me importa un bledo/rábano/comino, etc.”, que admiten sustituciones o inserciones, generando variantes fraseológicas, que matizan la frase hecha inicial (Belinchón, 1999); pasando por aquellas unidades de fijación intermedia, que permiten modificaciones, pero las opciones están predeterminadas, como “no me cabe/entra en la cabeza”; e incluyendo unidades con fijación absoluta, como en el caso de “en un abrir y cerrar de ojos”, las cuales no permiten cambios estructurales, sin que el significado figurado se vea afectado (Belinchón, 1999). La realidad y la naturaleza de esta variabilidad sintáctica han sido estudiadas detenidamente por Horn (2003). En lo que se refiere a las cualidades semánticas, las unidades fraseológicas destacan por su idiomaticidad, ya que cuentan con un significado fijo, el cual no

corresponde a la adición de sus significados literales (Diamante Colado, 2004). Esta condición se debe a que por lo menos uno de sus constituyentes cambia su sentido usual por otro traslaticio o figurado (Diamante Colado, 2004), siendo en muchos casos de base metafórica. Dicha idiomaticidad también puede ser gradual yendo de frases más transparentes ("dormirse en los laureles" o "tener un nudo en la garganta") a frases más opacas ("dar la lata" o "peinar la muñeca").

Las unidades fraseológicas pueden ser clasificadas como colocaciones (dinero negro), locuciones (estirar la pata) y refranes(al que madruga, Dios le ayuda); son muy numerosas y presentan formas distintas (Plath, 1996). Un gran número de ellas pueden considerarse como metáforas semilexicalizadas (Chamizo Domínguez, 2005) y, en muchas ocasiones, su constante uso a través del tiempo termina cristalizando su significado figurado, llegando incluso a ser percibidas por el hablante como expresiones literales. En este caso, cabría hablar de metáforas muertas (Chamizo Domínguez, 2005).

Ahora bien, mientras la unidad fraseológica nos ubica en la realidad del corpus lingüístico, hablar de su naturaleza metafórica lleva a una polémica (Osorio, 2004). Una corriente más tradicional considera que la metáfora es un fenómeno de índole lingüística, que se aparta del uso normal (o literal) del lenguaje y que en su versión más tradicional podría definirse como "un tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación táctica" (RAE, 2006). En otras palabras, esta corriente lingüística considera a la metáfora como la expresión lingüística en la que una determinada entidad se presenta, describe o clasifica a través de la referencia a otra entidad proveniente de una categoría distinta (Chamizo, 2005; Belinchón, 1999). Otra corriente, liderada por Lakoff (1993), sostiene que las metáforas son fundamentalmente fenómenos del pensamiento y la razón. Para este autor, el hombre explica aquellas realidades más abstractas e intangibles, proyectando rasgos de elementos que puede percibir concretamente. Esta proyección es el origen del fenómeno metafórico que operaría en el ámbito de la conceptualización, más que del lenguaje. Así, se distinguen las metáforas conceptuales (los esquemas idealizados que sirven como base para la conceptualización de un fenómeno o grupo de fenómenos, como *el amor es un viaje*) y las expresiones metafóricas, (epifenómenos lingüísticos que revelarían las metáforas conceptuales, como por ejemplo *Nuestra relación ha llegado a una calle sin salida*). Así, la metáfora no correspondería a una expresión o a una palabra, sino a la correspondencia esquemática entre la base experiencial de un viaje y el dominio conceptual del amor. La correspondencia es convencional, es decir, es una parte fija de nuestro sistema conceptual, una de nuestras maneras convencionales de conceptualizar relaciones del amor.

La teoría de Lakoff posee un valor fundamental para comprender el pensamiento humano e, incluso, ha sido complementada últimamente con planteamientos más innovadores como la teoría del mezclaje de Turner y Franconnier (Turner, 1997). Sin embargo, al desconocer la incidencia de algunos factores lingüísticos en la interpretación de la metáfora, la teoría de la metáfora conceptual no permite dar cuenta cabal de cómo se produce el desarrollo de la comprensión metafórica en los niños, ya que aprender a comprender metáforas implicaría sólo aumentar el conocimiento de los dominios implicados en la proyección (Osorio, 2004). No obstante, numerosas investigaciones, como las de Wimmer y Gardner (1993), de Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) y de Cacciari y Levorato (1999) apuntarían a la idea de que desarrollar la habilidad de comprender metáforas exigiría tomar consciencia de un uso peculiar del lenguaje, conciencia de la cual carecen los niños menores de 6 años.

Nippold (1998) ubica el desarrollo de la comprensión de frases hechas durante la edad escolar y Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) las enmarcan dentro del desarrollo de la competencia figurativa, estableciendo que la adquisición de estas frases hechas metafóricas se encontraba influida por la mayor transparencia u opacidad semántica de las mismas o por el grado de familiaridad que tuvieran para los niños con los que trabajó. Es por esto que Crespo (2006, proyecto FONDECYT 1040740) en un estudio realizado con 985 niños para evaluar la comprensión de frases hechas transparentes, observó que los niños de kinder (5 años más o menos) son capaces de reconocer aproximadamente el 42% de las mismas (6 de 14).

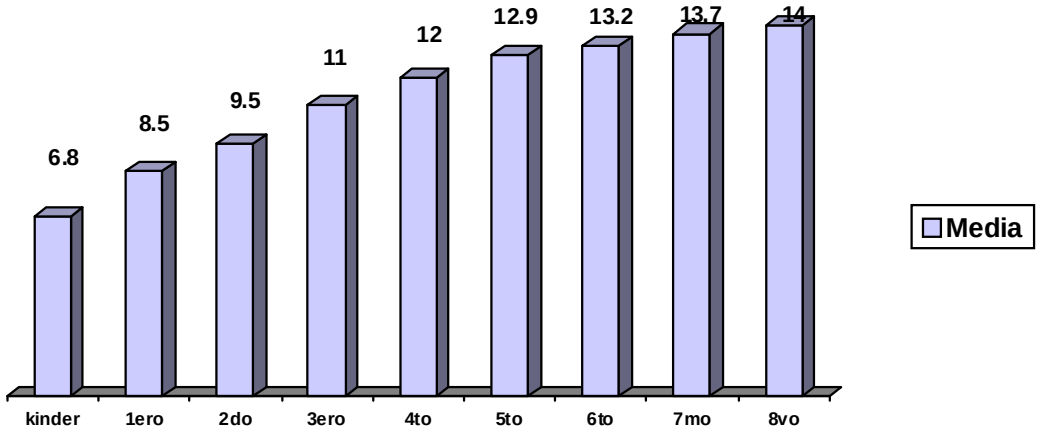


TABLA 1. Medias de frase hecha metafórica por rango de edad.

Asimismo, es posible establecer (tabla 2) que el incremento es más rápido en los primeros años escolares hasta los 10 años (5to básico). Posteriormente, la curva de aumento se vuelve más moderada y entre uno y otro grupo sólo alcanza a uno o dos puntos, concretamente entre 4º y 8º grado hay sólo dos puntos de diferencia. Sería importante completar estos hallazgos con una medición de otros tipos de frases hechas metafóricas que resultaran más opacas semánticamente y menos familiares. Esto permitiría ver su relación con los elementos metapragmáticos y cognitivos que parecieran subyacer a la comprensión de lo metafórico.

HABILIDADES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LO FIGURATIVO

Cabe preguntarse por qué la capacidad de comprender frases hechas metafóricas se desarrolla fundamentalmente en la edad escolar y no antes o después. Por un lado, puede considerarse que ambas dependen de la adquisición por parte del niño de un concepto más sofisticado del lenguaje y su uso (Wimmer y Gardner, 1993) o, mejor dicho, de la relación que establece el lenguaje con el contexto extra o para lingüístico, es decir, su conocimiento metalingüístico o más específicamente metapragmático (Gombert, 1992). Nippold (1998) reconoce que éste es concomitante al desarrollo tardío del lenguaje y Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) lo relacionan con las estrategias interpretativas que utiliza el sujeto, las cuales son parte de su competencia figurativa. Por otra parte, es indudable la relación que existe entre la comprensión de la frase hecha metafórica y el

pensamiento analógico, como lo señalan Vega Rodríguez (1998) y Rodríguez-Mena García (2006).

LO METALINGÜÍSTICO O METAPRAGMÁTICO Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA FIGURATIVA

La noción de metalingüística nos remite a Jackobson (1985) quien se refiere a aquella actividad lingüística que toma al lenguaje como su objeto. Gombert (1992) amplía el término y a partir de allí la actividad metalingüística no es sólo hablar del lenguaje, sino que también requiere la cognición sobre el lenguaje. Los conceptos planteados por Gombert remiten a la noción de metacognición propuesta inicialmente por Flavell (1979), que alude al conocimiento introspectivo, no siempre consciente, que poseen los individuos acerca de sus propios estados y procesos cognitivos. Junto a este conocimiento, todo sujeto tiene capacidad de planear y monitorear intencionalmente sus propios procesos cognitivos con el objetivo de alcanzar una determinada meta.

A partir de allí lo metalingüístico podría considerarse un subcampo de la metacognición relacionado con el lenguaje y su uso. Tanto Gombert (1992) como más tarde Viatcheslav (1999) incluyen dentro del concepto de metalingüística dos elementos: 1) actividades de reflexión acerca del lenguaje y su uso y 2) habilidades utilizadas intencionalmente para medir y planear el procesamiento lingüístico tanto de comprensión como de producción y pueden estar relacionadas con lo fonológico, lo sintáctico, lo semántico o lo pragmático.

Ahora bien, dentro de lo metalingüístico Gombert (1992) refiere un concepto más específico cuando lo relaciona con el uso oral del lenguaje: la metapragmática. Pratt y Nesdale (1984) la definen como conciencia o conocimiento que uno posee acerca de las relaciones que existen dentro del sistema lingüístico mismo y las relaciones que existen entre el sistema lingüístico y el contexto en el cual se inserta el lenguaje cuando es utilizado oralmente.

Según Gombert (1992) hay dos etapas de desarrollo de la metapragmática, se relacionan con la edad y se diferencian por la capacidad de monitorear las relaciones que se establecen entre el sistema lingüístico en uso y el contexto en el que se utiliza. De esta manera, el autor habla de una etapa de conciencia epipragmática y otra de conciencia metapragmática. La conciencia epipragmática caracteriza la primera etapa de adquisición del lenguaje. En este momento, los niños adaptan sus propias producciones a las situaciones en las cuales ellos se están comunicando y toman en cuenta los parámetros contextuales en su interpretación de los mensajes producidos por otros. Sin embargo, este ajuste parece producirse de una manera más o menos automática y, de hecho, estas habilidades, más que mostrar una conciencia temprana de los aspectos pragmáticos del lenguaje, señalan la inhabilidad de los niños de separar el contexto de sus emisiones. Gombert (1992) señala que para los niños lo que es procesado es un todo inanalizable. No hay una conciencia que identifique los lazos existentes entre lo lingüístico y extralingüístico, porque no hay ninguna distinción entre los dos. La conducta epipragmática se caracteriza por la naturaleza incidental de la adaptación del lenguaje al contexto. El procesamiento lingüístico pareciera producirse pieza por pieza (en forma literal) y es adaptado si la situación requiere que el niño adopte una particular actitud. Desde el punto de vista de la comprensión, Gombert (1992) señala que para el niño pequeño el lenguaje es solamente uno de los elementos del contexto, sin ningún estatus especial, y que

las acciones primeras de los niños son interpretaciones de este contexto, más que instancias del lenguaje contextualizado. Esta idea coincide con la propuesta de Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) quienes se refieren en forma más específica al desarrollo de la competencia figurativa. Para las autoras, el niño atraviesa una serie de fases. La primera de ellas va hasta los cinco años, con la preponderancia de estrategias de decodificación lineal que explicarían la interpretación de las frases hechas metafóricas de forma literal. La indicación de la edad (antes de los cinco años) y la caracterización de la estrategia interpretativa, se parecen a la señaladas en la caracterización de etapa epipragmática de Gombert (1992); no obstante, las autoras más explicar que el fenómeno en términos de discriminación de contexto lingüístico y contexto no lingüístico, sostienen que los niños tiene una visión referencial del lenguaje y creen que su función es sólo referir a una realidad con la cual coinciden. Si esta coincidencia no se da, se debe a un fallo en el hablante o en el oyente.

Tanto Gombert (1992) como Levorato y Cacciari (1992, 1995,1999, 2002) señalan un cambio que empezaría entre los 6 y 7 años. Gombert (1992) se refiere a una actividad metapragmática, es decir, a una conducta que sin ambigüedades revela reflexión o monitoreo del lenguaje en términos de su relación con el contexto de emisión. Esto se aplica a la conciencia de las ambigüedades referenciales o a los casos en los cuales el niño se vuelve consciente de los mensajes incompletos. Pareciera que esta habilidad de procesar indicios contextuales proseguiría durante la adolescencia y tales índices se vuelven más complejos y probablemente más familiares para el niño. Gombert (1992) señala que este despliegue metapragmático, que aumenta de acuerdo a la edad, tiene relación con el desarrollo del sistema de procesamiento. Así, la posibilidad de tomar en cuenta el incremento de organizaciones complejas, de índices contextuales y de responder a ellas con organizaciones lingüísticas cada vez más sofisticadas, depende de alguna manera del crecimiento en la capacidad de procesamiento en la memoria de trabajo. Este hecho ha sido comprobado en el trabajo de Crespo y Alvarado (2009).

Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999, 2002) también refieren a la relación lenguaje con contexto, pero su explicación hace hincapié en otro aspecto. Para ellas, el niño aprendería más acerca del uso del lenguaje; así, si lo dicho no coincide con lo esperado u observado, aprende que no debe considerarlo un error, sino buscar una fuente alternativa de información que le permita acceder al significado. En un primer momento, el niño acudiría a su conocimiento previo; luego, tendría en cuenta las intenciones de su interlocutor y, finalmente, sería capaz de usar él mismo expresiones figuradas para dar a entender sus ideas. No obstante, Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999), siguiendo lo planteado por Karmiloff-Smith (1992), no hablan de etapas sino de fases de desarrollo que se solapan unas con otras y a través de las cuales el niño debe lidiar con un fenómeno multiforme, tanto desde el punto de vista lingüístico como contextual.

Ahora bien, es necesario aclarar que, mientras Gombert no remite al desarrollo de la comprensión de lo figurativo, Levorato y Cacciari (1992, 1995, 1999) lo circunscriben sólo a la comprensión de la frase hecha metafórica, realizando algunos trabajos experimentales para observar el cambio interpretativo a los 6 años. Es entonces necesario establecer un nexo claro entre este desarrollo de la comprensión figurativa (tanto de la metáfora como de la ironía) con el desarrollo de esta habilidad metapragmática, tratando de dar cuenta de una relación más clara entre: a) conciencia de la separabilidad y de lo lingüístico y con lo extralingüístico de la relación entre estos dos aspectos; b) concien-

cia y aplicación de las reglas de uso del lenguaje; y c) la capacidad de comprender frases hechas metafóricas e ironías.

EL RAZONAMIENTO ANALÓGICO Y DESARROLLO DE COMPRENSIÓN DE LA FRASE HECHA

El pensamiento analógico es un tipo de razonamiento que consiste en transferir parte de un dominio de conocimiento ya conocido a un dominio nuevo (González, 1997) o, como señala Gentner (1989), transferir conocimiento desde una situación fuente a una situación objetivo. La transferencia de conocimiento se realiza sobre la base de algún tipo de semejanza entre ambas situaciones, a objeto de establecer una correspondencia uno a uno entre una situación y otra.

La definición clásica interpreta a la analogía como una igualdad de proporciones entre cuatro términos. El segundo término está relacionado al primero como el cuarto es al tercero (A:B :: C:D). Por ejemplo, "Vaca es a ternero como yegua es a potrillo". Las tareas de solución de este tipo de analogía exigen igualar la relación entre ambos pares. En primer lugar, se identifica la relación de los términos de cada par y, posteriormente, se establece la relación de semejanza entre ambos pares de términos (Goswami, 1992). Para considerar si dos situaciones son semejantes, Holyoak y Thagard (1997) distinguen tres criterios fundamentales: a) la correspondencia entre las relaciones jerárquicas de un conjunto, b) la semejanza semántica entre los elementos de una situación, y c) la correspondencia entre los aspectos más importantes de ambas situaciones con respecto al objetivo del sujeto razonador.

Este tipo de razonamiento analógico se puede denominar proporcional. Dependiendo de la modalidad, se describen tres grupos específicos: pictórico, léxico y abstractos o de figuras. Las pictóricas son aquellas en las cuales se usan dibujos que representan entidades conocidas; en las léxicas se utilizan palabras que representan conceptos en forma oral o escrita; y, finalmente, en las abstractas se trabaja con figuras geométricas y/o figuras inventadas (Wolf y Gillespie, 1990). Se puede describir a su vez subtipos de analogías pictóricas y léxicas, dependiendo de calidad de la relación. Es así como se presentan analogías con relación de hiponimia, funcional, atributiva, metonimia, antonimia, entre otras (Martínez, Herrera, Valle y Vásquez, 2002).

El pensamiento analógico subyace, entre otros, a la capacidad de categorizar, resolver problemas, explicar y pensar de manera creativa. Bierker (2002) sostiene que dicha capacidad emerge tempranamente en la vida del niño, pero coincide con Nippold (1998) en que se refina y perfecciona entre la edad escolar y la adolescencia. Se destacan dos causas que explicarían este refinamiento. Una de ellas es que los sujetos aprenden más sobre el mundo y sus relaciones, y son capaces de usar esos aprendizajes para razonar sobre relaciones entre situaciones nuevas y diversas (Goswami, 1992). La otra es un incremento en la habilidad para representar múltiples dimensiones, lo que sería una consecuencia de los cambios en la capacidad de la memoria de trabajo (Halford, 1993). Autores como Masterson y Perrey (1999) y Goswami y East (2000) afirman que esta forma de pensamiento es fundamental en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

A lo largo de la teoría, el razonamiento analógico se ha visto relacionado con el razonamiento inductivo. Rodríguez-Mena García (2001; 2006) señala que existen tres posturas vigentes. Una de ellas, propuesta por autores como Nickerson, Perkins y Smith (1990), afirma que el razonamiento analógico y el inductivo sin ser idénticos son del

mismo tipo: se encuadrarían dentro de procesos intelectuales que apuntan hacia un planteo experimental y exploratorio y, en este sentido, se opondrían al razonamiento lógico riguroso. Otra línea –la que ha predominado en los estudios de razonamiento analógico– sostiene que éste es una forma de inducción (De Vega, 1985; Sternberg, 1987; Grossen, 1991, Goswami, 1992) y relaciona este tipo de pensamiento con el desarrollo de la inteligencia general y el aprendizaje de conceptos. Finalmente, están aquellos autores que sostienen que el pensamiento analógico y el inductivo son dos fenómenos independientes que participan de procesos diferentes durante el procesamiento de la información. Entre ellos, Johnson-Laird (1987) ha insistido en la prevalencia de un razonamiento humano más atenido a modelos que a algoritmos fijos. Un pensador perspicaz es aquel que trata de construir modelos alternativos o hace funcionar distintas alternativas de un mismo modelo para encontrar las soluciones a los problemas. Corral (1995) ubica el pensamiento analógico en oposición al inductivo y deductivo, entre los procesos cuya función es la elaboración de representaciones sobre los contenidos de la variación. Estas representaciones se producirían esencialmente en la memoria episódica contextualizada.

El razonamiento analógico subyace sin duda a la interpretación metafórica, al punto que muchas veces la metáfora se ha descrito como una suerte de analogía. Es necesario considerar esta habilidad a nivel de pensamiento como básica para la interpretación lingüística si se quiere configurar un cuadro completo del desarrollo de la comprensión figurativa. La relación pensamiento analógico-metáfora ha sido aceptada en la teoría, pero no tenemos conocimientos de medidas empíricas ni de que haya sido considerada interactuando con otros elementos que parecieran estar influyendo la comprensión de lo figurativo.

METODOLOGÍA

Se consideró una muestra de 500 estudiantes de entre 8 años y 8 años 11 meses que asistían a tercero básico, a ella se le aplicó el instrumento IMIP, test de Comprensión de Inferencias Pragmáticas -que medía comprensión de Frases Hechas- y se seleccionó dos grupos de niños y niñas. El primer grupo de sesenta estudiantes correspondía a los que tenían el puntaje más bajo y en promedio lograban un 20 % de dominio del instrumento. El segundo grupo correspondía a sesenta niños y niñas que habían obtenido los más altos puntajes y demostraban en promedio un dominio de 93%.

INSTRUMENTOS

IMIP (Frases Hechas): La información fue recolectada mediante el instrumento de medición de inferencias lingüísticas IMIP (Crespo, Benítez y Ramos, 2005), un software interactivo compuesto por 54 ítems que miden cuatro dimensiones relacionadas con la comprensión del lenguaje no literal. Así se incluyen ítems referidos a: actos de habla indirectos, ironías, frases hechas metafóricas y presuposiciones. Los ítems consisten en diálogos llevados a cabo entre personajes de dibujos animados y que el niño observa como testigo. En cada diálogo, se presenta un enunciado no literal al que el niño debe dar una interpretación adecuada, eligiendo entre posibles respuestas que son puntuadas como correctas (un punto) o incorrectas (cero punto).

CMP: El instrumento utilizado es un dispositivo multimedia compuesto por 29 ítems destinados a medir conciencia metapragmática, creado por Crespo, Pérez y Alfaro

(2008) en el seno del Proyecto FONDECYT 1070333. Los ejercicios que contiene el CMP son de tres tipos: *referente ambiguo, instrucciones ambiguas y diálogo observado.*

El primer ítem, incluye ejercicios de referente ambiguo. Cada uno de estos ejercicios consiste en una instrucción en la cual se le pide al sujeto que está siendo evaluado que señale un determinado elemento de un contexto no verbal. Ahora bien, el deíctico utilizado en el enunciado no coincide con el contexto que se presenta, es decir, se indica que se debe escoger un determinado elemento (usando el artículo determinado), pero existen varios del mismo tipo. Un ejemplo de esto corresponde al siguiente enunciado: "elije la casa azul con chimenea" y se presentan cinco casas de las cuales más de una es azul con chimenea. Frente a esto, el niño o niña puede presentar tres tipos de respuestas, la primera es darse cuenta de la incongruencia entre el deíctico determinado y el contexto indeterminado que se presenta, dando una respuesta del tipo: "no puedo escoger una, ya que hay dos casa azules con chimenea", con ella el alumno demostraría conciencia metapragmática y obtendría dos puntos. La segunda, es notar un problema entre el contexto y el enunciado, sin embargo no puede especificar que clase de incongruencia está presenciando, con ella el alumno daría cuenta de una consciencia epipragmática no verbalizable y obtendría un punto. Y la tercera, es escoger cualquier casa sin reflexionar sobre la incongruencia entre enunciado y contexto, con este tipo de respuesta el alumno demostraría un manejo epipragmático y su resultado es cero punto. En cuanto al tipo de ejercicio, podemos destacar que el sujeto evaluado está involucrado como destinatario del enunciado, es decir, es él quien se encuentra frente a una incongruencia y debe resolverla.

El segundo ítem, ejercicio de instrucciones ambiguas, consiste en plantear instrucciones erróneas o incompletas para realizar un determinado juego o tarea, y que debido a una incoherencia no se puede llevar a cabo el ejercicio.

En este tipo de ejercicios las respuestas que pueden dar los sujetos son de tres tipos: darse cuenta del error y especificar cuál es con 2 puntos, lo que estaría evidenciando conciencia metapragmática. La segunda respuesta posible es percibir que hay un error, pero no poder verbalizarlo, en este caso el evaluado dará cuenta de un manejo de conciencia epipragmática y obtendrá un punto. La última respuesta es no percibir el error y de este modo comenzar a jugar, obteniendo cero punto y demostrando un manejo epipragmático. Al igual que el anterior, en este ítem los sujetos evaluados están involucrados como destinatarios de las indicaciones que se dan, pues son ellos quienes deben realizar las instrucciones.

En el caso del ítem tres, diálogo observado, los niños y niñas evaluados deberán observar un diálogo en el cual existe un mal entendido, es decir, el emisor indica en forma ambigua a otro sujeto que realice algo, y este último lo hace incorrectamente. Para llevar acabo el ejercicio se le pide al niño o niña evaluado que responda si el destinatario interpretó correctamente la intención de su emisor y luego se le pregunta por el origen de este error, si es por parte del emisor o receptor. Para este ítem los sujetos podrán dar tres tipos de respuestas: percatarse del mal entendido y culpar al emisor por la equivocación cometida por el destinatario de su enunciado, con 2 puntos y dar cuenta de conciencia metapragmática. Darse cuenta y culpar al destinatario del enunciado, con 1 punto demostrando conciencia epipragmática. Finalmente, no darse cuenta del mal entendido, con 0 punto y dar cuenta de un manejo epipragmático. A diferencia de los ejercicios

anteriores en este tipo el sujeto es testigo del mal entendido, por lo cual, no está directamente involucrado como en los ítems anteriores.

El instrumento utilizado para la investigación muestra muy alta confiabilidad de un 0,88 en el Coeficiente del Alpha de Cronbach. (Montenegro y Pérez, 2007).

RAV: Prueba de Razonamiento Analógico Verbal (Prueba RAV) y es un instrumento que tiene como finalidad evaluar el nivel de comprensión de analogías proporcionales o clásicas y de analogías funcionales o de transferencia (García, 2008). En la presente investigación sólo se consideró la parte relativa a las analogías proporcionales o clásicas, ya que estudios anteriores (Montenegro y Pérez, 2007) demostraron que esta parte del instrumento tenía una confiabilidad muy alta (Alpha de Cronbach 0,88). Por el contrario, el apartado de analogías funcionales que compone el mismo instrumento obtuvo un bajo nivel de confiabilidad (Alpha de Cronbach 0,28), por lo que actualmente está siendo reevaluado (García, 2008).

Para medir la capacidad de razonamiento analógico verbal de los individuos se les propuso que resolvieran analogías proporcionales o clásicas, para ello se les solicitó que elicitaran respuestas a fin de completar las analogías propuestas. En esta caso, se entrega un enunciado proposicional incompleto: dos pares de términos que están relacionados semánticamente, y un tercer término que está libre. El niño debe descubrir la relación semántica en el análogo, a fin de establecer la misma relación en el tópico (García, 2008).

RAV (García, 2008), se han agrupado las analogías que tienen mayor afinidad semántica a fin de que el sujeto pueda identificar la relación propuesta. De este modo se han conformado tres grupos:

GRUPO	TIPOS DE ANALOGÍAS	EJEMPLO
A	Analogías de antonimias (antónimos) y sinonimias (sinónimos).	Norte es a sur como este es a ……. (oeste).
B	Analogías atributivas (adjetivos), funcionales (utilidad del objeto) y causativas (agente que realiza la acción).	Sol es a calor como nieve es a ……. (frío).
C	Analogías de metonimias (designar una cosa con el nombre de otra) e hiponimias (palabras que poseen los rasgos semánticos de otra más general).	Aletas es a pez como alas es a ……. (pájaro).

TABLA 2. Resumen de Prueba RAV.

Cada tipo de analogía a su vez está conformada por nueve ítems que van de menor a mayor complejidad, ordenados al azar al interior de cada grupo. Se otorga un punto por respuesta correcta, y cero punto por respuesta incorrecta. La realización de la Prueba RAV es individual, y se aplicó en el establecimiento escolar de cada individuo durante su jornada académica.

Cada tipo de analogía a su vez está conformada por nueve ítems que van de menor a mayor complejidad, ordenados al azar al interior de cada grupo. Se otorga un punto por respuesta correcta, y cero punto por respuesta incorrecta. La realización de la Prueba RAV es individual, y se aplicó en el establecimiento escolar de cada individuo durante su jornada académica.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el análisis de los resultados se presentarán por una parte cuáles fueron los resultados en CMP y RAV de aquellos sujetos que se ubican en el grupo de alumnos con un nivel de comprensión de frases hechas más bajos y, por otra, de aquellos que se ubican en el grupo más alto.

Antes, es necesario destacar que en este grupo se observa una gran diferencia en el nivel de comprensión de las frases hechas. Así, los estudiantes que se ubican en el nivel más bajo de comprensión de frases hechas comprenden sólo un 26 % de las frases evaluadas, a diferencia de aquellos que se ubican en un nivel más alto que comprenden el 86 % de ellas.

Nivel de comprensión de frases hechas bajo

Como se puede ver en la Tabla 3, en el grupo de estudiantes que alcanza un nivel de comprensión de frases hechas bajo (26 %) se observa un nivel de desarrollo en razonamiento analógico adecuado y un nivel de desarrollo en conciencia metapragmática bajo. Así, en el razonamiento analógico alcanzan un porcentaje de 57 %, es decir, que pueden establecer similitudes en el lenguaje. En cambio, en la habilidad metalingüística alcanzan un porcentaje de 34 %, porcentaje que nos permitiría considerar que llevan a cabo más habitualmente una regulación epipragmática, es decir, más automática y susceptible de error cuando usan de la lengua en contexto.

INSTRUMENTO	PROMEDIO	PORCENTAJE DE DOMINIO
IMIP	X 4	% 26
RAV	X 36.6	% 57
CMP	X 10	% 34

TABLA 3. Bajo nivel de comprensión de frases hechas y promedios en CMP y en RAV.

Nivel de comprensión de frases hechas alto

Como puede verse en la tabla 4, en el grupo de estudiantes que alcanza un nivel de comprensión de frases hechas alto se observa un nivel de desarrollo en razonamiento analógico alto y el nivel de desarrollo en conciencia metapragmática sigue siendo bajo. Así, en la capacidad analógica alcanzan un porcentaje de 75 %, es decir, que pueden realizar diversas comparaciones en el lenguaje para establecer similitudes semánticamente más complejas. En cambio, en la habilidad metalingüística los sujetos alcanzan un porcentaje de 31 %, porcentaje que nos permitiría considerar que este grupo también lleva a cabo más habitualmente una regulación epipragmática, es decir, más automática y susceptible de error, cuando usan la lengua en contexto.

INSTRUMENTO	PROMEDIO	PORCENTAJE DE DOMINIO
IMIP	X 1 3	% 86
RAV	X 48	% 75
CMP	X 9,9	% 31

TABLA 4. Alto nivel de comprensión de frases hechas y promedios en CMP y en RAV.

A partir de estos datos, se puede señalar que el dominio de la variable razonamiento analógico se daría a más temprana edad que el de conciencia metapragmática. En concordancia con lo postulado por Nippold (1998) y Goswami (1991), la habilidad cognitiva de razonar analógicamente o de encontrar similitudes entre entidades diferentes es de aparición temprana en los niños. Además, acorde a lo señalado por diversas investigaciones, esta habilidad se perfecciona cuando el niño ingresa a la escuela ya que se ve enfrentado a un lenguaje más formal (Nippold, 1992; Goswami, 1991, 1992) adquiere mayor conocimiento del mundo y de sus relaciones y su memoria de trabajo ha cambiado (Halford, 1993) favoreciendo que realice representaciones de múltiples dimensiones. Así, esta capacidad cognitiva de comparar y encontrar similitudes, algunos escolares ya la estarían aplicando al lenguaje favoreciendo su interpretación de frases hechas. Es más, en los sujetos que logran un nivel más alto de comprensión (86%), el pensamiento analógico también aparece más desarrollado.

En cambio, la conciencia metapragmática o el conocimiento que se poseen los escolares de esta edad acerca del sistema lingüístico y de cómo se relaciona éste con el contexto, es de aparición más tardía. En concordancia con lo planteado por la teoría, lo niños a esta edad, si bien han abandonado la visión referencial que poseen del lenguaje gracias a la adquisición de conocimientos (Gombert, 1992; Levorato y Cacciari, 1992) estarían en una fase epipragmática en la cual el sujeto no diferenciaría lo lingüístico de lo no lingüístico y –por ello– realizaría un ajuste automático de la información para interpretar. En este sentido, la CMP estaría igualmente baja tanto en sujetos con alto o bajo puntaje en interpretación de frasees hechas, lo que permitiría suponer que no reviste una relación clara con esta habilidad.

CONCLUSIÓN

Ahora bien, se ha demostrado que tanto el RAV como la CMP dependen del desarrollo de la memoria de trabajo, sin embargo, este factor no iguala sus ritmos de desarrollo. En este sentido es posible afirmar que, teniendo como base el mismo mecanismo nemónico, el primero pareciera desarrollarse más rápido que el segundo. Tal vez esto obedezca a que cada uno de ellos funciona en base a recursos diferentes, la categorización y el conocimiento de mundo el primero y la discriminación entre lo lingüístico y lo no lingüístico el segundo.

En cuanto a lo que dichos resultados significan para la interpretación figurativa de las frases hechas de la lengua, podría decirse que esta depende más claramente del pensamiento analógico y -por lo tanto- del conocimiento del mundo y de su categorización. Esta interacción, podría parecer evidente, sin embargo, deja muestra una vez más la dinámica del desarrollo lingüístico caracterizada por psicólogos y lingüistas. La posible interrelación entre interpretación figurativa y pensamiento analógico, dejan al descu-

bierto la dinámica entre el conocimiento cultural que conlleva una lengua y el desenvolvimiento de las habilidades individuales del sujeto. Así, el desarrollo del razonamiento analógico verbal de cada individuo, parece estar conectado con las exigencias interpretativas que su comunidad de habla introduce a través del uso cotidiano de la fraseología con base figurativa. No puede decirse si es el razonamiento analógico verbal, el que influye en la comprensión de frases hechas o que la familiaridad con las frases hechas incida en este desarrollo, pero es evidente la interinfluencia entre estos dos elementos. Una vez más queda al descubierto la doble naturaleza social e individual que está en génesis de la cognición y el lenguaje humano.

BIBLIOGRAFÍA

BELINCHÓN, M. (1999). "Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión", en M. DE VEGA y F. CUETOS (ed.) *Psicolingüística del español*, pp. 307-73. Madrid: Trotta.

BIERKER, E. (2002). *Analogical Thinking: Bringing the Past, Present, and Future into Relationship*. Disponible en <http://www.collegetransitiongroup.com/GallagherAnalogyPaper.pdf> Consulta: 06/2006.

CACCIARI, C., y M. C. LEVORATO (1999). "The effect of semantic analisability of idioms in metalinguistic tasks", in *Metaphor and Symbol*, 13(3), pp. 159-178.

CHAMIZO DOMÍNGUEZ, M. (2005). *La metáfora (Semántica y pragmática)*. Disponible en <http://ensayistas.org/critica/retorica/chamizo/cap 3.htm> Consulta: 06/2006.

CORPAS PASTOR, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.

CORRAL, R. (1995). *El estudio de la memoria en la psicología cognoscitiva contemporánea*. La Habana: Félix Varela.

CRESPO, N. y C. ALVARADO (2009). "Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares" (en proceso de edición).

CRESPO, N., R. BENÍTEZ y C. RAMOS (2005). "Una propuesta de medición de las inferencias en la comprensión del discurso oral", en M. PILLEUX (ed.) *Los contextos del discurso*, pp. 142-151. Valdivia: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, filial Chile.

CRESPO, N., D. PÉREZ y P. ALFARO (2008). "¿Cómo comprenden los niños las locuciones? Posibles influencias de la transparencia y la familiaridad", en *Onomázein*, 1, pp. 95-111.

CRESPO, N. (2006). "La comprensión de la Frase Hecha en la lengua oral. Un desarrollo tardío del lenguaje" (manuscrito en elaboración).

DE VEGA, M. (1985). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.

DIAMANTE COLADO, G. (2004). *Fraseología del español en la enseñanza del ELE caracterización general y principios metodológicos con especial atención a los somatismos*. Disponible en <file:///E:/FRASEOLOG%CDA%20DEL%20ESPA%D1OL.htm> Consulta: 06/2006.

FLAVELL (1979). "Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive - Develomental Inquiry", en *American Psychologist*, vol. 34, pp. 705-712.

GARCÍA, G. (2008). "Una propuesta de medición del razonamiento analógico verbal", en *Revista de Fonoaudiología*. Escuela de Fonoaudiología, Universidad de Valparaíso, Chile (en prensa).

GENTNER, D. (1989). "The Mechanisms of Analogical Learning", en S. Vosniadu y A. Ortony (ed.) *Similarity and Analogical Reasoning*. New York: Cambridge University Press.

GOMBERT, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.

GONZÁLEZ, (1997). *Aprendizaje por analogía. Análisis del proceso de inferencia analógica para la adquisición de nuevos conocimientos*. Madrid: Trotta.

GOSWAMI, U. (1991) Analogical reasoning: What Develops? A review of research and theory. Child Development, 62, 1-22.

GOSWAMI, U. (1992). *Analogical reasoning in children*. Hove: Lawrence Erbaum.
GOSWAMI, U. y M. East (2000). "Rhyme and analogy in begginning reading: Conceptual and methodological issues", en *Applied Psycholinguistics*, 21, pp. 63-93.
GROSSEN, B. (1991). "The Fundamental Skills of Higher Order Thinking", en *Journal of Learning Disabilities*, 24, 6, pp. 343-353.
HALDFORD, G. S. (1993). *Children's understanding: The development of mental models.* Hillsdale: Lawrence Erbaum.
HOLYOAK, K. y P. THAGARD (1997). "The analogical Mind", en *American Psychologic*, 52 (1) pp. 35-44.
HORN, G. (2003). "Idioms, metaphors and syntactic mobility", en *J. Linguistic*, 39, pp. 245-73.
JAKOBSON, R. (1985). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
JONSON-LAIRD, J. (1987), "Capacidad de razonamiento deductivo", en R. STERNBERG *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Paidós.
KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Más allá de la modularidad de la mente*. Madrid: Alianza.
LAKOFF, G. (1993). "Contemporany Theories of Metaphor", en A. ORTONY (ed.) *Metaphor and Thought*, 2º ed. Cambridge University Press.
LEVORATO, M. y R. CACCIARI (1992). "Children´s comprehension and production of idioms: The role of context and familiarity" en *Journal of Chlid Language*, 19, pp. 415-433.
LEVORATO, M. y R. CACCIARI (1995). "The Effects of different task on the Comprehension and Production of Idioms of Children", en *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, pp. 261-283.
LEVORATO, M. C. y C. CACCIARI (1999). "Idiom comprehension in children: Are the effects of semantic analysability and context separable?", en *European Journal of Cognitive Psychology*, 11, 1, pp. 51-66.
LEVORATO, M. C. y C. Cacciari (2002). "The creation of new figurative expressions: psycholinguistic evidence in Italian children, adolescents and adults", en *Journal Of Child Language*, 29, pp. 127-50.
MONTENEGRO, C. y M. PÉREZ (2007). "Análisis Estadístico de la prueba CMP". Documento interno de Fondecyt 1070333.
MARTÍNEZ, L., C. HERRERA, J. VALLE y M. VÁSQUEZ (2002). "Razonamiento analógico verbal y no verbal en niños preescolares con trastorno específico del lenguaje", en *Revista Chilena de Fonoaudiología*, vol. 3, n° 1, pp. 5-24.
MASTERSON, J. y C. PERRY (1999). "Training analogical reasoning skills in children whit language disorders, en *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, pp. 53-61.
NICKERSON, R., D. PERKINS y E. SMITH (1990). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
NIPPOLD, M. (1998). *Later language development. The school age and adolescent years*. Austin: Proed.
OSORIO, J. (2004). "Metáfora: del lenguaje a la cognición", en P. ALARCÓN, M. F. CORNEJO, C. MUÑOZ, J. OSORIO, E. RIVANO y N. SAAVEDRA *Estudios en lingüística cognitiva*. Concepción: Universidad de Concepción.
PLATH, O. (1996). *Folklore religioso chileno*. Universidad de Chile, Santiago.
PRATT, C. y A. R. NESDALE (1984). "Pragmatic awareness in children", en W. E. TUNMER, C. PRATT y M. L. HERRIMAN (ed.) *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlin: Springer-Verlag.
RAE (2006). *Diccionario de la lengua española*, 22º ed. Disponible en <www.rae.es > Consulta: 27/06/2006.
RODRÍGUEZ-MENA GARCÍA, M. (2001). *Diagnóstico y estimulación del razonamiento analógico en los escolares. Implicancias para el aprendizaje.* Disponible en <http://www.psicologiaonline.com/ciopa2001/actividades/26/index.html> Consulta: 25/05/2006.

RODRÍGUEZ-MENA GARCÍA, M (2006). *Aprendiendo a través de analogías*. Biblioteca Virtual Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, Argentina.

RUIZ GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia, Universitat.

STERNBERG, R. (1987). "Razonamiento, solución de problemas e inteligencia", en *Inteligencia humana II. Cognición, personalidad e inteligencia*. Barcelona: Paidós.

TURNER, M. (1997). *Backstage Cognition of Reason and Choice*. Disponible en <http://markturner.org/backcog/bc.html> Consulta: 06/2006.

VEGA RODRÍGUEZ, M. (1998). "La actividad metafórica: entre razón calculante y razón intuitiva", en *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid.

VIATCHESLAV, B. K. (1999). "Aspects of Metalinguistic Activity", en *Lexicon and lexicography*, 10, pp. 64-68.

WIMMER, E. y H. GARDNER (1993). "Metaphor and Irony", en A. Ortony (ed.), *Metaphor and thought*, pp. 83-111. Cambridge: Cambridge University Press.

WOLF, N. y L. GILLESPIE (1991). *Analogies for thinking and talking. Wors, pictures, and figures*. Tucson: Communication Skill Builders.

"QUE NO ME ENTENDÉS": INTERACCIÓN VERBAL ENTRE NIÑOS PEQUEÑOS Y ADULTOS EN SITUACIONES DE FRACTURA EN LA COMUNICACIÓN

Alejandra Menti
Conicet - Universidad Nacional de Córdoba | Argentina
alejandramenti@yahoo.com.ar

María Dolores Plana
CIIPME - Conicet | Argentina
doloresplana@gmail.com

Resumen

Este trabajo tiene por objeto estudiar la interacción verbal entre adultos y niños pequeños de sectores urbanos marginados en situaciones que muestran falta de comprensión entre los interlocutores. Se analizaron 52 situaciones de renarración de cuentos de ficción producidos en dos situaciones de elicitación diferentes, A y B. Antes de la renarración, en el contexto A, los niños habían escuchado un cuento dos veces mientras miraban sus dibujos; en el contexto B, los niños habían mirado los dibujos dos veces pero sin input lingüístico. Los intercambios tuvieron lugar entre un adulto y un niño en el jardín de infantes al que concurrían los niños. Participaron 26 niños de tres años de edad y una entrevistadora. Se identificaron para su análisis aquellas situaciones en las que el adulto manifestaba no comprender lo que había dicho el niño y solicitaba aclaración, 28 en total (11 en la situación A y 17 en la situación B). Las interacciones se analizaron en función del planteo del adulto de la falta de comprensión y la respuesta del niño, atendiendo a algunos indicadores: en el caso del adulto, los motivos por los cuales no comprende (ambigüedad referencial, distancia fonológica, bajo volumen, relato confuso y distanciamiento de la secuencia narrativa); en el caso de los niños, sus respuestas (repite, acepta o no la propuesta de adulto, se enoja, reformula, continúa, no relaciona la respuesta con la pregunta o con la secuencia narrativa, ejemplifica para darse autoridad, desambigua marcando el sujeto). Se comparó el desempeño de los niños entre situaciones y se analizó el tipo de interacción y la recuperación de unidades de información del cuento. Los resultados mostraron la incidencia de las situaciones en la puesta en juego de habilidades pragmáticas.

INTRODUCCIÓN

Durante la última mitad del siglo XX, los trabajos sobre Pragmática han proporcionando numerosos aportes en el campo de la lingüística y, de manera más específica, en los estudios cognitivos del desarrollo infantil. Se ha producido un giro epistemológico que cuestiona los modelos formales como los únicos posibles para explicar los mecanismos de adquisición del lenguaje (Ninio y Snow, 1999). En diversos estudios se han tomado como referencia modelos de adquisición basados en la pragmática en tanto dan cuenta de ese proceso atendiendo a los intercambios comunicativos en los que se produce y las habilidades socio-cognitivas que habilitan la adquisición (Tomasello, 2003, 2007). Entre

estas habilidades, ocupan un lugar relevante las pragmáticas que les permiten participar en la interacción.

Inscripto en este marco, el presente trabajo intenta explorar las habilidades pragmáticas que desarrollan los niños de tres años en distintos contextos cognitivos.

En consonancia con la teoría socio-histórica y cultural, distintas investigaciones coinciden en señalar que el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños se produce en relación con el entorno sociocultural donde éstos viven (Bruner, 1977, 1984; Nelson, 1988, 1996; Rogoff, 1993). Asimismo, Peter Berger y Thomas Luckman (1973) sostienen que los niños desarrollan sus primeros aprendizajes[1] a través de un proceso de socialización primaria en los medios socioculturales y ecológicos donde crecen, proceso que da lugar a la adquisición de los conocimientos básicos, sobre los que se estructurarán los futuros aprendizajes. Entre los desarrollos tempranos, se destacan los *aprendizajes lingüísticos*, es decir la adquisición del sistema, y la adquisición de la *competencia comunicativa*, entendida como la habilidad para usar el lenguaje en distintas situaciones y con propósitos diversos (Gumperz, 1982).

Desde el ámbito de los estudios pragmáticos, Escandell Vidal (2004) define a la *competencia comunicativa* como el *conocimiento interiorizado que un hablante tiene de la lengua y de sus condiciones de uso*. En consecuencia, este concepto teórico implica dos tipos de conocimientos: el conocimiento de las reglas gramaticales y el de las normas culturales. Entonces, puede afirmarse que cuando los niños adquieren la competencia comunicativa están aprendiendo, entre otras cosas, las normas de participación o formas de comunicar e intercambiar consideradas apropiadas para la cultura de su comunidad.

Desde una perspectiva cognitiva, Escandell Vidal (1995, 1996, 1998, 2004) plantea que existen en las investigaciones sobre pragmática dos grandes orientaciones, la cognitiva y la social, que, a pesar de haber sido consideradas antagónicas durante años, son complementarias. Esta investigadora considera que la clave para adoptar el nuevo marco es la noción de "contexto", es decir, el subconjunto particular de supuestos que el oyente utiliza para la interpretación de un determinado enunciado, por lo tanto se trata de una realidad interna y, entonces, cognitiva.

Si las diferencias de interacción se conciben en relación con el contenido de las representaciones almacenadas a partir de un modelo de socialización, en este marco cognitivo pueden ser explicadas. El conocimiento pragmático probablemente sea el fruto del desarrollo de una capacidad mental específica, que subyace a la adquisición y al funcionamiento de la categorización social (Escandell Vidal, 1998).

Dentro de este marco resulta de especial interés estudiar cómo es el desarrollo de la pragmática en la ontogenia (Ninio y Snow, 1999; Snow, Perlmann, Gleason y Hooshyar, 1990; Shiro, 2006; Pedlow, Sanson y Wales, 2001; Del Río Urrutia y Sánchez Avendaño, 2004). El objetivo último es entender de qué manera los niños desarrollan las habilidades que les permiten formular sus movimientos sociales a través del lenguaje de una manera comprensible por sus interlocutores e interpretar correctamente la importancia interpersonal de los acercamientos verbales de los otros.

El presente trabajo de investigación tiene por objeto explorar la interacción entre niños de tres años y un adulto frente al pedido de repetición por parte del adulto quien no comprende lo que han dicho los niños. Se trata de analizar por qué se producen fracturas

[1] En este trabajo consideramos frases sinonímicas a *primeros aprendizajes* y *desarrollos tempranos*.

en la comunicación con los niños y cómo éstos intentan solucionarlas. Asimismo, se atiende a la incidencia de dos contextos cognitivos o situaciones de elicitación diferentes en la puesta en juego por parte de los niños de sus habilidades pragmáticas.

METODOLOGÍA

Corpus

Se han seleccionado para su análisis 52 interacciones que tuvieron lugar entre una entrevistadora y 26 niños de 3 años de edad en torno a la renarración de cuentos de ficción. En estas interacciones se identificaron situaciones de incomprensión entre participantes: 46 intercambios de tres turnos de habla (niño, entrevistadora, niño).

Se plantearon a los niños dos situaciones diferentes de elicitación: en la situación A, antes de la renarración, los niños habían escuchado dos veces un mismo cuento grabado por una voz femenina y acompañado de cinco ilustraciones; en la situación B, los niños habían mirado los dibujos dos veces –por un período de tiempo similar al de la escucha en la situación A- pero sin input lingüístico. En ambos casos se les solicitó luego que relataran el cuento y se les indicó que podían mirar las ilustraciones mientras contaban el cuento. En las interacciones se identificaron 11 casos con fractura de la comunicación en A y 17 casos en B. Dentro de estos, se encontraron 23 intercambios (tres turnos de habla niño, entrevistadora, niño) en A y 23 en B.

Procedimiento

Las interacciones tuvieron lugar en el jardín de infantes al que concurrían los niños entre un adulto y un niño cada vez. Los niños provenían de familias de nivel socio económico bajo (NSE bajo) que residen en el conurbano bonaerense de Argentina.

Previamente a la entrevista en la que fue elicitada cada renarración, los niños habían tenido contacto con la entrevistadora en el aula, junto con sus compañeros, en juegos, charlas y, de manera individual, en entrevistas anteriores. Las situaciones planteadas no tenían un objetivo educativo por parte del adulto; éste intentaba intervenir lo menos posible para no interferir en la toma de la prueba pero sostenía una conversación cordial para alentar a los niños y para que la interacción no resultara demasiado artificial.

La interacción fue registrada en audio y video y luego transcripta en formato de doble entrada (Demuth, 1996).

Análisis de la información empírica

El análisis preliminar de los intercambios permitió desarrollar una serie de criterios para categorizar los enunciados de la entrevistadora y de los niños. En el caso de la entrevistadora, los criterios señalan la fuente de la fractura: ambigüedad referencial, distancia fonológica, bajo volumen, relato confuso y distanciamiento de la secuencia narrativa. En el caso del niño, indican a través de qué mecanismo intenta resolver la fractura: repite, acepta o no la propuesta de adulto, se enoja, reformula, continúa, no relaciona la respuesta con la pregunta o con la secuencia narrativa, ejemplifica para darse autoridad, desambigua marcando al sujeto.

Asimismo, se analizaron las narraciones de los niños en relación con la cantidad de unidades de información recuperadas en cada cuento. Los cuentos fueron escritos de manera tal que presentaran el mismo tipo y cantidad de unidades de información. Estas unidades de información fueron agrupadas siguiendo las categorías de Stein y Glenn (1979) para la gramática de las narraciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo muestran que, si atendemos al desempeño de los niños en la renarración del cuento, no se observan diferencias entre las situaciones A y B en cuanto a la cantidad de información recuperada (ver tabla 1).

		A	B
ESCENA	1	18%	7%
	2	9%	
	3	45%	67%
	4		
	5		
	6		13%
EVENTO INICIAL	7		
	8	9%	40%
	9	64%	13%
	10		
	11		
1ER. INTENTO	12		20%
	13		
	14		13%
	15		
CONSECUENCIA / EVENTO INICIAL	16	55%	20%
	17	27%	13%
	18	18%	13%
2DO. INTENTO	19		
	20	27%	40%
	*		7%
	21		7%
	22		60%
	23	18%	
CONSECUENCIA / RESPUESTA INTERNA	24	55%	7%
	25	27%	7%
	26	9%	
	27		7%
	28		7%
TOTAL		13,14%	12,45%

Tabla 1. Porcentaje de recuperación de las unidades informativas.

En efecto, los valores son muy semejantes, 13,14% y 12,45%, respectivamente. Estos datos muestran que, a los 3 años, la presentación del cuento con o sin input lingüístico no incide en la cantidad de unidades recuperadas, pero hay algunas diferencias con respecto a las categorías: tanto en A y en B se recuperan los personajes (unidad número 3) pero en A se recuperan el evento inicial y las consecuencias y en B, los intentos. A pesar de esta diferencia, en ambas situaciones los niños recuperan sólo información relacionada con guiones como situaciones de alegría o tristeza, enfermedad y acciones que en su vida cotidiana experimentan con frecuencia. Al recuperar poca información y aislada de cada categoría y no relacionarla explícitamente, los relatos resultan incompletos e incoherentes.

Con respecto a los factores que causan fractura en la comunicación, porque el entrevistador no comprende lo que el niño dice, se observan importantes diferencias entre las situaciones A y B. En A, casi la mitad de las fracturas (43,4%) se debieron a la distancia fonológica entre la palabra que el niño quería decir y la que efectivamente pronunciaba.

Este hecho resulta llamativo porque el niño y el adulto comparten una base lingüística que permitiría una comprensión mutua más sencilla, incluso en el caso de que los niños no pronunciaran todos los sonidos. Los niños para responder a la fractura utilizan una variedad de estrategias.

En el siguiente caso, el niño reformula lo que ha dicho para aclarar conceptualmente y salvar la distancia fonológica que se le presenta tanto al pronunciar la palabra como al escucharla. El problema se suscita por la distancia fonológica entre lo que el niño intenta decir, “rana”, y lo que efectivamente dice, “aragna”. En ese marco, la diferenciación que le ofrece la entrevistadora le resulta fonológicamente muy sutil y probablemente tampoco la escuche con claridad. El niño parece darse cuenta de que la distancia entre una propuesta y la otra es pequeña y que esto genera confusión. La estrategia que utiliza resulta altamente productiva y la entrevistadora acepta la solución inmediatamente: explica la palabra “rana” por el concepto que implica.

NIÑO	ENTREVISTADORA
Entonces en el bosque había una aragna ((“rana”))	
	¿En el bosque había una araña / o una rana?
Una arana que era un sapo	

Ejemplo 1

En el intercambio anterior, en donde la distancia fonológica resulta evidente, el niño reformula sin titubear. No parece plantearse la posibilidad de “no me escuchó”, como en otros intercambios en los que, por economía cognitiva los niños intentan repetir lo que dijeron antes, y no reformular.

Los intercambios presentados a continuación muestran cómo en otro caso de fractura por distancia fonológica, que el adulto no logra salvar a tiempo, se mantiene la fractura en los cuatro intercambios posteriores, en los que el niño cambia de estrategia (repite, no acepta la propuesta) hasta que se enoja con el interlocutor como estrategia última.

		NIÑO	ENTREVISTADORA
	a)	Después ahí lo contó ((“encontró”))	
			¿Después ahí lo convirtió?
b)		Lo contó:	
			¿Convirtió?
	c)	No / lo contó ((sube el volumen de la voz))	
			¿Contó? / No sé qué decís, mi amor ((se ríe)) / ¿Lo contó?
d)		((Silencio))	
			Decíme // Lo ¿qué?
		No sé ((le grita))	

Ejemplo 2

Aunque el niño se niega a contestar cuando le preguntan por el nudo del conflicto (d), el intercambio sigue y continúa contando el resto del relato (“Para // se convierte otra vez en su gato”).

En la situación B, la distancia fonológica no constituye el factor que más fracturas causa, sólo el 17%. Esta diferencia podría deberse a que en B, los niños utilizaban palabras más familiares porque no se les presentaba un input lingüístico que debieran recuperar y ellos podían elegir qué contar sobre las láminas.

Otro aspecto en el que hay diferencias importantes entre A y B es el factor “relato confuso” (30,4% versus 21,7%). En A se observa una mayor variedad de estrategias para reparar la fractura que en B. Pero, la estrategia más frecuente en B, que es la reformulación es también la más efectiva para salvar la fractura. Por el contrario, en A, más de la mitad de los intentos no constituyen estrategias tan efectivas.

Por su parte, en la situación B hay muchos más casos de fractura que en A porque el niño habla en voz muy baja (26,1% versus 17,4%). Es posible pensar que en la situación B los niños se sentían menos seguros porque la historia que tenían que elaborar y narrar sólo se presentaba en imágenes. Ante este problema, los niños se distancian de una situación que les resulta difícil, murmurando o inventando otra historia.

En el siguiente ejemplo el niño explicita lo que quiere decir sustituyendo un sustantivo aislado por una oración completa.

NIÑA	ENTREVISTADORA
Cuco / cuco ((habla muy bajo))	
	A ver / pero / hablá / hablá/ contáme / Contáme porque no te escuche nada / ¿Qué está? / A ver / ¿quiénes están acá?
Eh : / Éste es el cuco	

Ejemplo 3

En una situación cognitiva confusa, la reformulación representa una gran habilidad cognitiva dado que parece ser la estrategia pragmática más eficaz.

		NIÑA	ENTREVISTADORA
	a)	Que lo convirtió al sapo a todo	
			Que lo convirtió ¿a quién?
b)		al sapo a todo	
			¿Al "sapatodo"?
		Lo convirtió a todos a sapo	

Ejemplo 4

La niña en primera instancia repite lo que ha dicho como si considerara que la entrevistadora no la escuchó. Cognitivamente resulta una carga menor para ambas. Sin embargo, ante la percepción de la inmensa distancia, fonológica y sintáctica, en la que se encuentra la entrevistadora de lo que la niña ha dicho, reformula considerando que no ha entendido lo que intentaba decir.

Asimismo, en el siguiente ejemplo el planteo de la entrevistadora ("el" versus "en el") resulta muy sutil y complejo. Por lo tanto, la niña parece buscar otra manera de contestarle, evitando el problema que se le plantea.

NIÑA	ENTREVISTADORA
Porque se convirtió el sapo.	
	¿Porque se convirtió el sapo o se convirtió en el sapo?
Se convirtió /// en gato.	

Ejemplo 5

Resulta interesante destacar que aún cuando la cantidad de información que recuperan en A y B es similar, el posicionamiento como narradores de los niños es diferente. En el contexto A los niños casi no bajan el volumen de la voz y se apartan menos del texto fuente que en B.

Esta observación podría estar señalando que el input lingüístico tendría alguna incidencia en el desempeño de los niños. Pero si atendemos a los resultados obtenidos en otro trabajo (Plana & Borzone, 2009) que muestran que cuando hay una relación estrecha entre el texto fuente y un guión, los niños de 3 años lo recuperan mejor, aunque el texto no se haya presentado con un input lingüístico, podemos pensar que la incidencia del input es muy limitada. De hecho también la información que recuperan en A y B, como ya se señaló, es escasa y está ligada a guiones.

CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio contribuyen a la descripción de las habilidades pragmáticas que los niños de 3 años pueden poner en juego en situaciones en las que existen relaciones asimétricas entre los participantes de los intercambios conversacionales, quienes actúan de acuerdo a su rol social y a sus intenciones comunicativas.

De acuerdo con Escandell Vidal (1995), durante las interacciones verbales los hablantes hacen uso de estrategias conversacionales con el propósito de mantener un cierto equilibrio en las relaciones con los demás. Es por ello que, cuando se presenta un conflicto de intereses entre emisor y receptor, como la no comprensión, los interlocutores emplean determinadas estrategias para mantener una relación interpersonal armónica o equilibrada. El desempeño en estas situaciones es, por supuesto, más difícil de manejar que en otras y es allí donde los recursos pragmáticos de los niños se ponen en evidencia.

BIBLIOGRAFÍA

BERGER, P. y L. LUCKMAN (1973). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrotu.

BRUNER, J. (1977). "Early social interaction and language development", en H. R. SCHAFFER (ed.), *Studies in mother - child interaction.* Londres: Academic Press.

BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza.

DEL RÍO, P. y A. ÁLVAREZ (1998). "Aprendizaje y Desarrollo: la teoría de actividad y la zona de desarrollo próximo", *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

DEMUTH, K. (1996)." Collecting Spontaneous Production Data", en D. MC DANIEL, C. MCKEE y H. SMITH CAIRNS (ed.), *Methods for Assesing Children's Syntax*, pp. 3-22. Cambridge: MIT Press.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1995). "Cortesía, fórmulas y estrategias indirectas", *Revista Española de Lingüística*, 25, pp. 31-66.

ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996). "Towards a cognitive approach to politeness", *Language Sciences, 18, 3-4*, pp. 629-650.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1998). "Cortesía y relevancia", en HAVERKATE, MULDER y FRAILE MALDONADO (ed.), *La Pragmática Lingüística del español: Recientes desarrollos*. Amsterdam: Rodopi.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (2004). "Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas". Disponible en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Competencia,%20arquitectura%20y%20disciplinas.pdf >

GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies.* Cambridge: UP.

NINIO, A. y C. SNOW (1999). "The Development of Pragmatics: learning to Use Language Appropriately", en T. K. BHATIA y W. C. RITCHIE (ed.), *Handbook of language acquisition*, pp. 347-383. New York: Academic Press.

NELSON, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.

NELSON, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

PEDLOW, R., A. SANSON y R. WALES (2001). "Children's production and comprehension of politeness in requests: Relationships to behavioural adjustment, temperament and empathy", First *Language*, 21, 63, 433-460.

PLANA, M. D. y A. M. BORZONE (2009). "La incidencia del input lingüístico en el relato de cuentos en niños de 3 años". En preparación.

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social.* España: Paidós.

TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition.* Cambridge: Harvard University Press.

TOMASELLO, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.

SHIRO, M. (2006). "Interacción y cortesía en las narraciones infantiles", *III Coloquio Internacional del Programa EDICE*, del 22 al 26 de noviembre, Valencia, España, pp. 755-774.
SNOW, C., R. PERLMANN, J. GLEASON, y N. HOOSHYAR (1990). "Developmental perspectives on politeness: Sources of children's knowledge", *Journal of pragmatics*, 14, 2, 289-305.
STEIN, N. L. y C. G. GLENN (1979). "An analysis of story comprehension in elementary children", en R. D. FREEDLE (ed.) *New directions in discourse processing*, pp. 53-120. Norwood: Ablex.

ANEXO

Textos de los cuentos presentados a los niños

La bruja Mirta tiene problemas para usar su magia

Había una vez una bruja que se llamaba Mirta. A Mirta le gustaba transformar a los pájaros en sapos cada vez que llovía. Cuando iba al bosque, su gato gris la seguía.

Un día, mientras Mirta estaba por transformar a un pájaro, el gato se puso adelante de la varita y se convirtió en sapo. ¡Pobre gato! ¡Ahora era un sapito!

Mirta agitó su varita mágica para volverlo nuevamente a gato pero, cuando Mirta hizo el hechizo para transformarlo, el sapo pegó un salto y desapareció entre los árboles. Mirta estaba muy triste.

El sapo se metió en un charco y Mirta tuvo una idea para transformarlo. Atrapó una mosca que les gusta mucho a los sapitos y cuando el sapo se acercó para comerla, la bruja lo tocó con su varita y lo convirtió en su gato.

Mirta muy contenta alzó al gato y se fue al bosque para seguir transformando a los pájaros en sapos.

Por fin Mirta pudo seguir transformando a los pájaros en sapos todos los días de lluvia.

Colorín colorado, este cuento se ha acabado.

El Ogro Roberto tiene problemas para asustar a los animales

Había una vez un ogro que se llamaba Roberto. A Roberto le gustaba asustar a los animales cada vez que empezaba a oscurecer. Cuando el ogro se asomaba a la ventana de su castillo su pantera negra lo ayudaba a asustar.

Un día, mientras Roberto estaba por asustar a un patito, la pantera se sintió enferma y se recostó en la ventana. ¡Pobre pantera! ¡Ahora no podía asustar a los animales!

Roberto levantó los pelos y las encías de su pantera para que pareciera feroz. Pero cuando Roberto le acomodó los pelos para que tuviera cara de mala, la pantera moqueó. Roberto estaba muy preocupado.

La pantera se tiró al suelo a descansar y Roberto tuvo una idea para curarlo. Sacó del botiquín un jarabe que curaba muy bien los resfríos y cuando la pantera se lo tomó para mejorarse, se sintió mucho mejor.

Roberto muy contento tomó a la pantera de la pata y se dirigió a la ventana del castillo para asustar a los animalitos. Por fin Roberto pudo seguir asustando animalitos al oscurecer.

Colorín colorado, este cuento se ha acabado.

LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO EN LAS CLASES DE CIENCIAS
ANÁLISIS DE LOS MOVIMIENTOS CONVERSACIONALES DE LAS DOCENTES

Alejandra Menti
Conicet - Centro de Investigaciones Lingüísticas,
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba | Argentina
alejandramenti@yahoo.com.ar

Celia Rosemberg
Conicet - Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología, Matemática y Experimental,
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
crrosem@hotmail.com

Resumen

Este trabajo de enmarca en aportes teóricos de la perspectiva psicolingüística que explican la adquisición y el aprendizaje lingüístico a partir de aspectos sociopragmáticos, cualitativos y cuantitativos, manifestados en situaciones de interacción (Tomasello, 1998; Nelson, 1996, Weizman y Snow, 2001). En el encuadre de estas teorías, el presente estudio se propone analizar los intercambios conversacionales en clases de ciencias en 1º grado de la escuela primaria con el objeto de identificar la amplitud y la diversidad de vocabulario presente en el discurso de las maestras, como así también describir los movimientos interaccionales que las docentes emplean para explicar palabras no familiares. El corpus del trabajo está conformado por transcripciones de observaciones videofilmadas de distintas situaciones de enseñanza registradas en dos primeros grados de dos escuelas públicas de la Provincia de Córdoba. En cada curso se analizaron 1) situaciones naturales de enseñanza en las que la maestra desarrollaba, según su planificación, una unidad temática del área de Ciencias Sociales; 2) situaciones inducidas a partir de la lectura de textos expositivos que versaban sobre los temas tratados en la unidad. El análisis cuantitativo de la información se llevó a cabo empleando el programa informático CLAN (Computarized Language Analysis). Dicho sistema permitió obtener medidas cuantitativas de: 1) la frecuencia y la diversidad del vocabulario en las emisiones de la maestra; 2) turnos de habla de la maestra. El análisis cuantitativo se complementó con un análisis cualitativo de las intervenciones de las maestras. A partir de un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), se elaboró un sistema de dimensiones y categorías que permitió describir los movimientos que ponen en juego las maestras para apoyar el aprendizaje de vocabulario poco frecuente o desconocido para los niños.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en la perspectiva psicolingüística que atiende a las bases socioculturales del desarrollo humano (Nelson, 1996). Desde esta perspectiva, diversas investigaciones coinciden en señalar el papel altamente preponderante que adquieren los intercambios conversacionales entre la maestra y los niños en el aprendizaje de vocabulario.

A pesar de que en las últimas décadas se han incrementado los estudios sobre el desarrollo de vocabulario (Weizman y Snow, 2001; Hart y Risley, 1995; Beals, 1997); sobre las estrategias más efectivas de enseñanza (Elley, 1989; Dickinson *et al.*, 1993; Stahl y Fairbanks, 1986; Nagy y Anderson; 1987; Blachowicz *et al.*, 2006) y sobre su relación con la comprensión y el aprendizaje (Jonson y Pearson, 1984; Peronard y Gómez Mácker, 1985; Cooper, 1990; Pittelman *et al.*, 1991; Sánchez Miguel, 1995, 1998; Peronard *et al.*, 1995; Defior Citoler, 2000; Cubo de Severino, 2002; entre otros trabajos) los resultados de estos estudios no han tenido el efecto esperado en las propuestas pedagógicas y en las prácticas de aula.

En el curso de la escolaridad, se observan diferencias entre los alumnos en la amplitud y la diversidad del vocabulario de que disponen. Estas diferencias pueden ser atribuidas a una serie de factores, entre los cuales adquieren un peso relevante, la cantidad y calidad del vocabulario –en términos de variedad y de precisión– que los niños han podido escuchar en el aula y los tipos de movimientos interaccionales que emplean las maestras para enseñar vocabulario poco frecuente o desconocido por el niño. Aun cuando el conocimiento del vocabulario ha mostrado tener un papel relevante en el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Biemiller, 2006), las investigaciones que estudian las oportunidades que tienen los niños de aprender palabras en el entorno escolar son poco numerosas en comparación con las realizadas en contextos familiares.

Entre las investigaciones realizadas en el entorno escolar se destacan los estudios que han tomado como objeto de análisis las clases de jardín de infantes. En ellos se analizan principalmente las estrategias de las maestras para explicar palabras nuevas o no familiares a los niños (Dickinson *et al.*, 1993; Danis, Bernard y Leproux, 2000; Torr y Scout, 2006; Rosemberg y Silva, en prensa). Por su parte, los trabajos realizados acerca de la interacción en clases de la escuela primaria no han contemplado la cantidad y la diversidad del vocabulario a que los niños tienen acceso en las situaciones de enseñanza en el aula. A pesar de que las investigaciones clásicas sobre las conversaciones en este nivel educativo han identificado desde diferentes perspectivas (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1983; Macbeth, 2004), los movimientos interaccionales que constituyen la matriz para los procesos de elaboración del conocimiento, no han descrito en detalle aquellos movimientos de los docentes que se focalizan en la introducción o explicación de vocabulario no familiar a los niños.

Los trabajos que específicamente analizan los intercambios conversacionales en clases de ciencias, se centran en su mayoría en clases de ciencias naturales en la escuela secundaria (Lemke, 1997, De Longhi, 2000, Espinoza *et al.*, 2009). Estos trabajos mostraron que las clases de ciencias se caracterizan por integrar textos expositivos orales compuestos de términos científicos referidos a conceptos, muchas veces, desconocidos por los alumnos (Espinoza *et al.*, 2009). Como sostiene Lemke (1997), estos términos no se encuentran aislados sino interrelacionados semánticamente, conformando patrones temáticos, que constituyen, a su vez, el contenido de un área específica del conocimiento.

Por su parte, los estudios focalizados en el aprendizaje de vocabulario durante la lectura de un texto sostienen que puede haber un aprendizaje incidental de nuevas palabras pero el porcentaje de palabras aprendidas por este medio es mínimo porque el contexto del texto escrito no contribuye en general a identificar el significado (Schatz y Baldwin, 1986; Fukkink y De Glopper, 1998; Kuhn y Stahll, 1998), excepto en los casos en el que en el mismo texto se explica el nuevo concepto (Herman *et al.*, 1987) o en los casos

en los que el adulto mediatiza el aprendizaje del vocabulario complejo presente en el texto (Rosemberg, Borzone y Diuk, 2000).

Recuperando ambas líneas de trabajos, en el presente estudio se analizan distintos tipos de situaciones de enseñanza en clases de ciencias sociales de 1º grado de la escuela primaria: situaciones naturales en las que la interacción entre la maestra y los niños no está basada en la lectura de un texto escrito y situaciones de interacción inducidas a partir de la lectura de un texto expositivo escrito. El análisis se centra en la caracterización de los estilos que muestran las maestras en el tratamiento del vocabulario durante las clases de ciencias, atendiendo tanto a la cantidad y diversidad del vocabulario que configura sus clases, como a los movimientos interaccionales que ponen en juego para explicar y aclarar el significado del vocabulario no familiar a los niños. El análisis atiende asimismo a la identificación de eventuales diferencias en estos aspectos en los dos tipos de clases analizadas: situaciones de interacción naturales en las que la interacción no se hallaba basada en un texto escrito y situaciones inducidas a través de la lectura de texto expositivo.

METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA ELABORACIÓN DEL SISTEMA DE DIMENSIONES Y CATEGORÍAS

El corpus de este trabajo está conformado por 4 situaciones de enseñanza, registradas durante clases de Ciencias Sociales en 2 primeros grados pertenecientes a 2 escuelas públicas localizadas en el departamento Colón de la provincia de Córdoba.

En una primera instancia, en cada grado se realizaron observaciones video-grabadas de situaciones naturales de enseñanza que comprendieron el desarrollo completo de una unidad temática correspondiente al área de Ciencias Sociales, “Tipos de trabajos”. Y, en un segundo momento, se realizaron observaciones video-grabadas de situaciones inducidas mediante la lectura de un texto expositivo. A cada maestra se le pidió que al finalizar el desarrollo completo de la unidad temática, generara situaciones de enseñanza a partir de la lectura de un texto expositivo, entregado previamente. Este texto era apropiado al grado de escolaridad y versaba sobre el tema de la unidad temática de la clase. Las situaciones inducidas mediante la lectura de texto expositivo permitieron controlar el vocabulario y el contexto en el que éste fue introducido. Asimismo, posibilitó comparar la cantidad y el tipo de vocabulario en el discurso de las maestras, en cada una de las situaciones de enseñanza, como así también, el número de turnos de habla dedicados al tratamiento de vocabulario y de los movimientos interaccionales que las maestras pusieron en juego para explicar palabras no familiares o desconocidas.

Para analizar el corpus de datos se emplearon dos tipos de procedimientos: cuantitativos y cualitativos. Por un lado, se utilizó el programa *Clan* (Computarized Language Analysis) (Mac Whinney y Snow, 1985, 1990) para determinar la cantidad de palabras (*tokens*) y los tipos distintos de palabras (*types*) que conforman el contexto lingüístico del niño en el aula. Este programa requiere para operar que los registros videograbados estén transcriptos de acuerdo a las normas del sistema *Chat* de la base de datos del *Childes* (Child Language Data Exchange System). El programa *Clan* permitió obtener medidas cuantitativas de 1) la cantidad de palabras pronunciadas en las situaciones de enseñanza, 2) la diversidad de palabras emitidas y 3) el número total de turnos de habla de cada uno de los participantes.

Por otra parte, a partir de un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), se identificaron y describieron los movimientos de las maestras focalizados en el vocabulario no familiar o desconocido. Este método cualitativo, facilitó el análisis inductivo de los datos mediante un *sistema de dimensiones y categorías* que categoriza los movimientos interaccionales de las docentes (Menti y Rosemberg, 2009). Este sistema fue elaborado a partir de los resultados de las investigaciones de Weizman y Snow, 2001; Beals (1997); Beals y Tabors (1995) y de Rosemberg y Silva, (en prensa).

EL SISTEMA DE DIMENSIONES Y CATEGORÍAS PARA ANALIZAR LOS MOVIMIENTOS INTERACCIONALES DE LAS MAESTRAS

Tipo de Movimiento conversacional en el tratamiento del vocabulario

Esta dimensión describe los movimientos de las maestras que se focalizan en el vocabulario, considerando la función que esta focalización cumple en la estructura del intercambio entre la maestra y los niños.

- **Movimiento de reparación:** Los movimientos de reparación implican un problema en la comprensión mutua y un intento por reestablecerla. Se trata de movimientos que involucran el reconocimiento, por parte de la maestra, de que una palabra en sus intervenciones o en la intervención de un niño resulta problemática debido a su imprecisión, a su ambigüedad, o a que algunos niños desconocen su significado. Involucran, asimismo, el intento de reparar este problema de comprensión en ese turno o en los turnos siguientes.
- **Movimiento de corrección:** A diferencia de los movimientos de reparación, los movimientos de corrección no se hallan orientados al logro de la comprensión compartida y de la intersubjetividad sino al tratamiento del error en la emisión de alguno de los niños. En estos casos, si bien la docente comprende a qué quiere aludir el niño, corrige las imprecisiones que presenta el uso que el niño hace de vocabulario.
- **Movimiento de ampliación:** Estos movimientos no se focalizan en el vocabulario con el objeto de reparar problemas comunicativos en la conversación ni de corregir respuestas erróneas; resultan, en cambio, de la finalidad heurística de la situación. Se trata de movimientos que, en el marco de la distancia epistémica entre el niño y la maestra, extienden la información proporcionada por el niño configurando procesos de enseñanza a través de la conversación
- **No repara o no corrige:** Categoriza la ausencia de un movimiento de reparación o de corrección por parte de la maestra en aquellos casos en los que hubiera resultado necesario por una fractura en la comprensión comunicativa o una equivocación en la emisión en alguno de los participantes.

Actos en el tratamiento de vocabulario

Esta dimensión describe los actos específicos que las maestras realizan en sus movimientos interaccionales con el objeto de definir, aclarar y/o explicar palabras. Un mismo movimiento puede incluir uno o varios actos.

- **Denominación:** En el intercambio verbal, cuando un niño se refiere a un concepto determinado con un término vago o general o lo indica por medio de una expresión deíctica o un gesto la maestra le ofrece un término lingüístico preciso para referirse a dicho concepto.
- **Ajuste:** En el intercambio verbal, cuando un niño se refiere a un concepto específico empleando un término que no coincide con el alcance o las relaciones que dicho concepto posee en ese grupo social, la maestra le ofrece un nombre alternativo que se ajusta al del medio comunitario.
- **Expansión:** En el intercambio verbal, la maestra retoma y amplía la emisión de un niño centrándose, por ejemplo, en las características perceptivas y funcionales del concepto aludido como así también en las relaciones temáticas entre ese concepto y otros o en información ortográfica.
- **Generalización:** En el intercambio verbal, las maestras mencionan el concepto supraordinado en el que puede incluirse el concepto mencionado por el niño.
- **Ejemplificación:** En el intercambio las maestras mencionan conceptos subordinados al concepto al que el niño se refiere.

Grado de explicitud del tratamiento del vocabulario

Esta dimensión describe el grado de explicitud con el que tiene lugar el tratamiento que la maestra realiza del vocabulario no familiar.

- **Explícito:** En esta categoría se incluyen los intercambios conversacionales en los que la maestra emplea verbos de decir; frases que establecen relaciones de equivalencia –es lo mismo–; de oposición; de inclusión –dentro de, es un– o causales –o sea que–. Dentro de esta categoría se distinguen aquellos movimientos en los que: 1) se alude a la palabra o 2) se hace referencia al objeto o entidad.
- **Implícito:** Se consideran dentro de esta categoría los movimientos en los que la maestra yuxtapone o bien en su propia emisión, o bien de modo adyacente a la emisión del niño un término o paráfrasis sinonímica o un vocablo más preciso al proporcionado por el alumno.

Información lingüística y no lingüística en las que el niño puede apoyarse para inferir el significado del vocabulario no familiar

Esta dimensión describe el tipo de información disponible en el intercambio para que el niño pueda inferir el significado de la palabra no familiar.

- **Información sintáctica***:* Alude a la información sintáctica, que proporcionan conectores causales –o sea que–, el uso de conjunciones disyuntivas, de isomorfismos, de estructuras sintácticas comparativas, en los movimientos interaccionales de las maestras focalizados en el vocabulario nuevo, información en la que el niño puede apoyarse para inferir el significado.
- **Información semántica:** Alude a la información semántica que acompaña a la palabra no familiar, en la que los niños pueden apoyarse para comprender la nueva palabra introducida.

- **Información fonética:** Se incluyen en esta categoría los movimientos en los que la docente prolonga sonidos correspondientes a una palabra no conocida o poco frecuente para los niños, o que ella considera necesaria de resaltar.
- **Información prosódica:** Se consideran dentro de esta categoría los movimientos en los que las maestras pronuncian emisiones con entonación ascendente y/o descendente con el objeto de proporcionar pistas para inferir el significado de un término o establecer relaciones entre un vocablo y otros.
- **Información gestual:** En esta categoría se incluyen los movimientos en los que la maestra se vale de gestos o dramatizaciones para solicitar un término en particular, para establecer relaciones entre conceptos o para reforzar la descripción de una acción o de un objeto.
- **Información del contexto situacional:** Esta categorización incluye aquellos movimientos conversacionales en los que la maestra se vale del señalamiento de dibujos o fotografías para complementar la explicación del significado de una palabra o indica en el contexto situacional el referente al cual hace referencia el vocablo.
- **Conocimientos previos:** Esta categoría contiene aquellos movimientos en los que la docente recupera la información conocida por los niños para solicitar un término específico o establecer relaciones entre vocablos, ya sea temáticas o de inclusión.

LA APLICACIÓN DEL SISTEMA DE DIMENSIONES Y CATEGORÍAS A LA DESCRIPCIÓN DE ESTILOS DE INTERACCIÓN EN EL TRATAMIENTO DEL VOCABULARIO Y A LA IDENTIFICACIÓN DEL IMPACTO DE LA PRESENCIA DE UN TEXTO EXPOSITIVO EN LA INTERACCIÓN

En este apartado, se presentan los resultados de un análisis preliminar realizado, según la metodología descripta, de cuatro situaciones de enseñanza –dos naturales y dos inducidas– desarrolladas en clases de 1º grado de dos escuelas públicas del Departamento Colón de la Provincia de Córdoba. Las maestras de ambos grados tenían más de 15 años de trayectoria en la práctica docente. Los dos grupos de alumnos, por su parte, eran heterogéneos en cuanto a su nivel socioeconómico de procedencia. Las distintitas situaciones de enseñanza-naturales o espontáneas y de textos expositivos- estuvieron concentradas en el desarrollo de la misma unidad temática del área de Ciencias Sociales, "Tipos de trabajos", y tuvieron una duración de 1 hora cátedra.

El análisis comparativo de los diferentes tipos de situaciones, a partir del sistema de dimensiones y categorías presentado, mostró contextos distintos para el aprendizaje de vocabulario en los dos cursos, independientemente del estilo de la docente. Las diferencias se evidenciaron tanto en relación a la cantidad y a la diversidad de palabras que los alumnos tuvieron la oportunidad de escuchar en las distintas clases, como así también, en relación al número total y al tipo de movimientos interaccionales que las maestras utilizaron para introducir términos desconocidos o poco frecuentes en la comunidad de los niños, o a explicar o elaborar el significado de estos términos poco frecuentes.

En el cuadro 1, se presentan los datos cuantitativos que permiten comparar las propiedades lexicales –cantidad y tipos diversos de palabras– pronunciadas por ambas maestras según las distintas situaciones de enseñanza.

	SITUACIÓN NATURAL		SITUACIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Palabras	1792	1374	1261	1711
Tipos de palabras diversas	367	338	299	520
Razón: Tipo de palabra/palabra	0,205	0,246	0,237	0,304

Cuadro 1. Número total de palabras y tipos de palabras en las situaciones de enseñanza.

Como se observa en el cuadro, durante el desarrollo de la situación espontánea, la maestra de la escuela A produce mayor cantidad de palabras que la maestra de la escuela B (1792 versus 1374) y además, en términos absolutos, mayor número de tipos diferentes de palabras (367 versus 338).

Por el contrario, durante la situación inducida, las diferencias se presentan a favor de la maestra de la escuela B con 1711 palabras versus 1261 de la maestra A; y también, con respecto a los tipos de palabras diversas (520 vs. 299).

Mientras que en las situaciones naturales de enseñanza la diferencia entre ambas maestras es mayor en relación al número total de palabras emitidas que a la cantidad de palabras diversas, estas diferencias se invierten significativamente durante el desarrollo de las situaciones inducidas mediante textos expositivos. En efecto, en la situación natural, la maestra de la escuela A emite un 23,33 % más de palabras que la maestra de la escuela B y sólo un 7,91 % de palabras diferentes que ella. En la situación inducida, por su parte, la maestra B produce un 26,31 % más de palabras que la maestra A y, un 42,5 % más de palabras diversas que A. En consecuencia, es posible afirmar que en las clases de la escuela B, las intervenciones de la maestra presentan una mayor densidad léxica que las que configuran la clase en la escuela A, tal como lo mide también la razón entre el número total de palabras y la cantidad de palabras diversas en cada situación (Situación natural: Escuela A: 0,205 y Escuela B: 0,246 vs. Situación inducida: Escuela A: 0,237 y Escuela B: 0,304). Si se atiende al índice de densidad relacional se observa que éste es mayor en las dos clases –natural e inducida– de la maestra B que en las de la maestra A (0,205 vs. 0,246 y 0,237 vs. 0,304).

	Situación natural		Situación de texto expositivo	
	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Total de turnos de habla durante cada situación	156	102	108	123
Total turnos de habla dedicados al tratamiento del vocabulario	33 (21,15 %)	45 (44,12 %)	22 (20,37 %)	24 (19,51 %)

Cuadro 2. Turnos de habla dedicados al tratamiento de vocabulario en las situaciones de enseñanza.

Si se comparan las intervenciones de las docentes durante las distintas situaciones de enseñanza –natural y de texto expositivo– se observa, que el número total de turnos de habla de cada maestra se modifica según el tipo de situación. En efecto, en la situación natural, la maestra de la escuela A presenta mayor cantidad de intervenciones que la maestra de la escuela B (156 turnos de habla versus 102). En cambio, durante la situa-

ción inducida, los resultados se invierten a favor de la maestra B con 123 intervenciones versus 108 de A.

Con respecto a la cantidad de turnos de habla dedicados al tratamiento del vocabulario, se observa que, la maestra B posee mayor cantidad de intervenciones que A destinadas a precisar, aclarar, explicar, definir y/o expandir el vocabulario no familiar a los niños en la situación no inducida a partir de la lectura de un texto expositivo. Estas diferencias a favor de la maestra B, se observan claramente en términos absolutos (Situación natural: 45 vs. 33) y en términos relativos (44,12 % vs. 21,15 %). En relación a la situación inducida por medio de la lectura de un texto, si bien se observa una pequeña diferencia en términos absolutos a favor de la maestra B (24 vs. 22), en términos relativos esta diferencia se invierte (20,47 % de turnos de la maestra A vs. 19,51 % de la maestra B). Mientras que en la situación natural la maestra B posee mayor proporción de intervenciones que A durante la situación generada a partir de la lectura del texto expositivo, las distancias se acercan, configurando diferencias porcentuales no significativas.

	SITUACIÓN NATURAL		SITUACIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO	
Movimiento conversacional	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Reparación	(8,11 %)	(8 %)	10,34 %	12,5 %
Corrección	(32,43 %)	(20 %)	10,34 %	6,25 %
Ampliación	(54,05 %)	(68 %)	79,32 %	56,25 %
No repara o no corrige	(5,41 %)	(4 %)	0 %	25 %

Cuadro 3. Porcentaje de los distintos movimientos conversacionales dedicados al tratamiento de vocabulario en las situaciones de enseñanza.

	SITUACIÓN NATURAL		SITUACIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO	
Actos en el tratamiento de vocabulario	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Ajuste	23,08 %	13,63 %	9,37 %	0 %
Expansión	42,31 %	77,27 %	59,37 %	75 %
Ejemplificación	0 %	0 %	3,13 %	0 %
Denominación	26,92 %	4,55 %	21,88 %	16,67 %
Generalización	7,69 %	4,55 %	6,25 %	8,33 %

Cuadro 4. Porcentaje de actos dedicados al tratamiento de vocabulario en las situaciones de enseñanza.

	SITUACIÓN NATURAL		SITUACIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO	
Grado de explicitud	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Explícito: alude a la palabra	5,88 %	23,53 %	16 %	0 %
Explícito: alude al objeto	23,53 %	52,94 %	32 %	46,15 %
Implícito	70,59 %	23,53 %	52 %	53,85 %

Cuadro 5. Porcentaje de casos de grado de explicitud del tratamiento del vocabulario.

	SITUACIÓN NATURAL		SITUACIÓN DE TEXTO EXPOSITIVO	
Información lingüística y no lingüística para inferir significado	Maestra A	Maestra B	Maestra A	Maestra B
Información sintáctica	20 %	20 %	13,64 %	21,05 %
Información semántica	15 %	40 %	40,91 %	57,9 %
Información fonética	0 %	4 %	2,27 %	0 %
Información prosódica	5 %	4 %	4,55 %	5,26 %
Información gestual	35 %	16 %	25 %	0 %
Información del contexto situacional	20 %	8 %	11,36 %	0 %
Conocimientos previos	5 %	8 %	2,27 %	15,79 %

Cuadro 6. Porcentaje de la información lingüística y no lingüística disponible para inferir el significado del vocabulario no familiar.

Los cuadros 3, 4, 5 y 6 presentan datos cuantitativos que permiten describir los estilos de interacción en el tratamiento de vocabulario de ambas maestras poniendo de relieve las diferencias entre ellas en las dimensiones consideradas. Los datos muestran, asimismo, diferencias entre las situaciones naturales y las situaciones inducidas a partir de la lectura del texto. Estas diferencias se observan de modo consistente en algunas de las dimensiones consideradas en ambas maestras. Pues bien, si se atiende a la información contenida en el cuadro 3, se observa que durante el desarrollo de las diferentes situaciones de enseñanza- espontáneas e inducidas a partir de la lectura del texto- ambas maestras se focalizan en el vocabulario principalmente con el fin de ampliar la información relativa a un término particular. En tal sentido, la maestra de la escuela A produce un 54,05 % de los movimientos de ampliación durante la situación espontánea e incrementa este número a 79,32 % durante la situación inducida. Por su parte, en la situación espontánea, la maestra de la escuela B emplea el 68 % de los casos a ampliar la información y durante la situación inducida dedica el 56,25 % a esta actividad.

Los datos cuantitativos muestran, asimismo, un impacto consistente en los movimientos interaccionales de ambas maestras cuando la interacción se genera, en la situación inducida, a partir de la lectura de un texto expositivo. En efecto, ambas maestras realizan una mayor cantidad de movimientos destinados a corregir las palabras empleadas por los niños en la situación natural que en la situación inducida a partir de la lectura del texto respecto de la espontánea, (de 32,43 % a 10,34 % y de 20 % disminuye a 6,25%). Asimismo, ambas maestras realizan una mayor cantidad de movimientos destinados a reparar problemas en la comunicación en la situación de texto expositivo que en la situación natural (de 8,11 % a 10,34 % y de 8,11 % a 12,5 %).

En consonancia con los datos presentados en el cuadro 3, la información exhibida en el cuadro 4 muestra que, en las distintas situaciones de enseñanza, el mayor porcentaje de actos referidos al vocabulario por parte de ambas maestras está destinado a expandir el conocimiento de los niños en relación a la palabra, proporcionándole información conceptual sobre las características perceptivas y funcionales, relaciones temáticas y/o información ortográfica (maestra A, 42,31 % y 59,37 %; maestra B, 77,27 % y 75 %). Por otra parte, ambas maestras realizan una mayor cantidad de actos destinados a proporcionar un término, que se ajusta de manera más precisa al concepto al que los niños

aluden, en las situaciones que no están basadas en un texto expositivo que en aquellas que sí lo están: (23,08 % versus 9,37 % y 13,63 % versus 0 %).

Con respecto al grado de explicitud en el tratamiento del vocabulario, los datos en los cuadros 5 y 6 muestran diferencias en el desempeño de ambas maestras. Durante la situación espontánea, la maestra de la escuela A aborda la definición de las palabras de modo implícito (70,59 % de los casos,) y proporciona a los niños información del contexto situacional y gestual (35 % y 20 %) para inferir el significado de la palabra no familiar. En cambio, durante la situación inducida a partir de la lectura del texto, la maestra incrementa el porcentaje de intervenciones destinadas a definir las palabras de manera explícita (de 29,41 a 48 %). Asimismo, aumenta la proporción de información semántica que proporciona para dar cuenta del significado de las palabras (de 15 % a un 40,91 %) y disminuye el empleo de información gestual (de 35 % a 25 %) y del contexto situacional (de 20 % a 11,36 %). La maestra de la escuela B, por su parte, mientras en la situación espontánea aborda la definición de una palabra de modo explícito el 70,59 % de los casos, en la situación inducida incrementa el tratamiento implícito del vocabulario (de un 23,53 % a un 53,85 %, en cuadro 5). No obstante, en ambas situaciones de enseñanza, las intervenciones de la maestra B priorizan principalmente la información semántica y sintáctica para que los niños puedan inferir el significado de la palabra nueva (Situación espontánea: 40 % y 20 % y situación inducida: 57,9 y 21,05 % respectivamente).

Cabe señalar que a pesar de estas diferencias de estilo entre las docentes, los datos ponen de manifiesto un cierto impacto consistente en ambas maestras en las dimensiones consideradas –grado de explicitud y tipo de información-. En efecto, tanto una como otra maestra, en la situación no basada en textos escritos, tienden a apoyarse en mayor medida en la información gestual y situacional que en la situación de texto expositivo (información gestual: 35 % vs. 25% y 16% vs. 0% e información situacional: 20% vs. 11,36 % y 8 % vs. 0 %). En la situación de texto expositivo ambas maestras incrementan la proporción de información semántica para aclarar el significado de las palabras poco familiares para los niños (15 % vs. 40,91 % y 40 % vs. 57,9 %).

En síntesis, el análisis preliminar de los intercambios conversacionales de las maestras por medio del sistema de dimensiones y categorías muestra que la introducción del texto expositivo genera en algunas de las dimensiones consideradas un impacto consistente en ambas maestras. Como se observa en el cuadro 3, tanto la maestra A como la B tienen mayor cantidad de intervenciones dedicadas a corregir las palabras pronunciadas por los niños durante la situación natural. Esto se debe a que en este tipo de clases, los niños aportan conocimientos que ya poseen y, por tanto, introducen sus propias palabras, que en muchos casos son corregidas (cuadro 3) o ajustadas (cuadro 4) por la maestra. En la misma línea, se observa (ver cuadro 6) que en esta situación de enseñanza la maestra se apoya para explicar las palabras nuevas, desconocidas o poco frecuentes, en información gestual y de contexto situacional. Cabe señalar además que en las situaciones inducidas mediante el texto expositivo se observa que ambas maestras, durante las situaciones inducidas, se focalizan más en la información semántica para dar cuenta del significado de las palabras.

Los resultados de este breve análisis muestran que el sistema de dimensiones y categorías elaborado puede constituir una herramienta útil para analizar las propiedades lexicales del entorno lingüístico de los niños –cantidad y variedad de las palabras escu-

chadas– así como también identificar y caracterizar los estilos de interacción de las maestras cuando se focalizan en palabras no familiares para los niños durante las distintas situaciones de enseñanza. En tal sentido, puede contribuir a la descripción de la calidad de oportunidades que se les presentan a los niños para desarrollar su vocabulario en el contexto de distintos tipos de situaciones de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

BEALS, D. y P. Tabors (1995). "Arboretum, bureaucratic, and carbohydrates: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home", *First Language*, 15: 57-76.

BEALS, D. (1997). "Sources of support for learning words in conversation: Evidence from Mealtimes", *Journal of Child Language*, 24 (3): 673-694.

BIEMILLER, A. (2006). "Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning", en S. NEUMANN y D. DICKINSON (ed.) *Handbook of early literacy research*, 41-51. New York: Guilford.

BLACHOWICZ, C., P. FISHER, D. OGLE, S. WATTS-TAFFE (2006). "Vocabulary: Questions from the classroom", *Reading Research Quarterly*, 41 (4): 524-539.

CAZDEN, C. (1983). "Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction", en R. P. PARKER y F. A. DAVIS (ed.) *Developing literacy: Young children's use of language*, 3 -18. Newark, DE: International Reading Association.

COOPER, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora.* Madrid: Visor.

CUBO DE SEVERINO, L. *et al.* (2002). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letra, Univ. Nac. de Cuyo.

DANIS, A., J. M. BERNARD y C. LEPROUX (2000). "Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions", *Journal of Developmental Psychology*, (18): 369-388.

DE LONGHI, A. (2000). "El discurso del profesor y del alumno: Un análisis didáctico en clases de ciencias", *Enseñanza de las ciencias*, 18 (2): 201-216.

DEFIOR CITOLER, S. (2000) Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas. 2da Edición: Aljibe.

DICKINSON, D. K., L. COTE y M. W. SMITH (1993). "Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth", en C. Daiute (ed.) *The development of literacy through social interaction. New directions for child development*, 61: 67-78. San Francisco: Jossey-Bass.

ELLEY, W. B. (1989). "Vocabulary Acquisition from Listening to Stories", *Reading Research Quarterly*. XXIV(2): 174-187.

ESPINOZA, A., A. CASAMAJOR Y E. PITTON (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Paidós.

FUKKINK, R.G., y K. DE GLOPPER (1998). "Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis", *Review of Educational Research*, 68: 450-468.

GLASER, B. y A. STAUSS (1967). *The Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

HART, B. y T. R. RISLEY (1995). *Meaningful differences in the every day experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.

HERMAN, P. A., W. E. NAGY y R. C. ANDERSON (1987). "Learning word meanings from context during normal reading", *American Educational Research Journal*, 24: 237-270.

JOHNSON, D. y P. PEARSON (1984). *Teaching reading vocabulary*. 2º ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

KUHN, M. R. y S. A. STAHL (1998). "Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions", *Journal of Literacy Research*, 30(1): 19-38.

LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.

MAC WHINNEY, B. y C. SNOW (1985). "The Child Language Data Exchange System", *Journal of Child Language*, 12: 271- 296.

MAC WHINNEY, B. y C. Snow (1990). "The Child Language Data Exchange System: an update", *Journal of Child Language*, 17: 457- 472.

MACBETH, D. (2004). "The relevance of repair for classroom correction", *Language in Society*, 33: 703-736.

MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.

MENTI, A. y C. ROSEMBERG (2009). "La conversación en el aula: Oportunidades para el aprendizaje de vocabulario", en I. CARRANZA (comp.) *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*, 995-1002. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

NAGY y ANDERSON (1987). "Learning Word Meanings from Context during Normal Reading", *American Educational Research Journal*, XXIV(2).

NELSON, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

PERONARD, M. y L. GÓMEZ MÁCKER (1985). "Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: hacia un modelo", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, XXIII: 19-23.

PERONARD, M., L. GÓMEZ MÁCKER, G. PARODI, P. NÚÑEZ Y J. GONZÁLEZ (1995). *Programa L y C: Leer y Comprender*, Vol. 1 y 2. Santiago de Chile: Andrés Bello.

PITTELMAN, S. *et al*. (1991). *Trabajos con el vocabulario. Análisis de rasgos semántico*. Buenos Aires: Aique.

ROSEMBERG, C. y M. L. SILVA (en prensa). "La interacción maestra niños y el desarrollo de conceptos en el jardín de infantes".

ROSEMBERG C. R., A. M. BORZONE y B. DIUK (2000). "El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: una alternativa pedagógica intercultural", *Cultura y Educación*, Vol. 12(3): 23-33.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

SCHATZ, E.K. y R. S. BALDWIN (1986). "Context clues are unreliable predictors of words meanings", *Reading Research Quarterly*, XXI (4): 439-453.

SINCLAIR, J. y M. COULTHARD (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford Univ. Press.

STAHL, S. y M. FAIRBANKS (1986). "The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, LVI(1): 72-110.

STRAUSS, A. y J. CORBIN (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks: Sage Publications.

TORR, J. y C. SCOTT (2006). "Learning 'special words': Technical vocabulary in the talk of adults and preschoolers during shared reading", *Journal of Early childhood Research*, Vol. 4(2): 153-167.

WEIZMAN, Z. O. y C. E. ET SNOW (2001). "Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning", *Developmental Psychology*, 37(2): 265-279.

LOS USOS REGULATIVOS DEL LENGUAJE: UN ESTUDIO DE SITUACIONES COMPARTIDAS DE JUEGO EN EL CONTEXTO DEL HOGAR

Alejandra Stein
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental, Conicet | Argentina
alejandrastein@yahoo.com.ar

Maia Migdalek
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental, Conicet - Universidad de Buenos Aires | Argentina
maiamig@hotmail.com

Patricia Sarlé
Universidad de Buenos Aires | Argentina
psarle@gmail.com

Resumen

Desde una perspectiva psicolingüística y sociocultural del desarrollo humano (Vygotski, 1964; Nelson, 1996; Luria, 1995; Werstch, 1998) se asume una relación bidireccional entre el lenguaje y el juego: el lenguaje como un instrumento que regula la actividad humana –y por lo tanto la actividad lúdica– y simultáneamente el juego como un medio para que el lenguaje se desarrolle. El juego, por su carácter intersubjetivo, resulta un contexto privilegiado para los usos regulativos del lenguaje y, por lo tanto, para el desarrollo del discurso instructivo (Graves, 1992; Jaime Carvajal y Rodríguez Luna, 1996). En el marco de estos enfoques, el presente trabajo tiene por objeto describir y analizar las situaciones de juego en las que participan, en el contexto del hogar, niños de 4 años provenientes de barrios urbanos marginados de Buenos Aires y de Córdoba. El corpus está conformado por 25 situaciones lúdicas inducidas a partir de la implementación de un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo, registradas en observaciones audiograbadas. Los registros se analizaron cualitativamente por medio el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 1991). Los resultados preliminares ponen de manifiesto distintas formas de regulación de la situación lúdica por parte de los adultos y niños mayores. Estas formas de intervención pueden contribuir al traspaso paulatino del control del juego y, al mismo tiempo, al desarrollo del discurso instructivo por parte de los niños pequeños. A nivel del discurso, la instrucción adopta formas lingüísticas más o menos explícitas en su directividad de acuerdo con los interlocutores que las enuncian.

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas centrales desarrollados por Luria (1995), en la línea abierta por Vigotsky, es el de la regulación verbal y su vínculo con el control y la regulación de las acciones, y por lo tanto, con la actividad voluntaria. De acuerdo con sus planteos, el origen del acto voluntario tiene lugar en el marco de la interacción del niño pequeño con su madre, quien, mediante instrucciones, guía y organiza la atención del niño. Luego, el niño comienza a darse órdenes a sí mismo en forma de lenguaje externo y posteriormente como lenguaje interno. De este modo, el origen del acto voluntario tiene lugar primero en el plano interpsicológico –en la interacción entre el adulto y el niño– y más tarde en el plano intrapsíquico de la autorregulación, para finalmente interiorizarse como pensamiento (Luria, 1995).

En el marco de las situaciones de juego, la regulación de la propia acción se ve condicionada por las reglas que el juego impone. De acuerdo con la perspectiva sociocultural (Linaza y Maldonado, 1985; Vigotsky, 1988) se podría señalar que todos los juegos conllevan el establecimiento de reglas a las que el niño se debe someter para poder jugar. Estas reglas pueden ser analizadas desde dos perspectivas. Por un lado, se pueden considerar los aspectos cognitivos involucrados en la interpretación de las mismas. Por otro, los aspectos sociales y contextuales en los que se juegan (Linaza y Maldonado, 1985; Sarlé, 2001).

En los niños pequeños, los juegos con reglas convencionales representan un verdadero desafío dado que estas normas autolimitan y autodeterminan al juego. Frente al impulso de lo que le gustaría hacer, el niño se encuentra con la limitación que el juego mismo le impone. Esta limitación puede corresponder a los criterios de comportamiento de los diferentes papeles sociales en la situación imaginada, al tipo de objetos con los que se juega o a las consignas que plantean las instrucciones de los juegos (Sarlé, 2006; Sarlé y Rosas, 2005). Por ejemplo, en el caso de los juegos sociodramáticos, las reglas están contenidas en las acciones que producen los jugadores y refieren a la situación imaginada puesta en acto. Estas reglas dan sentido a la acción y le otorgan claves de significado. Son reglas que no se deciden por adelantado sino que se desprenden de la misma situación y dependen del contexto de experiencias y conocimientos que tienen los niños (Sarlé, 2001). En los juegos con reglas convencionales, el seguimiento de la regla es lo que le da sentido y determina el juego. Cambiar las reglas supone un cambio en el juego (Sarlé, 2001; Garrido, 2008). En estos juegos, el soporte material (tamaño, cantidad, durabilidad de los objetos que se necesitan para jugar) y el modo en que se ordenan las instrucciones, tornan al juego más simple o más complejo. En el marco de la definición del juego como formato idealizado (Bruner, 1989) se destaca el cuidado que los niños ponen en respetar la estructura profunda que da sentido al juego, modificando aquellos aspectos de la estructura superficial que aún no dominan. En un juego grupal de recorrido como el Juego de la Oca, los niños pequeños no presentan dificultades en reconocer que el objetivo del juego consiste en avanzar en los casilleros hasta llegar a la meta. Sin embargo, respetar los turnos, evitar el sobreconteo, atender a las instrucciones de los casilleros con prendas que hacen a la estructura superficial, no necesariamente se respetan al jugar juntos. A pesar de este modo particular de comprender las reglas, el carácter interdependiente, opuesto y cooperativo de las reglas, pone a los niños en situaciones de *interacción social* con sus compañeros de juego y los obliga a

generar una serie de intercambios que justifiquen sus acciones. En este tipo de intercambios, los niños se sienten *obligados* a ser lógicos al tener que coordinar sus acciones con las de otros (Sarlé, 2001; Sarlé y Rosas, 2005). En este sentido, el juego, por su carácter intersubjetivo, resulta un contexto privilegiado para los usos regulativos del lenguaje y, por lo tanto, para el desarrollo del discurso instruccional (Graves, 1992; Jaime Carvajal y Rodríguez Luna, 1996).

En los niños pequeños, las reglas reflejan otro sentido o *cara* a tener en cuenta. En una etapa en la que el juego tiene un fuerte componente idiosincrásico y personal, los juegos con reglas convencionales sufren una serie de modificaciones que son justamente las que los niños se imponen para poder resolver el juego y jugar con otros. Esta adecuación es la que le quita a estas reglas el carácter de arbitrariedad propio de los niños mayores. Las reglas responden a la representación conceptual y vivencial que el niño tiene de un juego particular en un momento particular. (Sarlé, 2001).

Asimismo, cabe destacar que el vínculo entre lenguaje y juego es *bidireccional* (Rosemberg, 2008): por un lado el lenguaje permite regular la actividad lúdica y crear la trama del juego, al tiempo que el juego, al requerir la puesta en la interacción de recursos lingüísticos y discursivos más complejo, da lugar a que los niños lo desarrollen. De este modo, el juego se torna una situación de enseñanza informal en la que se aprende el lenguaje. En este sentido, los intercambios lingüísticos en las situaciones de juego podrían configurar, una matriz de enseñanza que puede implicar distintas oportunidades de aprendizaje para los niños (Snow, 1983: Bruner, 1986; Rosemberg, 2002; Rosemberg y Silva, 2008). El objetivo de este trabajo consiste, precisamente, en analizar las matrices interaccionales en situaciones de juego en hogares de niños de niños de 4 años de barrios urbano-marginados de Buenos Aires y de Córdoba con el objeto de identificar y caracterizar los movimientos interaccionales y las formas lingüísticas mediante las cuales los adultos y los niños mayores transmiten las reglas de juego y regulan la situación lúdica, en tanto que es en el marco de esa matriz que puede tener lugar el traspaso paulatino del control del juego y el desarrollo del discurso instructivo por parte de los niños pequeños.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

El corpus analizado en este trabajo es parte de los datos recogidos en el marco de una investigación sobre los procesos interaccionales que tienen lugar en situaciones de alfabetización en el hogar en las que tienen la oportunidad de participar niños de 4 años de barrios urbano marginados de Buenos Aires y de Córdoba.[1]

La recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones audiograbadas que fueron complementadas con registros escritos de otros rasgos de la situación (interacciones kinésicas, gestuales, disposición espacial de los participantes, entre otros) de cada una de las situaciones de alfabetización en las que participa el niño en su medio familiar; situaciones inducidas a partir de la implementación de un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil. En el marco del programa, las familias de los niños participan de talleres de capacitación sobre desarrollo infantil y reciben una serie de 12 libros socioculturales (serie *En la casa de Oscarcito*) destinados a facilitar a los niños el

[1] Proyecto de tesis doctoral "El entorno de alfabetización en hogares de niños preescolares de sectores urbano-marginados. Un estudio de los procesos interaccionales en las situaciones de lectura y escritura", doctoranda Alejandra Stein (becaria doctoral de Conicet), dirección Dra. Celia R. Rosemberg.

acceso a la alfabetización en el contexto de sus hogares.[2] Cada volumen de la serie trae una hoja recortable en la que se presentan distintos juegos (memotest, dominó, lotería, juegos de recorrido, ludo, títeres) para que los niños jueguen con sus familias. La materialización previa del juego supone un "pre-juego", que resulta importante al momento de comenzar a jugar porque los niños ya están familiarizados previamente con el material y esto les facilita el desarrollo de la actividad lúdica.

Para este trabajo se seleccionaron 31 actividades de distintos tipos de juego –memotest, dominó, lotería, aparear número y cantidad, rompecabezas y recorrido– en las que los pequeños participan junto con sus padres, hermanos y otros familiares que interactúan con ellos.

Se realizó un análisis cualitativo de las situaciones seleccionadas siguiendo el Método Comparativo Constante (Glasser y Strauss, 1967) con el fin de elaborar categorías de análisis para dar cuenta de los movimientos interaccionales por medio de los cuales los adultos y los niños mayores que interactúan con los más pequeños regulan la actividad lúdica en desarrollo.

RESULTADOS

El análisis de las actividades de juego permitió identificar situaciones en las que participaban el niño junto con su madre; el niño, su madre y uno o más niños mayores –hermanos, primos, vecinos– y situaciones en las que el pequeño jugaba con un niño mayor.

La persona que regula la actividad de juego es quien domina sus reglas. En este sentido, se observaron las siguientes situaciones: regulación por parte de la madre, por parte de un niño mayor y por parte de la madre y un niño mayor de manera conjunta. Algunos juegos, tales como el memotest y el dominó, en términos generales no eran conocidos por las madres de los niños. En algunos de estos casos, se observó que eran los hermanos mayores quienes asumían principalmente la regulación de la actividad, explicaban las reglas y sostenían el desarrollo del juego, como se observa en el siguiente fragmento de intercambio en el que Patricia, su madre y sus hermanas Aylén de 5 años y Brenda de 13 años participan del juego de memotest.

(1)
Madre: Ahí está, saqué, te gané.
Aylén: A mí, a mí me toca, a mí.
Madre: Esperá, esperá.
Brenda: El que gana, sigue.
Madre: Yo tengo que seguir porque yo gané.
Brenda: La víbora (verbaliza la ficha que sacó la mamá).
Aylén: Acá estaba (señala otra ficha).
Madre: ¡Ay! (no arma pareja; cambia la ficha de lugar)
Brenda: No tenés que cambiarla de lugar**,** ma. No vale eso.
Madre: Bueno.

[2] El programa cuenta con el apoyo de Fundación Care, Alemania; SECyT; Conicet (PICT 14153, PIP 5591).

En otros casos, los participantes modificaban las reglas del juego y jugaban "a su manera". En estas situaciones, el objetivo de la actividad estaba centrado en la situación de juego en sí misma y no en cómo jugar, como se aprecia en la siguiente interacción entre Zoe y su hermana Joseline. En este caso, las niñas están jugando al memotest; conocen las reglas, pero el interés está centrado en "encontrar el par" más que en sostener la regla. En términos de formato, modifican la estructura superficial con lo que le otorgan mayor agilidad al juego. Es decir, ya no importa levantar de a dos fichas por vez y tratar de recordar su ubicación: ahora el interés está en jugar a encontrar el idéntico:

(2)
Joseline: Saco otra vez.
Zoe: ¡Ahora yo! (Mira varias fichas antes de darlas vuelta.)
Observadora: ¡Zoe tiene una memoria impresionante!
Joseline: ¿Saco de nuevo?
Madre: Vení Joseline, no jugués más, Joseline.
Observadora: ¿Seguimos jugando?
Zoe: Yo, yo, yo (Mira varias fichas antes de darlas vuelta.)
Joseline: ahora yo, ahora yo.
Joseline: ¡Yo tengo, tercero! (Sacó la tercera pareja..
Zoe: (Saca una ficha.)
Zoe: Saqué uno nada más!
Zoe: (Las dos niñas juegan dando vuelta las fichas para mirar los dibujitos, encuentra el par) ¡Sí!
Joseline: Éste no responde, éste tampoco. (Se refiere a las fichas que va dando vuelta).

Por otro lado, los resultados pusieron de manifiesto que los adultos y los niños mayores que interactúan con los pequeños llevan a cabo a distintos movimientos interaccionales para regular la situación lúdica. Se observó que la regulación de la actividad se realiza por medio del modelado, la formulación de preguntas con diferentes funciones pragmáticas, el establecimiento de comparaciones con otros juegos conocidos y el empleo de órdenes.

En la mayoría de los casos, los adultos y los niños mayores que interactúan con los pequeños explican las reglas jugando; sólo se identificaron dos casos en los que el adulto presentó las instrucciones de manera previa al inicio del juego: en un caso se trató una situación de lectura de las instrucciones que acompañaban al juego y en el otro de la transición entre la preparación de los materiales y el inicio del juego. En ambos las casos las madres reformularon la explicación de las reglas en el transcurso de la situación lúdica. En el marco de la explicación durante el juego, los adultos y los niños mayores realizan el modelado de la actividad sin explicitar la finalidad del juego y, en ocasiones, incorporan al pequeño en el modelado, como se observa en el siguiente fragmento de intercambio en el que participan Zoe, su madre y su hermana Joseline, de 6 años.

(3)

El juego consiste en aparear una serie de tarjetas que contienen ilustraciones de bichos con el número correspondiente según la cantidad de bichos en cada tarjeta. Joseline explica el juego.

Joseline: Cada una tiene que tener sus numeritos. Yo tengo seis y me lo agarro. (Toma una tarjeta con seis bichos y otra tarjeta con el número 6.) Yo me llevo éste, ¿cuál te llevás vos?

Madre: Yo miro y aprendo, así después jugamos.

Zoe: Mirá. Éste es mío y éste es tuyo. El tres. (Toma una tarjeta que tiene el dibujo de tres bichos.)

Joseline: ¿Adónde hay tres?

Zoe: Mirá.

Joseline: Y te voy a… De éstas (señala varias tarjetas), ¿cuál es tuya?

Zoe: Éstas tres. No, ésta sola. (Toma la tarjeta que tiene el número 3.)

Madre: Ahí está.

(Zoe, Joseline y su madre se ríen.)

En el ejemplo, Joseline le explica a su hermana cómo jugar realizando las acciones de acuerdo con las reglas, al mismo tiempo que verbaliza esas mismas acciones "Cada una tiene que tener sus numeritos. Yo tengo seis y me lo agarro". Como se observa en el ejemplo, no hay un momento en el que se explicite que la finalidad del juego es reunir los números con los dibujos correspondientes.

Asimismo, Joseline formula preguntas con diferentes funciones pragmáticas que guían las acciones de su hermana. Es decir, se trata de preguntas que pueden apuntar a información desconocida o señalar información conocida por quien formula el interrogante y que tienen por objeto controlar el conocimiento que el niño tiene de la regla y focalizar la atención en lo que tiene que hacer a continuación. En efecto, en las situaciones analizadas se observó que los adultos y niños mayores que interactúan con los pequeños regulan la actividad por medio de la formulación de preguntas que refieren distintos aspectos del juego vinculados a la estructura profunda –esto es, la finalidad, aquello que de modificarse lo cambia– (Sarlé, 2001) con el fin de ayudar al niño a internalizar las reglas, de manera tal que el pequeño pueda dominar el juego y desempeñarse en su turno sin el soporte de su compañero de juego. En el intercambio, la primera pregunta de Joseline "Y te voy a… ¿cuál te llevás vos?" tiene por objetivo que su hermana elija y tome una tarjeta –primer paso dentro del turno de juego–; en el segundo caso "¿Adónde hay tres?", pregunta por información conocida para ella y que al mismo tiempo apunta a la estructura profunda del juego –identificar una tarjeta que pueda aparearse con la elegida previamente en función de la cantidad.

En el fragmento que se presenta a continuación, la madre de Agustín enuncia las reglas al inicio del juego, pero luego vuelve a explicarlas en su turno de juego, verbalizando los procesos mentales que se deben realizar para participar de la actividad de acuerdo a sus reglas.

(4)

Agustín y su madre recortan las fichas del memotest y luego juegan.

Madre: No tenés que armarlo. Tenés que cortar y después vemos cómo jugamos. Vos cortá cada cosito y después miramos cómo jugamos, cómo se juega.

(Agustín y su madre recortan.)

Madre: Porque este juego, este juego es para acordarse las figuritas, ¿no? Cuando sale una figurita tenés que levantar otra figurita igual. Si no son iguale' [iguales], hay que darla vuelta de nuevo así (da vuelta una ficha y la coloca boca abajo de manera tal que no se ve el dibujo). Y si te acordás otra vuelta, entonces…

Agustín: Ganás.

Madre: Ganás. Despué [después] hay que mezclarlas un poco.

Agustín: Sí.

(Terminan de recortar todas las fichas y las acomodan sobre la mesa, con la ilustración boca abajo).

Madre: ¿Y ahora? ¿Quién es primero?

Agustín: Yo.

Madre: ¿Vo' [vos]? Bueno, a ver, levantá una.

Agustín: (Da vuelta una ficha que tiene el dibujo de un submarino.)

Madre: Uy, un submarino. Tenés que buscar el otro submarino, a ver.

Agustín: (Da vuelta otra ficha. El dibujo no es un submarino).

Madre: ¡Ah, no es!

Agustín: Te toca a vo' [vos].

Madre: Ahora me toca a mí. A ver yo… que yo no me acuerdo. A ver. (Da vuelta una ficha y la mira). ¡Un tren! ¿Dónde estará el otro tren? A ver, ¿acá? (Señala una ficha).

Agustín: No sé.

Madre: Vamos a ver. (Da vuelta otra ficha.) Nooo.

Agustín: Pediste [perdiste]. Ahoda [ahora] a mí.

Madre: Ahora te toca a vos.

En el intercambio, la primera pregunta de la madre de Agustín está destinada a la regulación de los turnos del juego "¿Y ahora? ¿Quién es primero?". Agustín puede dar comienzo al juego ocupando el primer turno gracias a la regulación de su madre, quien lo guía mediante directivas explícitas "Bueno, a ver, levantá una; Tenés que buscar el otro submarino, a ver". Luego, en su turno, la madre del pequeño verbaliza los procesos mentales que son necesarios para jugar de acuerdo a las reglas mediante un enunciado negativo y una pregunta que apuntan a la estructura profunda del memotest: recordar la ubicación de las fichas y buscar las iguales "Yo no me acuerdo, ¿Dónde estará el otro tren? A ver, ¿acá?".

En ocasiones, los adultos recuperan conocimientos compartidos con el pequeño y establecen comparaciones entre el juego en desarrollo y otros juegos conocidos, como se observa en el siguiente intercambio entre Denis y su madre.

(5)

Denis y su madre juegan al dominó.

Madre: ¿Cómo es esto, mami? (Se dirige la observadora.)

Observadora: Primero hay que recortarlo.

Madre: (Recorta las fichas que son tarjetas de cartón.)

Observadora: Después se reparten las fichas (Reparte las fichas.)

Madre: Es como las cartas, Deni.

Denis: (Toma las fichas.)

Asimismo, se observó que los adultos y los niños mayores realizan acciones tomando el turno de los niños. Esto es lo que sucede en el fragmento de intercambio que se presenta a continuación, en el que Denis y su hermano Franco de 11 años juegan a un juego de recorrido usando un dado y un tablero.

(6)

Hermano: Yo primero. (Tira el dado y cuenta los casilleros que avanza.) Uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis. Ahora vos tirá. En otro lado, acá tirá.

Denis: (Tira el dado.)

Hermano: A ver, cinco. Uno, dos, tres, cuatro, cinco. (Cuenta los casilleros y mueve la ficha de Denis.) Ahora yo tiro.

En el intercambio, el hermano mayor de Denis simplifica la actividad: deja que el niño realice las acciones más sencillas –tirar el dado– y lleva a cabo aquellas que considera más difíciles para el pequeño –contar y mover la ficha en el tablero.

En cuanto a las formas lingüísticas de los enunciados por medio de los cuales se lleva a cabo la regulación de la actividad, es significativo el predominio de las formas del imperativo junto con la frase verbal de obligación “tener + que + infinitivo” en segunda persona, como puede observarse en los dos intercambios que se presentan a continuación.

(7)

Matías y su tía Paola de 11 años juegan a un juego de recorrido.

Paola: ¿Vos sos primero?

Matías: Sí.

Paola: ¿Y el dado?

Matías: No sé.

Paola: **Tomá**, **tirá** vos primero.

Matías: (Tira el dado).

Paola: A ver, **contá** cuántos puntitos hay.

Matías: uno, do [dos], tres, cuatro, cinco, seis.

Paola: ahora **contá** acá (señala el tablero.)

Matías: uno, do [dos], tres, cuatro, cinco, seis. (Avanza en el tablero).

Paola: ahora me toca a mí (tira el dado).

Paola: tres. Uno, dos, tres. (Avanza en el tablero)

Matías: (Matías cuenta de nuevo la jugada de su tía) Uno, dos, tres. Acá.

(8)

Ovidio, su madre y su hermana de 8 años juegan al memotest.

Ovidio: (Toma una ficha.)

Madre: No, ahí no estaba; ese es el cohete. ¿Cuál submarino sacaste primero? Ese no era.

Ovidio: (Da vuelta varias fichas.)

Hermana: No lo **tenés que ver**.

Madre: Dale, **sacá** otro. **Sacá** otro, igual a ese (señala la ficha con el dibujo del submarino).

Hermana: Estaba por acá (señala un grupo de fichas).

Ovidio: (Levanta una ficha).

Tanto los imperativos –tomá, sacá, tirá– como la frase verba de obligación "tener + que + infinitivo" en segunda persona –tenés que buscar, tenés que levantar– son formas explícitas en su directividad y contextualizadas, esto es, formas conjugadas que interpelan al niño presente en la situación. El predominio de estas formas es consistente con el hecho de que, como se señaló anteriormente, los adultos y los niños mayores que interactúan con los pequeños explican las reglas durante el juego verbalizando los pasos necesarios para jugar con otros.

También se registraron formas verbales en primera persona, cuando el adulto o el niño mayor se ubica como ejemplo para mostrar cómo jugar, tal como se observa en el siguiente intercambio en el que Pablo y su madre juegan al dominó.

(9)

Madre: Acá, mirá. **Yo tengo un perrito aquí, Pablo. ¡Yo voy a poner a acá porque tengo un perrito! Ahí al lado del perrito voy a poner** xxx (inaudible). Ahora si vos tenés en tu carta… Ay, ¿qué es esto? (señala una ficha que está sobre la mesa).

Pablo: ¡Tengo un elefante!

Madre: Acá, mirá.

Pablo: tengo un elefante!

Madre: bueno, pero elefante ya no.

Todas las formas antes mencionadas –imperativo, frase verbal de obligación "tener + que + infinitivo"en segunda persona, formas verbales en primera persona- contrastan con otras formas lingüísticas identificadas en las situaciones con menor frecuencia:

formas pasivas con el pronombre "se" y frases verbales de obligación impersonales "haber + que + infinitivo". Estas formas son menos explícitas en su directividad, ya que no remiten en forma directa a los participantes de la interacción. Las formas pasivas se utilizan, generalmente, para regular la actividad global y no como medio de regulación de un acto individual preciso, como se observa en el siguiente intercambio en el que Zoe, su madre y su hermana Joseline de 6 años juegan al memotest.

(10)

Madre: Mirá como **se juega**, Joseline.

Zoe: Así no **se juega** (se dirige a Joseline que sigue dando vuelta fichas).

Madre: Tenés que buscar el mismo dibujo.

Sólo en las dos ocasiones que se presentan a continuación, se observó el empleo de las formas pasivas con "se" haciendo referencia a los pasos necesarios para jugar.

(11)

Patricia, su madre y su hermana Aylén de 5 años juegan a la lotería.

Madre: Lotería dice (lee las instrucciones acompañan al juego). Cada jugada **se coloca** en un cartón de fichas **se coloca** en una bolsa o sobre la mesa y saca la ficha de a una y **se muestra** para que todos sepan que salió. El que tiene en su cartón el mismo dibujo que salió en la ficha se pone una pelotita.

Aylén: Te gané.

Madre: Gana el jugador que marca primero todos los dibujos del cartón.

Patricia: (Escucha en silencio.)

(12) Candela y su madre juegan un juego de recorrido.

Madre: Yo… así **se tira** (tira el dado), yo te digo así, hacé así, así y tirá el dado. Tirá ahí arriba, tirá, ¿a ver? Tirá. (Agita el dado en la mano).

Candrea: ¿Ahí?

Madre: Ahí arriba, ahí arriba. (Señala la mesa.)

Candela: ¿Ahí?

Madre: ¡Aaaaahí! Vos tirá que caiga, tirá.

Candela: (Tira el dado; obtiene el número 3.)

Madre: Bueno, tres.

Candela: Tres.

En el fragmento 11, si bien la madre de la niña emplea la forma pasiva para regular actos individuales precisos –colocar un cartón en la mesa, colocar las fichas en una bolsa, mostrar las fichas que se sacan de la bolsa–, está leyendo las instrucciones escritas que acompañan al juego. En el ejemplo 12, la forma pasiva es reformulada en su contexto inmediato en un imperativo "así **se tira** (tira el dado), yo te digo así, **hacé** así, así y **tirá** el dado", preferida para regular la activa.

Por último, en las situaciones analizadas, se identificaron casos en los que en una misma situación se observó un traspaso del control del juego del adulto o del niño mayor hacia el niño pequeño, lo que puede contribuir a la apropiación del juego por parte del niño y al desarrollo y la adquisición paulatina de las formas lingüísticas requeridas para regular la acción de los otros.

(13)

Agustín y su madre juegan al memotest.

Madre: Ahora me toca a mí. A ver yo… que yo no me acuerdo. A ver. (Da vuelta una ficha y la mira.) ¡Un tren! ¿Dónde estará el otro tren? A ver, ¿acá? (Señala una ficha.)

Agustín: No sé.

Madre: Vamos a ver. (Da vuelta otra ficha.) Nooo.

Agustín: Pediste [perdiste]. Ahoda [ahora] a mí.

Madre: Ahora te toca a vos.

Agustín: (Agustín da vuelta una ficha.)

Madre: Un cohete (Nombra la ficha obtenida por su hijo.).

Agustín: ¿Dónde estaba?

Madre: No sé.

Agustín: Acá. (Da vuelta otra ficha; es otro cohete.)

Madre: Ah, ¡muy bien!

(14)

Zoe, su madre y su hermana Joseline de 6 años juegan al memotest.

Madre: Sentate Joseline y jugá bien. Dale, tenés que buscar uno y el otro.

Joseline: Ya saqué (Da vuelta una ficha y la ve ella sola.).

Madre: Sentate bien, si no no podés jugar.

Observadora: ¿Qué sacaste?

Joseline: (Muestra la ficha.)

Zoe: Un barco (Nombra el dibujo de la ficha que sacó su hermana.). Entonces buscá un mismo barco.

En el intercambio entre Agustín y su madre, ésta verbaliza los procesos mentales que debe realizar para participar del juego *–¿Dónde estará el otro tren?–*. Posteriormente, en su turno, Agustín repite la misma pregunta *–¿Dónde estaba?–*, regulando de este modo su propia acción. En el intercambio (14), Zoe se apoya en experiencias previas del mismo juego y guía la actividad de su hermana mayor por medio de directivas, mostrando una internalización de las reglas del juego.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se identificaron distintos movimientos interaccionales que los adultos y los niños mayores que interactúan con los pequeños llevan a cabo a para regular la situación lúdica: el modelado, la formulación de preguntas con diferentes funciones pragmáticas, el establecimiento de comparaciones con otros juegos conocidos y el empleo de órdenes. Asimismo, se observó que la explicación de las reglas ocurre durante el desarrollo de la situación lúdica. De modo consistente con este hecho, las formas lingüísticas preferidas para regular el juego son los imperativos y la frase verbal de obligación "tener + que + infinitivo" en segunda persona, formas explícitas en su directividad y contextualizadas, esto es, formas conjugadas que interpelan al niño presente en la situación.

Los movimientos interaccionales de los adultos y de los niños mayores permiten que el juego tenga lugar y se desarrolle. Asimismo, posibilitan y sostienen la participación del niño. Si bien en la mayoría de los casos se observó que la regulación de las acciones de los niños es externa a ellos –es llevada a cabo por la madre o los niños mayores-, también se registraron casos en los que parece haber un traspaso de la regulación de la actividad así como una internalización de las reglas del juego por parte de los pequeños. En algunos casos observados, el niño regula su propia acción por medio de intervenciones que adoptan formas lingüísticas similares a aquellas empleadas por los otros participantes en la regulación de la actividad conjunta. De este modo, las formas de intervención de los adultos y los niños mayores pueden contribuir al traspaso paulatino del control del juego y, al mismo tiempo, al desarrollo del discurso instructivo por parte de los niños pequeños.

BIBLIOGRAFÍA

BRUNER, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. J. Linaza (comp.). Madrid: Alianza Psicología.

GARRIDO (2008). **"**Juegos con reglas y números", en P. SARLÉ (coord.) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

GLASER, B. y A. STRAUSS (1967). *The discovery of grounded theory.* Chicago: Aldine.

GRAVES, D. (1992). *Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción.* Buenos Aires: Aique.

JAIME CARVAJAL, G. y M. E. RODRÍGUEZ LUNA (1996). *Lenguaje e interacción en la educación escolar*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colciencias.

LINAZA, J. y A. MALDONADO (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Anthropos.

LURIA, A. R. (1995). *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor.

NELSON, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.

ROSEMBERG, C. (2008). **"**El lenguaje y el juego en la educación infantil", en P. SARLÉ (coord.) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SARLÉ Y ROSAS (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SARLÉ, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SARLÉ, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
SNOW, C. E. (1983). "Literacy and language: relationships during the preschool years", *Harvard Educational Review*, *53*, 2, 165-189.
VIGOTSKY, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica Grijalbo.
WERSTCH, I. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

PONENCIAS COORDINADAS / PANEL 4

EL DIÁLOGO EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS SOCIALES

Propuesta y coordinación
Daniel Ernesto Beltrán Riaño
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá | Colombia

Este grupo de ponencias busca reconocer las potencialidades dialógicas de la interacción comunicativa en la construcción de escenarios sociales democráticos. Abordará investigaciones desarrolladas o en curso que traten problemas referentes a la construcción de escenarios sociales a través del dialogo en espacios sociales de cualquier índole. También serán incluidas las reflexiones académicas teóricamente sustentadas alrededor de la problemática propuesta.

LA ORIENTACIÓN ARGUMENTATIVA DE LOS PROCEDIMIENTOS DISCURSIVOS EN LAS INTERVENCIONES EN CONGRESOS LINGÜÍSTICOS: LA DESESTABILIZACIÓN DE LA SIMETRÍA

María Florencia Rizzo
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Conicet | Argentina
rizzoflorencia@gmail.com

Resumen

El trabajo tiene el propósito de analizar los mecanismos discursivos puestos en juego por dos oradores, mediante los cuales buscan lograr la aceptación de sus propuestas y rechazar total o parcialmente lo dicho por el otro, en las intervenciones que tuvieron lugar en el Congreso Literario Hispanoamericano realizado en Madrid en 1892. Para ello apelaremos a los procedimientos de formulación y reformulación discursivos trabajados por Gülich & Kotschi (1995), Gülich (2003) y Ciapuscio (2003 y 2007), quienes estudian materiales producidos en comunicaciones orales marcadas por relaciones asimétricas, por lo general en discursos de divulgación científica. No obstante, nuestro corpus difiere del indagado en los trabajos mencionados: partimos de intervenciones realizadas por hablantes expertos para un auditorio que presenta las mismas competencias. Esta "equidad" de saberes es el factor que moviliza las actividades discursivas implementadas por los oradores, quienes utilizan procedimientos de reformulación e ilustración en sus propios discursos con una finalidad persuasiva: lograr la aceptación de sus propuestas por parte del auditorio para que estas sean votadas como conclusiones finales del Congreso; por otro lado, retoman el discurso del otro para invalidarlo total o parcialmente, lo cual se enmarca en una lucha simbólica por el saber que tiene como objetivo desequilibrar la simetría de modo que el conocimiento quede distribuido de manera desigual. En ambos casos, aunque de manera diferente, los procedimientos discursivos repercuten en la configuración de las identidades discursivas de los interlocutores en sus roles de orador y oyente. El análisis atenderá dos zonas de los textos: por un lado, relevaremos los procedimientos de tratamiento de las expresiones propias del hablante en función del desarrollo de su argumentación, en particular, las reformulaciones e ilustraciones; en segundo lugar, atenderemos a los procedimientos aplicados al discurso del otro para desestimar lo dicho por el oponente.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene el propósito de analizar los mecanismos discursivos puestos en juego por dos oradores, mediante los cuales buscan lograr la aceptación de sus propuestas y rechazar total o parcialmente lo dicho por el otro, en las intervenciones que tuvieron lugar en un congreso sobre la lengua española: el llamado Congreso Literario Hispanoamericano, realizado en Madrid en 1892. Para ello apelaremos a los procedimientos de formulación y reformulación discursivos trabajados por Gülich y Kotschi (1995), Gülich (2003) y Ciapuscio (2003 y 2007), quienes estudian materiales producidos en comunicaciones orales marcadas por relaciones asimétricas (entre hablantes expertos y

oyentes inexpertos o semiinexpertos), por lo general, en discursos de divulgación científica.

No obstante, nuestro corpus difiere del indagado en los trabajos mencionados: partimos de intervenciones realizadas por hablantes expertos para un auditorio que presenta las mismas competencias. Los discursos pertenecen a un ámbito que podríamos llamar académico –aunque la procedencia profesional de los participantes varía, se trata de una comunidad discursiva heterogénea– cuyos integrantes mantienen relaciones relativamente simétricas.[1] Esta "equidad" de saberes, de autoridad, es el factor que moviliza las actividades discursivas implementadas por los oradores, quienes utilizan procedimientos de reformulación e ilustración en sus propios discursos con una finalidad persuasiva: conseguir la aceptación de sus propuestas por parte del auditorio para que estas sean votadas como conclusiones finales del congreso; por otro lado, retoman el discurso del otro para invalidarlo total o parcialmente, lo cual se enmarca en una lucha simbólica por el saber que tiene como objetivo desequilibrar la simetría de modo que el conocimiento quede distribuido de manera desigual. En ambos casos, aunque de manera diferente, los procedimientos discursivos repercuten en la configuración de las identidades discursivas de los interlocutores en sus roles de orador y oyente.

El análisis atenderá dos zonas de los textos: por un lado, relevaremos los procedimientos de tratamiento de las expresiones propias del hablante en función del desarrollo de su argumentación, en particular las reformulaciones e ilustraciones; en segundo lugar, atenderemos a los procedimientos aplicados al discurso del otro para desestimarlo.

LA CARACTERIZACIÓN DE LOS MATERIALES

El corpus de análisis está conformado por un discurso y las intervenciones que desencadenó entre dos oradores, extraídas de las actas del Congreso Literario Hispanoamericano.[2] La serie que trabajaremos se inicia con el discurso de José Rodríguez Carracido, escritor y catedrático de la Universidad Central y representante de la Facultad de Farmacia, quien propone criterios para incorporar léxico nuevo a la lengua española y presenta la conclusión que se desprende de esta exposición para que sea votada en el Congreso. A continuación, el señor José de Carvajal, escritor, abogado y representante de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, expone su discurso y realiza algunas correcciones a la propuesta de su colega. A raíz de esto se genera una polémica en la cual los dos intentan sostener sus argumentaciones y rechazar las de su interlocutor.

Al caracterizar los materiales es necesario, en primer lugar, tener en cuenta los destinatarios. En este punto debemos distinguir dos planos: por un lado, los congresistas que se encuentran en la sesión donde intervienen Carracido y Carvajal, que ocupan el lugar de auditorio al que deben convencer los oradores[3] con sus propuestas y que, luego de

[1] Creemos que la simetría absoluta no es posible; sin embargo, a los efectos del trabajo partiremos de una situación de equilibrio entre los interlocutores.

[2] *Congreso Literario Hispanoamericano. IV Centenario del descubrimiento de América. Asociación de Escritores y Artistas españoles, Madrid 1892* (1992). Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Cultura, Biblioteca Nacional, pp. 108-121.

[3] Si bien en este trabajo tomamos una perspectiva principalmente lingüística, optamos por referirnos no sólo al *hablante* y al *oyente* sino también al *orador* y al *auditorio*, en términos de Perelman, dado que analizamos la orientación argumentativa de los procedimientos discursivos y que consideramos que el

las exposiciones, puede intervenir para discutir, preguntar, agregar algo o comentar los discursos. Por otro lado, las exposiciones consideradas en este trabajo se dirigen en particular a lo dicho por el otro, por lo tanto, según quién esté hablando, tanto Carracido como Carvajal ocuparán el papel de interlocutor.

En el encuentro, escritores, académicos, catedráticos, ministros y diplomáticos de España y América Latina se reunieron con el objetivo de defender la unidad del español y fortalecer las relaciones entre los dos hemisferios; para ello, discutieron distintas propuestas y votaron conclusiones de cara a una planificación lingüística del español.

El propósito argumentativo de los discursos requiere de diversas actividades de formulación y reformulación por parte de los oradores, quienes deben atender no solo a la dimensión informativa del texto sino también a la persuasiva. En este sentido, el hablante implementa procedimientos discursivos en sus propias expresiones –reformulaciones e ilustraciones– con fines explicativos y argumentativos, y acerca de lo dicho por el otro –procedimientos de reformulación como las correcciones, paráfrasis, etc. y evaluaciones metadiscursivas– con fines exclusivamente argumentativos.

LOS PROCEDIMIENTOS DISCURSIVOS

Distintos tipos procedimientos discursivos han sido estudiados con detenimiento por los lingüistas alemanes Elisabeth Gülich y Thomas Kotschi (1995), en el marco de su propuesta de tipologización de las marcas de la actividad discursiva en distintas comunicaciones orales. Partiendo de la hipótesis de que el hablante en el proceso de producción verbal deja huellas en sus expresiones lingüísticas que son observables a partir de un análisis lingüístico, distinguen tres tipos de procedimientos: de verbalización, de tratamiento de expresiones previas y de calificación.

Entre los procedimientos de tratamiento, pondremos especial énfasis en las actividades de reformulación. Durante la actividad discursiva el hablante retoma un enunciado producido por él mismo o por otro y, por considerarlo de algún modo inadecuado, esto es, motivado por una fuente de disturbio, lo trata, busca resolver el problema recurriendo a distintos procedimientos: por ejemplo, una paráfrasis, una repetición, una corrección o una disociación.[4] Desde un punto de vista estructural, las operaciones de reformulación están compuestas por tres partes: una *expresión de referencia*, un marcador que funciona como *conector* y, por considerarse insatisfactoria, una *expresión de tratamiento*.

En segundo término, analizaremos procedimientos de calificación, entendidos como monitoreos cognitivos de los hablantes sobre el propio discurso (o el de otro). En particular, nos centraremos en las evaluaciones metadiscursivas: estas, de acuerdo con Ciapuscio, "[…] implican siempre la puesta en foco de una porción de texto, que se menciona metalingüísticamente (*palabra*, *expresión*, *nombre*, etc.) y la calificación de la misma según distintos parámetros referidos a normas subyacentes, que se supone com-

propósito de estos discursos es "influir sobre su auditorio, modificar sus convicciones o sus disposiciones mediante un discurso que se le dirige y que busca ganar la adhesión de los espíritus […]" (1997: 31).

[4] Gülich & Kotschi (1995) realizan una distinción entre reformulaciones parafrásticas y no parafrásticas. Las primeras comprenden la paráfrasis propiamente dicha y la repetición; las otras, las disociaciones y las correcciones. Según señala M. P. Garcés Gómez (2006), en un trabajo posterior Kotschi restringe las reformulaciones parafrásticas a la paráfrasis (excluyendo las repeticiones) y las no parafrásticas a las disociaciones (dejando de lado las correcciones).

partidas por los interlocutores" (2007: 53). A diferencia de los procedimientos de tratamiento, los de calificación tienden a designar más que a solucionar los problemas de comunicación que se detectan (Gülich y Kotschi, 1995: 35).[5]

En tercer lugar, trabajaremos con las formas de ilustración tal como las definen Ciapuscio (2003) y Gülich (2003). Estos procedimientos difieren de los reformulativos en que pueden usarse como primera verbalización, esto es, sin necesidad de retomar una expresión de referencia. De acuerdo con la propuesta de estos autores, podemos distinguir cuatro tipos de ilustración: el *lenguaje metafórico* (que comprende la metáfora, la comparación y la analogía), la ejemplificación, el escenario (creación de una situación imaginaria para explicar un concepto o fenómeno complejo) y la concretización (exposición de información abstracta de una manera concreta) (Ciapuscio 2003: 212 y Gülich 2003: 241).

Dentro de los procedimientos de reformulación diferenciamos, para nuestro análisis, siguiendo la propuesta de Elvira Arnoux (2004), los de reformulación intradiscursiva –dentro de la secuencia discursiva que produce el hablante en su propio texto– e interdiscursiva –realizada a partir de un texto fuente que puede ser del mismo autor o de otro. Dado que estas dos dimensiones reformulativas funcionan de manera diferente en el material analizado, los procedimientos que se privilegiarán en una y en otra también serán distintos: en los casos de reformulación intradiscursiva predomina la paráfrasis y la ilustración; en cambio, en los de reformulación interdiscursiva son centrales las evaluaciones metadiscursivas, con las que se pone en duda el discurso del otro, y los procedimientos que cuestionan en mayor medida la validez de lo dicho, que se distancian más, esto es, las correcciones.

LA REFORMULACIÓN Y LA ILUSTRACIÓN COMO ESTRATEGIAS ARGUMENTATIVAS

Para la primera etapa de nuestro trabajo, tomaremos el primer discurso, pronunciado por José Rodríguez Carracido, en el cual se proponen criterios para la inclusión de léxico nuevo en la lengua española. Dado que, como hemos señalado anteriormente, se trata de comunicaciones marcadas por relaciones simétricas, consideramos que la utilización de los procedimientos de reformulación no responde tanto a fines didáctico-divulgativos como a propósitos principalmente argumentativos. En estas producciones discursivas se genera una pugna por ocupar los lugares de autoridad otorgados, en parte, por el reconocimiento y la aceptación de las propuestas que se exponen en los discursos:

> (1)
> Yo considero que la lengua castellana, es una lengua que se encuentra formada, sobre todo en el siglo XVI; de entonces acá, siguiendo por grandes evoluciones hasta el momento presente, y cuando digo que una lengua está formada, digo lo bastante para que nadie crea que puede confundirse este pensamiento fundamental de la formación, con el pensamiento accidental y temporero de la evolución, que es propio de todas las lenguas. (Carvajal, 1992: 109)

[5] Continuando con lo anterior, el marcador constituye el elemento principal que diferencia los procedimientos de tratamiento de los de evaluación y comentarios metadiscursivos y los constituye en dos actividades distintas: en el primer caso, el marcador siempre funciona como un conector, que marca o crea una relación entre dos constituyentes discursivos, mientras que la expresión de calificación funciona como un operador mediante el cual el hablante manifiesta su opinión frente a una expresión (Gülich y Kotschi, 1995: 53).

El ejemplo (1) muestra cómo el orador necesita, en primer lugar, especificar de qué modo deben ser entendidos los conceptos que utiliza para no generar el rechazo inmediato de su auditorio. A través de la definición *–la lengua castellana es una lengua que se encuentra formada–* y del procedimiento de reformulación parafrástico de repetición *–una lengua que se encuentra formada, una lengua está formada–*, junto con una comparación que busca diferenciar dos ideas *–pensamiento fundamental de la formación* frente a *pensamiento accidental y temporero de la evolución–*, el orador formula y reformula su propio decir con el objetivo de anticiparse a los posibles cuestionamientos frente a un tema sobre el que no hay un acuerdo. Esto debe entenderse en el marco del Congreso, en el cual se desarrollaron exposiciones que buscaban conciliar el carácter estático de la lengua –de ahí la necesidad de unidad del español– y el cambiante –vinculado con la noción de progreso que circulaba en la época. La evaluación metalingüística *–digo lo bastante para que nadie crea–* refuerza la anticipación a las críticas.

A continuación, Carvajal realiza una especificación sobre el uso que le dará a la palabra *evolución* referida a las lenguas y recurre a un tipo de reformulación no parafrástica disociativa, en términos de Gülich y Kotschi, una reconsideración, introducida por el marcador *es más*:

> (2)
> Nosotros entendemos, pues, sobre la significación de la palabra que voy á usar, que la evolución de las lenguas, es independiente de su espíritu; es más, es aún independiente del significado de los vocablos que en ella se emplean. Si pudiera acudir a un símil, diría que una lengua en este aspecto externo, es como un templo, que tiene su arquitectura, su hechura singular y propia del culto que en su seno se desenvuelve; como el Partenón para Atenas, iglesia ó catedral de Colonia para el Dios de los cristianos. Y este aspecto exterior, esta arquitectura de la lengua que se ha perfeccionado desde el día de su formación, tiene sus límites, sus trazos, sus líneas, sus reglas, tiene sus proporciones, que es de donde depende y deriva la belleza que nos sorprende y fascina. (Carvajal, 1992: 109)

En este caso, el orador busca precisar el sentido de la idea de evolución aplicada a las lenguas, de modo de dejar en claro que la evolución no tiene que ver con el *espíritu* de la lengua, ni siquiera con los vocablos que la componen. Sin embargo, veremos que el léxico es el único nivel de lengua donde el cambio es aceptado.

Teniendo en cuenta que las nociones de *formación* y *evolución* en este contexto pueden resultar abstractas, en el ejemplo (2) el orador recurre a procedimientos de ilustración, que se presentan como analogías pero también funcionan como concretizaciones, de modo que el auditorio pueda *graficar* la relación entre la forma, que no debe variar en la lengua *–su arquitectura–* y lo que ocurre dentro de la estructura *–el culto–*, esto es, el léxico, que puede modificarse. Luego de que el orador explique en las líneas siguientes por qué la lengua no debe cambiar su forma pero sí puede modificar su vocabulario según lo indica el uso, que se origina en el pueblo, Carvajal necesitará precisar, como se muestra en el ejemplo (3), en qué sentido él entiende el término *Academia*:

> (3)
> El uso manifiesta esta necesidad, es decir, que la siente el pueblo antes de que la sienta la Academia; la Academia: hablo en términos generales, hablo de la Academia como el conjunto de las ilustraciones de un país; no hablo aquí de la Academia de la Lengua**,** ni de la Historia, ni de cualquiera otra, ni de la que ocupa este recinto; Academias que ejercen sus funciones: hablo de

> la Academia en este sentido antiguo, con arreglo á la raíz griega, como el conjunto de la inteligencia pura y justificada del país, representada en personas ilustres. (Carvajal, 1992: 111)

En esta cita Carvajal, luego de usar una paráfrasis –marcada por el conector *es decir*– realiza operaciones de definición y de repetición y apela a comentarios metadiscursivos *–hablo en términos generales, hablo de la Academia en este sentido antiguo–* para apartarse del sentido clásico de Academia, como institución, y resignificarlo en una noción más abarcadora, no sujeta a estructuras, a organizaciones: el conjunto de personas sabias e ilustres de una sociedad. En este caso, la necesidad de reformulación responde a la aclaración de un uso del concepto *Academia* que no es común y que también puede generar críticas.

En el ejemplo (4) Carvajal recurre al *lenguaje metafórico* del *material precioso* y *el orfebre* para ilustrar el papel del uso, del pueblo, y el de la Academia (y no en plural, aquí se autocorrige y aclara a través de una evaluación metadiscursiva *–hablando en lenguaje general–* que utiliza el término en el sentido global que antes explicó):

> (4)
> ¡Ah! Si también fuera lícito en materias tan graves usar símiles que huelen á falsa retórica, yo diría que el uso es como el mineral precioso escondido en las entrañas de la tierra sacado á su superficie, y que las Academias, la Academia, hablando en lenguaje general, es como el orfebre, como el platero, que recoje [sic] el material precioso, lo pule y filigrana. (Carvajal, 1992: 111)

En este caso la orientación argumentativa del discurso se dirige a explicar el papel del pueblo, la *masa*, y de la Academia, los sabios, en la evolución de la lengua. La influencia que estos debían tener en los cambios que se producían en el español tampoco era una cuestión resuelta en el Congreso. No obstante, la postura de José de Carvajal representa la tendencia predominante.

EL DISCURSO DEL OTRO EN EL PROPIO: ESTRATEGIAS DE INVALIDACIÓN

En las intervenciones que trabajamos, marcadas por relaciones simétricas entre los interlocutores, las actividades de formulación y reformulación están orientadas a argumentar. En el marco de un congreso en el que hay que debatir lineamientos político-lingüísticos, se genera una lucha por el conocimiento, por la conservación de la autoridad, que desestabiliza la simetría. Para ello se inscribe al otro en el propio discurso: en términos de Jacqueline Authier (1984), se trata de formas de heterogeneidad mostrada, con las cuales se altera la unicidad aparente del hilo del discurso. De este modo, la alteridad se hace explícita por medio de distintos procedimientos como evaluaciones metadiscursivas, correcciones, paráfrasis, con los que se busca generar una asimetría.

El ejemplo (5) constituye el fragmento inicial de la intervención de Rodríguez Carracido a raíz de la propuesta de Carvajal –que acabamos de analizar– y el (6) la contestación de este a aquel. En este caso, la operación que realizan ambos oradores es la misma: en primer lugar, a través de una evaluación metadiscursiva halagan el discurso del otro, fundamentalmente su forma *–magnífico discurso, discurso bellísimo, bien pensado, bien dicho–* para, a continuación, con la introducción del conector adversativo *pero*, realizar una crítica al mismo, invalidarlo:

(5)
Señores, sería no sólo desatención, sino injusticia notoria, que mis palabras primeras no fuesen de aplauso á la sabia Memoria del Sr. Carvajal y al magnífico discurso en que acaba de desarrollar las conclusiones que en aquélla se contienen.
Pero reconociendo todo el mérito de la obra aportada por el señor Carvajal á este Congreso, no puedo menos de manifestar que discrepo en ella en algunos puntos, aunque las discrepancias, si bien se examinan, son en la letra; pero no en el espíritu (Rodríguez Carracido, 1992: 114).

(6)
En verdad, señores, que me ha dejado perplejo y un tanto atónito el discurso bellísimo de nuestro compañero el señor Carracido. Bien pensado, bien dicho, legítimamente objeto de nuestros plácemes y soberanamente (en cuanto puede ejercer la voluntad soberanía sobre las inteligencias) aplaudido por mí. Pero, ¿qué es lo que quiere el señor Carracido? Porque su proposición está de tal manera en discordancia con las razones en que la ha apoyado, que más bien su discurso parecía de oposición a su proposición misma, que un discurso de afirmación y de prueba (Carvajal, 1992: 117).

En el enunciado (5) Carracido manifiesta una discrepancia hacia el contenido del discurso de Carvajal; en cambio, este evalúa el discurso del otro en términos de falta de coherencia basada en una discordancia entre la proposición expresada para que sea votada y las razones que la fundamentan, es decir, aquí se identifica un problema de contenido y de formulación. Esta estrategia que utilizan los oradores de halagar primero el discurso del otro para luego criticarlo responde al tipo de comunicación que están llevando a cabo: una situación formal, compartida por pares, en la que se trata de "cuidar las formas".

En el ejemplo (7) Rodríguez Carracido se refiere nuevamente al discurso pronunciado por Carvajal y sugiere una corrección. En efecto, para aludir a lo dicho por otro se utiliza el procedimiento de tratamiento que más restringe la validez de la expresión de referencia (Gülich & Kotschi 1995: 48), a través de la especificación de una de las cláusulas de la conclusión propuesta por Carvajal, que en este caso está implícita:

(7)
Fundándome en lo dicho, entiendo que la conclusión del señor Carvajal debe adicionarse, precisando esta limitación: que una palabra vulgar sólo debe consignarse en el Diccionario cuando su uso se haya generalizado, y una palabra científica cuando, después de un lapso de tiempo, la hayan usado los hombres de ciencia. (Rodríguez Carracido, 1992: 115)

La cita (8) muestra la reacción de Carvajal frente a esta observación: por medio de una evaluación metadiscursiva hace manifiesta su indiferencia hacia la propuesta de Rodríguez Carracido por considerarla *contradicción manifiesta, evidentísima*. De esta manera, descalifica el discurso del otro y afecta negativamente la imagen de su interlocutor:

(8)
Contradicción manifiesta, evidentísima, y ruego a S. S. que no extrañe que no dé importancia á su enmienda, porque, así como se la doy máxima a su discurso, no le doy ninguna á su proposición. ¿Es la proposición el vehículo, el pretexto, el motivo de haber escuchado al Sr. Carracido todas sus pertinentes observaciones sobre el uso de ciertas palabras? Pues en este punto digo que *sí* […]. (Carvajal, 1992: 117)

Al observar las huellas de las producciones discursivas de ambos oradores, se hace evidente que sus discursos colaboran en la construcción de la identidad discursiva de sí mismos y del otro de manera distinta: Carvajal invalida la corrección que Rodríguez Carracido quiso hacerle a su discurso y lo coloca en un lugar inferior al suyo, desautoriza su decir y su saber. En el ejemplo (9) Carvajal retoma el discurso del otro, concretamente la concepción de *uso* de Rodríguez Carracido, y la interpreta por medio de una reformulación parafrástica de expansión, que consiste en una explicación del término. La estructura que conserva esta expansión es la de la definición:

> (9)
> ¿Es preciso que discutamos aquí S. S. y yo sobre lo que se entiende por uso? Para S. S. es el uso la aceptación, por la generalidad de las gentes, de la costumbre de emitir sus pensamientos en determinadas palabras. S. S. exige que sea la generalidad de las gentes, y yo digo que no es eso. El uso en ese sentido es de las palabras vulgares, mas las palabras técnicas, aquellas que defiende S. S., no entran por el uso vulgar, sino por el uso literario. ¿No lo comprende S. S.? (Carvajal, 1992: 120).

En el enunciado (9) se recurre a una reformulación para interpretar lo dicho por otro con el propósito de invalidar su discurso. En este caso la estrategia de Carvajal consiste en representar en su propio discurso las dos voces, como una interlocución: luego de explicar qué entiende Rodríguez Carracido por *uso* el orador rechaza esta concepción *–yo digo que no es eso*; utiliza una evaluación metadiscursiva *–el uso en ese sentido es el de las palabras vulgares–* para introducir nuevamente una corrección a lo dicho por el otro: *mas las palabras técnicas, aquellas que defiende S. S., no entran por el uso vulgar, sino por el uso literario*. Finalmente cierra su exposición con una pregunta retórica irónica *–¿No lo comprende S. S.?–* que coloca a su interlocutor definitivamente en un lugar inferior, invalida su conocimiento, y lo descalifica frente al auditorio.

REFLEXIONES FINALES

Con este trabajo intentamos realizar una pequeña contribución a los estudios de Gülich y Kotschi (1995), Gülich (2003) y Ciapuscio (2003 y 2007) a partir del trabajo con discursos que presentan otras características, la principal de las cuales es la relación de simetría entre los interlocutores. Esta "igualdad" constituye un elemento fundamental en la dimensión argumentativa de la producción discursiva de los hablantes, plasmada en los procedimientos de formulación y reformulación del discurso propio y el del otro.

En todos los ejemplos analizados, el orador busca conservar su imagen positiva ante el auditorio –marcada por la seriedad y el conocimiento– pero no siempre lo consigue. Cuando el orador inscribe al otro en el propio discurso para cuestionarlo, emerge una tensión que va desestabilizando la relación de simetría y colocando a cada interlocutor en un polo diferente: más cerca o más lejos del saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOUX, E. (2004). "La reformulación interdiscursiva en Análisis del Discurso, en *Actas del IV Congreso Nacional de Investigaciones Lingüísticas y Filológicas "Análisis del Discurso y enseñanza de la lengua"*. Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

AUTHIER-REVUZ, J. (1984). "Hétérogénéite(s) énonciative(s)", *Langages*, 73.

CIAPUSCIO, G. (2003). "Formulation and reformulation procedures in verbal interaction between experts and (semi) laypersons", *Discourse Studies*, 2. vol. 5, 207- 234.

CIAPUSCIO, G. (2007) "Comentarios y evaluaciones del léxico en el discurso científico: aspectos estructurales y funcionales", en P. VALLEJOS LLOBET (coord.) *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en la Argentina*, pp. 37-58. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

GARCÉS GÓMEZ, M. P. (2006). "Las operaciones de reformulación", en M. VILLAYANDRE LLAMAZARES (ed.) *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León. Disponible en <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/Garces.pdf> Consulta 25-05-2009.

GÜLICH, E. (2003). "Conversational techniques used in transferring knowledge between medical experts and non-experts". Discourse studies 2. vol. 5. 235-263.

GÜLICH, E. y T. KOTSCHI (1995. "Discourse production in oral communication: a study based on French", en U. QUASTHOFF (ed.) *Aspects of oral communication*, pp. 30-65. Berlín/ New York: Walter de Gruyter.

PERELMAN, C. (1997). "La argumentación, el orador y su auditorio", en *El imperio retórico. Retórica y argumentación*, pp. 29-42. Bogotá: Norma.

ETNOPRAGMÁTICA: EL DIÁLOGO DE LA INTERCULTURA

Propuesta y coordinación
Angelita Martínez
Universidad Nacional de La Plata – Universidad de Buenos Aires | Argentina

Los estudios de variación intrahablante han propiciado, en los últimos años, la reflexión sobre la motivación semántica y pragmática de la organización sintáctica de las lenguas. En ese universo, distintas variedades de una misma lengua o distintos momentos históricos de una misma variedad permiten interpretar cosmovisiones diferentes.
La etnopragmática rescata esa dimensión y establece conexiones entre conformaciones paradigmáticas y perspectivas culturales. Enfatiza la relación dialógica en la consideración de que tales conformaciones responden a necesidades comunicativas idiosincrásicas y se apoya en la superación de una dicotomía metodológica estableciendo el análisis cualitativo-cuantitativo que remite a procesos cognitivos subyacentes en la variación.
En este campo, los fenómenos de contacto lingüístico constituyen un valioso material de análisis puesto que ponen de manifiesto la confluencia de diferentes cosmovisiones.
Tanto los trabajos de discusión teórica –a partir del análisis de datos– como los que contemplen posibles aplicaciones en otras áreas del conocimiento serán bienvenidos.

LENGUA Y CULTURA EN LA OBRA DE WILSON BUENO: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS ETNOPRAGMÁTICO[1]

Cecília Gabriela Aguirre Souza
Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia | Brasil
ceguirre@hotmail.com

A pesar de que el contacto entre Brasil y la Argentina se remonta a la época del Descubrimiento, el acuerdo del Mercosur cambió la naturaleza de las relaciones creando nuevas expectativas. En ese nuevo contexto, en el mercado promisorio del Mercosur/Mercosul, conocer la lengua del otro pasó a ser una necesidad, ambas lenguas tornándose, así, un patrimonio a ser adquirido. Dentro de esta perspectiva creció significativamente, tanto en Argentina como en Brasil, el interés por aprender portugués y castellano, respectivamente.

En Brasil, concretamente, eso se concreta con la implantación del castellano/español en la red pública de enseñanza, generando, a su vez, la necesidad de formar profesores de lengua española. Sin embargo, este impulso no parece haber derribado algunos mitos clásicos con respecto a la lengua española. Uno de ellos se refiere a la proximidad entre las dos lenguas, dando lugar a varios efectos de sentido, por ejemplo, la idea de que el hablante de portugués no necesita estudiar sistemáticamente el castellano, o tal vez, razón por la que se considera al castellano/español un "portugués mal hablado" y viceversa. Con base en la premisa de la proximidad, en Brasil se piensa que el español es fácil, y que la diferencia entre las dos lenguas se resume a algunas problemáticas lingüísticas, como la estructuración sintáctica, la distinción fonética, los denominados "falsos amigos" o heterosemánticos, entre otros ejemplos. Esa simplificación de la relación entre "lenguas próximas" dio lugar a una pedagogía basada en la transparencia del lenguaje y suscitó análisis contrastivos de todos los niveles gramaticales.

La proximidad entre el portugués y el castellano en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras constituye un gran desafío para el profesor. Como observa Almeida Filho (2001: 14), se puede considerar esa proximidad, por un lado, a partir de su descendencia de un tronco común, el latín, y por otro lado, por su historia evolutiva paralela, habiendo sido ambas lenguas traídas para el continente americano por los colonizadores, quienes las llevaron también para los continentes africano y asiático. Por otro lado, se puede considerar la subyacente proximidad tipológica entre ellas: el orden canónico de la oración; la gran coincidencia entre el origen del léxico y las bases culturales de cada una. Tal vez, por ese conjunto de factores, el propio sistema lingüístico produce en el hablante de portugués la ilusión de la facilidad del aprendizaje. Sin embargo,

[1] Este trabajo forma parte del proyecto de posdoctorado que desarrollo en la Universidad de Buenos Aires, bajo la supervisión de la Dra. Angelita Martínez, a quien estoy profundamente agradecida por haber aceptado guiarme a través de este nuevo entramado de lenguajes.

existen sutiles y grandes diferencias a nivel fonético, fonológico, ortográfico, morfológico, sintáctico, lexical, así como socio-pragmático y discursivo.

No obstante, en el ámbito académico brasileño, no faltan tentativas de abordar y resolver esa cuestión. Podemos mencionar, por ejemplo, el trabajo de dos argentinos, radicados en San Pablo, que se dedican al estudio de la proximidad entre el portugués y el español desde un punto de vista discursivo. Adrián Fanjul (2002) abre un campo riquísimo de investigación lingüística estudiando la discursividad argentina y brasileña a partir de las diferencias en la constitución de espacios personales, en la modalización de posibilidad y certeza y en la construcción del tiempo subjetivo.[2] De esta forma, repiensa lo que significa la enseñanza/aprendizaje de lenguas próximas y desloca para hechos del discurso el acento que tradicionalmente se colocó en hechos estrictamente lingüísticos. Otra tentativa de abordaje del mismo problema es la propuesta por Silvana Serrani (2005), a partir, también, de una perspectiva que toma en cuenta los estudios del discurso.[3] La autora considera que la toma de conciencia sobre la diversidad lingüística y enunciativa es crucial para que ocurra una transformación simbólico-identitaria, inherente al proceso de enseñanza/aprendizaje. Sostiene que el principio de la relación entre materialidad lingüística y el proceso discursivo se implanta cuando se moviliza la noción de género discursivo. Ambos investigadores buscan desvendar aquello que se encuentra más allá del lugar común, de lo que coloquialmente se denomina "mentalidad" o "cultura", de la simplificación con respecto a lo que se considera "propio" o "ajeno".

[2] Fanjul (2002) aborda, a partir de reformulaciones producidas por sus alumnos, algunas diferencias en lo que respecta a las diferencias en la constitución de espacios personales, en la modalización de posibilidad y certeza y en la construcción del tiempo subjetivo. A partir de su análisis, concluye que la discursividad argentina se caracteriza por una fuerte delimitación de los espacios personales y por la presencia marcante de la persona en la enunciación. Por el contrario, en la discursividad brasileña esa delimitación es más tenue, relacionada con la representación de la persona a partir de su sociabilidad. Con respecto a las formas de representar el tiempo en la enunciación, los argentinos toman el presente como el centro de perspectiva, mientras que los brasileños construyen un juego de anticipaciones alternando espacios enunciativos del presente y del futuro. Delante de estos resultados, correlacionando los efectos de sentido producidos por las formaciones discursivas analizadas, se puede observar que la historicidad de los enunciados está imbricada en las regularidades morfológicas, léxica, sintácticas, es decir, en la propia superficie discursiva.

[3] Así, mediante la técnica de simulación, que se caracteriza por el recurso de la proyección enunciativa, elicitó de un grupo de alumnos brasileños, (de las carreras de Economía, Ingeniería, Tecnología de alimentos), una carta comercial, pidiéndoles que imaginasen que ocupan un cargo ejecutivo en una empresa brasileña con vínculo comercial con Argentina. Los alumnos debían reclamar por la falla de los fabricantes argentinos en entregar la mercaduría para comercialización en Brasil. En un segundo momento, les entregó a los mismos alumnos una carta auténtica, en castellano, escrita por un hablante nativo de la ciudad de Buenos Aires, en una situación real, similar a la descripta anteriormente. Los alumnos debían colocarse como ejecutivos, nuevamente, quienes habían recibido esa carta de reclamo y debían registrar sus impresiones al leerla. Las impresiones describen un modo de enunciar demasiado directo por parte del participante argentino, direccionado a resaltar las fallas, sin mencionar los aciertos en la negociación, marcadamente negativo y sin atenuaciones en lo que se refiere a la determinación del agente. Para utilizar los términos empleados por la propia autora, las impresiones de los alumnos brasileños alertan sobre la predominancia de resonancias discursivas en el sentido de exigencia, urgencia, rispidez, severidad, dureza. Por otro lado, en las cartas producidas en portugués, prevalece un modo de enunciación caracterizado por la indeterminación del agente, por la amenización de las fallas, alternando con expresiones de queja. Como resultado, concluye que este ejemplo de interacción transcultural se trata de un caso de rudeza no motivada, por lo que se hace necesario desarrollar en los alumnos el sentido de cortesía como estrategia pragmática, relativa culturalmente, para estimular la concientización sobre el lenguaje y sobre diversas formas de enunciación, en la que se entrelazan la reflexión y la intervención didáctica y/o social.

De la misma forma, el objetivo de este trabajo propone una aproximación al contacto entre castellano y portugués, abordando esa problemática desde una perspectiva denominada Análisis Etnopragmático del Discurso, enfoque que también pone de relieve la relación entre lenguaje, discurso y cultura. Nuestra experiencia a respecto del contacto lingüístico parte de la enseñanza de lenguas, específicamente, de la enseñanza de español a hablantes de portugués. Este hecho no invalida nuestro objetivo, puesto que la enseñanza de lenguas implica, también, una situación de contacto.

Para Lipski (2005) el contacto sostenido entre dos leguas, como en poblaciones de frontera, en comunidades de inmigrantes o en un contexto plurilingüe de comercio frecuentemente produce una amplia variedad de fenómenos de contacto, popularmente denominados mediante dos palabras que sugieren una mezcla, por ejemplo *spanglish, franglais, guarañol, quechuañol*, así también como *portuñol/portunhol*. Este último término se aplica a un pequeño número de comunidades de frontera en Uruguay, Paraguay, Brasil y Portugal. También es un término que surge espontáneamente cuando el hablante de una de ellas intenta comunicarse en la otra, pero no consigue suprimir la interferencia de su lengua materna. Este fenómeno del *portuñol/portunhol* se ha incrementado considerablemente con la globalización, con el desarrollo de la era de la información, y con su disponibilidad en Internet.

La población sudamericana, tanto en Brasil como en los países de habla hispana, reconocen la necesidad de aprender las dos lenguas, lo que da lugar a distintos niveles de bilingüismo. Abundan los institutos de enseñanza de portugués a hablantes de español en Sudamérica, y viceversa. En los Estados Unidos la enseñanza de portugués a hablantes de español forma parte del plan de estudios académico. Las actividades económicas latinoamericanas despertaron una continua discusión sobre la necesidad del bilingüismo o de un sistema lingüístico híbrido concomitante al mercado global. Finalmente, el estudio lingüístico del sistema híbrido portugués/español producido espontáneamente o inventado revela una configuración que difiere significativamente de aquellas encontradas en otros contextos bilingües de intercambio de códigos. Para Lipski (2005) el estudio de la gama completa de manifestaciones de *portuñol/portunhol* puede arrojar luz sobre cuestiones referentes a la psicolingüística del intercambio de códigos en contextos bilingües y sobre la adquisición de una segunda lengua, así también como sobre la sociolingüística de comunidades fronterizas, las actitudes hacia dialectos y lenguas, y sobre las metáforas literarias bilingües.

Como otras designaciones híbridas, el término adquiere múltiples significados. Denota las formas orales híbridas usadas por hablantes bilingües en zonas de frontera, el fenómeno de interferencia producido cuando hablantes de una de las lenguas aprenden la otra como segunda lengua, así como las tentativas conscientes de comunicarse en una lengua sin un conocimiento acabado de su estructura lingüística. En cada una de esas instancias, el alto número de cognatos gramaticales y lexicales facilita razonablemente la aproximación e imposibilita un dominio completo de la segunda lengua.

De todas las lenguas latinas, la dupla español-portugués produjo un extenso grupo de dialectos bilingües de contacto y de fenómenos diversos; la creencia de que la comunicación interlingual se puede realizar "fingiendo" una aproximación a la segunda lengua sin haberla estudiado realmente; y el término polivalente *portuñol/portunhol* para designar una amplia gama de realizaciones, como la producción espontánea en las zonas limítrofes, los errores producidos por alumnos en contextos de aprendizaje, las instancias de

creación individual para facilitar la comunicación y una producción literaria considerable, con la intención de dar forma escrita o de estandarizar el uso del *portuñol/portunhol*. Esa gran variedad de realizaciones constituye, para Lipski (2005), el núcleo de la investigación sobre adquisición de lenguas, incluyendo la solución empírica de la dicotomía lengua/dialecto, cambio de código y transferencia, inferencia, fosilización e interlengua, y el juego entre actitudes y estrategias de adquisición.

En suma, esa inextricable unión puede verse tanto en realizaciones informales, tan heterogéneas cuanto hablantes existen, como en *blogs* dedicados al uso del *portuñol*, o en páginas más serias, dedicadas a su enseñanza. El análisis de la producción de alumnos brasileños de E/LE nos permitió detectar varios usos específicos que aproximan y distancian, a la vez, las dos lenguas: el uso de "falsos amigos" o heterosemánticos, el uso de las formas con terminación *–ra* del pretérito imperfecto del subjuntivo; el uso del auxiliar *haber* y del verbo *tener*; el uso del pretérito perfecto, el uso de la perífrasis verbal *tener* + participio; el uso de la preposición *a* en la perífrasis verbal *ir a* + infinitivo, el uso del artículo neutro *lo*; el uso de las formas de tratamiento *tú, vos, usted*; la tendencia a omitir los pronombres oblicuos y a colocar los pronombres personales; la adecuación de la forma lingüística a la situación comunicativa; el uso de los marcadores del discurso y operadores pragmáticos adecuados; así como el uso de unidades fraseológicas, tan frecuentes en lengua española, solamente para nombrar algunos de ellos. También tiene su representación en la producción literaria de autores sudamericanos, por ejemplo obras como *Fronteras de Joaquim Laguna* (1975) *y Toda la tierra* (2000) del uruguayo Saúl Ibargoyen Islas, quien registra en sus narrativas el habla de frontera, dándole por primera vez forma escrita a uno de los cuatro dialectos portugueses del Uruguay.[4]

Por otro lado, en *Mar paraguayo*[5] (1992) del brasileño Wilson Bueno, se presenta una lengua improvisada a medida que avanza la narración, cuyo principal personaje es una meretriz, que mezcla en su habla el portugués, el castellano y el guaraní.

En *Meu tio Roseno, a cavalo* (2000), Wilson Bueno retrata un episodio en la vida del protagonista, llamado Rosano, Rosalvo, Rosilvo, Roselvo, Rosevalvo, Roserrindo, en libre asociación sonora. La narración se estructura a partir de la travesía de Roseno, junto a Brioso, su caballo, atravesando tierras guaraníticas para participar del nacimiento de su primera hija, Andradazil, nacida de su unión con una "bugra de faiscantes olhos azuis" (Bueno, 2000: 30). En su camino se cruza con el indio guaraní Sumé, conocido como Chumé o Chomé; Tomé o Tomás, quien habla una lengua paraguaya, mezcla de español y portugués, con elementos del guaraní:

> […] *Como é que podia, mas a guerra nem de longe passara por ele, com seu rastro de cadáveres furados a bala, as manhãs peçonhentas, de baioneta e canhão, da toda Guerra do Paranavaí. Ou será que* ***o Avevó*** *dissimulava,* ***o Moñuhã****? Duas vezes batendo as mãos fechadas contra o peito, o guarani, de rasgados olhos e rente franja recortada na testa, tartamudeou, nequício, o bruto corpo fechado –* ***"Já lo disse – esto pecho no lo transpassan las balas porque las balas no han"*** *– paraguaya a língua do índio dançou entre as agulhas dos dentes, quase um sorriso cínico* […]. (Bueno, 2000: 16) (El destacado es nuestro.)

[4] Quien se interese por este tema, puede consultar Aguirre (2008) *Tradução entre línguas próximas: o São Bernardo em Espanho*l.
[5] Volvemos a referirnos a esta obra más adelante.

En el habla del indio Sumé, variante de Tomás, la palabra ***já*** está escrita con la grafía del portugués, tal vez con la intención de representar su pronunciación, con un sonido africado en posición inicial; la forma verbal ***disse*** en lugar de **dije** también pertenece al paradigma verbal del portugués; el determinativo demostrativo **esto** recuerda la transferencia del artículo **o,** como en **o *peito,*** en portugués en lugar del determinativo demostrativo **este** del español; finalmente, la forma verbal **han** puede representar la pronunciación de la forma ***há*** del portugués. Estos elementos condicen con el hecho de que el personaje habla una variante del español, y, en la tentativa de hablar portugués modifica la pronunciación y coloca elementos gramaticales del portugués en la estructura sintáctica del español. En el fragmento citado se observan también elementos del guaraní, como ***avevó***, que significa gordo, e ***moñuhã***, que significa colocar trampas, acechar, vigilar.[6]

Estos ejemplos abundan en el habla de los guaraníes con quienes el Tío Roseno se cruza. Confirman que el escritor domina tanto el español como el portugués, y se muestra competente en lengua guaraní, pues caracteriza la escena lingüística en tierras limítrofes del sur de Brasil, en la primera mitad del siglo XX, dándole, así, verosimilitud a su relato. Su intención no es más que explotar el potencial creativo del lenguaje para adecuarse al escenario del relato, y no darle forma escrita al habla de la región, como en el caso del uruguayo Saúl Ibargoyen Islas.

Creemos que este fenómeno de contacto lingüístico, que se manifiesta tanto en el campo de la enseñanza de lenguas como en el habla de frontera y su literatura, constituye, indudablemente, tierra fértil para la investigación dentro de la línea del *análisis etnopragmático del discurso.*

Esa línea de análisis se sustenta en ciertos principios teóricos acerca del lenguaje en general y de los hechos de contacto en particular. En primer lugar, trata de mostrar las consecuencias teóricas que derivan del análisis de los fenómenos estudiados. En segundo lugar, sostiene que los fenómenos de contacto constituyen hechos lingüísticos y no requieren una teoría específica. En tercer lugar, sostiene que una teoría del lenguaje no es un *constructo a priori* sino la consolidación de sucesivos éxitos analíticos (Martínez, 2009). Es decir, la teoría está en constante construcción a partir de análisis particulares, siendo el análisis del uso genuino del lenguaje el que explica la naturaleza de su estructura.

La presencia del contacto lingüístico se coloca en evidencia a partir de particularidades que presentan las distintas variedades de una misma lengua (García, 1995; citada por Martínez, 2009). Dichas particularidades están constituidas por procesos de transferencia, que revelan el perfil cognitivo que el individuo adopta en el contexto. Como dentro de este marco se considera que la sintaxis es motivada semántica y pragmáticamente, ésta constituye, entonces, el nivel más creativo del lenguaje. De esta forma, las características gramaticales de la lengua de origen cumplen un rol preponderante, ya que promueven el uso creativo de las potencialidades gramaticales de la lengua de contacto, para nosotros, el castellano/español.

En este sentido, Martínez (2001) destaca que la teoría lingüística subyacente está fundamentada en los estudios de la escuela de Columbia, que desarrollan el marco teórico propuesto por *William Diver*, y conforman el marco teórico y metodológico del área.

[6] El significado de las palabras en guaraní está explicitado en el *Elucidário guarani* (Bueno, 2000: 81) al final de la novela.

En pocas palabras, la escuela de Columbia ve en el sonido y en su configuración gráfica un haz de fenómenos que considera preteóricos, los cuales pueden ser observados y descriptos sin presuponer la naturaleza de la estructura lingüística o, más importante, sin asumir anticipadamente la identidad de categorías lingüísticas. Esos estudios proponen una sintaxis motivada como recurso comunicativo derivado de la creatividad de la inteligencia humana. Consecuentemente, los estudios microsintácticos de distintas variedades de una lengua constituyen, en sí mismo, una puerta a la comprensión del funcionamiento del lenguaje con respecto a la creación de una gramática ligada al uso.

Si, como afirma Bybee, (citado por Martínez, 2009: 7) "la gramática es la organización cognitiva de nuestra experiencia con la lengua", la propuesta etnopragmática requiere que las inferencias realizadas por los hablantes sean puestas a prueba mediante un análisis cuantitativo, para comprobar que no se trata de ejemplos aleatorios. De esta manera, permite generalizar las conclusiones sobre la explotación diferente y sistemática del uso estándar de la lengua, con objetivos comunicativos, ya que la interpretación cualitativa de los desvíos cuantitativos de uso puede dar cuenta de ciertas pautas culturales.

Considerando el marco teórico-metodológico brevemente descrito arriba, vamos a intentar ahora justificar nuestro interés en la aplicación de un análisis etnopragmático del discurso al contacto entre el español y el portugués.[7]

En las propias palabras de Néstor Perlongher (1992), antropólogo y poeta argentino residente en São Paulo, autor del prologo de Mar Paraguayo, existen tanto autores argentinos como brasileños que se sirvieron de ese código híbrido en sus narrativas para pintar la realidad de frontera, evidenciando la riqueza cultural que el propio uso de la lengua evoca:

> […] *Será que foi realmente Wilson Bueno quem "inventou" o portunhol (um portunhol malhado de guarani, que realiza por debaixo, na medula palpitante da língua, aquilo que o poeta argentino – ou, melhor, correntino– Francisco Madariaga invocava do alto de um úmido surrealismo luxurioso:* ***gaúcho-beduíno-afro-hispano-guaraní****) […]*. (Perlongher, 1992)

En el prólogo de *Mar paraguayo*, Perlongher realiza una serie de apreciaciones sobre la lengua que está siendo inventada a medida que el texto avanza: una lengua que sólo mantiene fidelidad a su propio capricho, "*desvio ou erro* […] *como diría um lingüista preso à lei*", "[…] *uma tensão, uma oscilação permanente: uma é ou erro da outra* […]". Es precisamente ese vaivén que la hace fascinante; un portuñol de efecto inmediatamente poético, intensificado con irrupciones del guaraní. Existe una gramática, pero es una gramática sin ley; hay una ortografía, pero es errática: "[…] *chuva e lluvia (grafadas de ambas maneirras) podem coexistir no mesmo parágrafo* […]" El mérito de *Mar paraguayo* reside precisamente en ese entre-lenguas, en esa indeterminación, en esa frontera incierta. No obstante, reconoce que el autor tiene también algo de cronista pues "[…] *recolhe um modo de falar bastante difundido: praticamente todos os hispa-*

[7] Vale resaltar, en este momento, que los ejemplos presentados a continuación no tienen valor estadístico representativo, pues forman parte de un corpus incipiente. No obstante, cumplen la tarea de ejemplificar y de justificar nuestra propuesta de aplicar un análisis etnopragmático del discurso al contacto entre el español y el portugués.

no-americanos residentes no Brasil usam os inconstantes, precários, volúveis achados da mistura de línguas para se expressar […]".

Este uso literario de la lengua, o mejor, de las lenguas, puede ser explicado a partir de la teoría lingüística que fundamenta el análisis etnopragmático:

- El contacto lingüístico se coloca en evidencia a partir de particularidades que presenta el español, pues el habla corresponde a una narradora proveniente de una región limítrofe, que mezcla tres lenguas para comunicarse;
- Dichas particularidades muestran procesos de transferencia, que revelan su perfil cognitivo, como autora del relato.
- Sin duda la sintaxis, motivada semántica y pragmáticamente, constituye el nivel más creativo del lenguaje, intercalando elementos el portugués, del español y del guaraní. De esta forma, las características gramaticales de la lengua de origen, el guaraní/portugués, cumplen un rol preponderante, ya que promueven el uso creativo de las potencialidades gramaticales de la lengua de contacto, el español.

La propia protagonista, una marafona guaratubense, reconoce el papel preponderante de la lengua que considera su lengua nativa, el guaraní:

> […] Un aviso: el guaraní es tan esencial en nesto relato quanto el vuelo del párraro, lo cisco en la ventana, los arrulhos del portugués ô los derramados nerudas en cascata num solo só suicidio de palavras anchas […]. (Bueno, 1992: 13)

> […] En mi idioma las cosas san más cortas y se agregan con surda ferocidad. (Bueno, 1992: 16)

> […] Nascí al fondo del fondo del fondo de mi país – esta hacienda guaranítica, guarânia y soledad. La primera vez que me acerqué del mar o que havia era sólo el mirar en el ver – carregado de olas y de azules. Además trazia dentro en mim toda una outra canción […]. (Bueno, 1992: 14)

Intercala expresiones en guaraní, elucidadas en el glosario.

> […] Ahora es el drama. Añaretã. Añaretãmeguá[8] […]. (Bueno, 1992: 16)

Y solicita clemencia del lector:

> […] Isto: yo desearía alcanzar todo que vibre y tine abaixo, mucho abaixo de la línea del silêncio. No hay idiomas aí. Solo la vertigem de la linguagem. Deja-me que exista […]. (Bueno, 1992: 13)

[8] *Añaretã*: infierno; *añaretâmeguá*: infernal, cosa infernal.

Como mencionamos anteriormente, Bybee (citado por Martínez, 2009: 7) afirma que "la gramática es la organización cognitiva de nuestra experiencia con la lengua". ¿Cómo explicar, entonces, desde el punto de vista cognitivo, ciertos usos gramaticales? como por ejemplo, en:

- La contracción, inexistente en español, de la preposición *en* y el determinativo *esto*:, como en "*nesto relato*";
- La sustitución del artículo *el* por el artículo neutro *lo,* en "*lo cisco*", una vez que la categoría de los determinativos neutros no existe en la lengua portuguesa*;*
- El uso de las preposiciones *de* y *en* en "*me acerqué del mar*", "*dentro en mim*", cuando en español correspondería el uso de las preposiciones *a*, en *acercarse a*, y de la preposición *de* en el caso de *dentro de;*
- La ausencia del artículo neutro *lo* en "*todo que vibre*",
- incluso la mudanza de código como en "*la vertigem de la linguagem*"

¿Cómo explicar, incluso, el hecho de que "[…] *tudo parece igual, porém, de um maneira sutil, tudo se modificou* […]" sin perjudicar la comprensión del lector, quien puede no ser fluente en una de las dos lenguas, portugués o español?

A estos ejemplos podemos sumar algunos más, pertenecientes a un corpus incipiente, encontrados en la descripción de los orígenes de la capoeira, que denotan en el sitio www.capoeira.com.ar

- El uso de la partícula "se"

> **Se fecundó** y creció luchando por la libertad de los oprimidos […].
>
> […] el governador de Pernambuco propuso un tratado de paz **comprometiendo a libertar** solo a los nacidos en el quilombo […].

- La ausencia de pronombres clíticos

> […] inclusive abandonando los nombres recibidos por los exclavistas, **cambiando** por otros de su origen […].
>
> Gracias a sus esfuerzos fue abierta la primera academia de capoeira con autorización Oficial, durante la dictadura de 1937, donde podían **practicar** sin peligro de persecución […].

- El uso del pretérito del subjuntivo

> Su Cuerpo fue reconocido por el padre Melo, quien lo **bautizara** como Francisco […].

Como ya explicamos anteriormente, la propuesta etnopragmática requiere que las inferencias realizadas por los hablantes sean puestas a prueba mediante un análisis cuantitativo, para comprobar que no se trata de ejemplos aleatorios y permitir, así, generalizar

las conclusiones sobre la explotación diferente, y sistemática, del uso estándar de la lengua, con objetivos comunicativos, puesto que la interpretación cualitativa de los desvíos cuantitativos de uso puede dar cuenta de ciertas pautas culturales. De hecho, no es posible, en este momento, presentar resultados con estadísticamente representativos, puesto que es nuestra intención, simplemente, presentar nuestra propuesta de análisis a partir de cuestionamientos que surgen de nuestra práctica docente y del corpus incipiente.

Para concluir, creemos firmemente que el enfoque etnopragmático constituye un marco apropiado para el estudio del contacto español/portugués. Los ejemplos presentados sugieren que mediante el Análisis Etnopragmático del Discurso se pueden revelar aspectos culturales y discursivos insospechados, consiguiendo superar el lugar común, obvio y simplista, y dándole al extenso fenómeno del *portuñol/portunhol* un carácter discursivo e identitario.

Según Martínez (2001) la mayoría de los estudios que se especializan en los hechos lingüísticos de situaciones de contacto descuidaron la dinámica del proceso inferencial propia de todo acto comunicativo. Es a partir de un enfoque etnopragmático que se focaliza ese proceso: su objetivo es explicar estrategias pragmáticas a partir de factores culturales e interpretar los procesos cognitivos que permiten que el hablante resuelva sus necesidades comunicativas.

En otras palabras, el enfoque etnopragmático enfatiza la importancia de los aspectos cognitivos: la presencia de variación en el uso del lenguaje puede llegar a revelar los procesos cognitivos, ya que la frecuencia relativa de uso de las formas es entendida como síntoma de la perspectiva del hablante, en tanto que permite descubrir en qué contexto pragmático se favorece determinada forma lingüística. (Martínez, 2001: 84) Esta relación entre cognición y variación es primordial en el contacto de lenguas, debido a que el enfoque cognitivo que una comunidad tiene de su realidad se manifiesta en la lengua mediante desvíos inesperados en la frecuencia de uso. Esos desvíos reflejan estrategias etnopragmáticas que revelan perspectivas cognitivas y ponen de manifiesto el contacto entre dos culturas.

El análisis etnopragmático del discurso pone de relieve la relación entre cultura y lenguaje. Cuando dos o más culturas se encuentran y viven en contacto, surge la posibilidad de que el hablante bilingüe refleje en la segunda lengua, conceptualizaciones que provengan de la propia.

Referencias

AGUIRRE, C. G. (2006). “A hora e a vez dos quadrinhos: uma abordagem sócio-pragmática”, en *Estudos Lingüísticos e Literários*, vol. 33-34, pp. 239-262. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal da Bahia.

AGUIRRE, C. G. (2008). “Tradução entre línguas próximas: o São Bernardo em Espanhol” en D. SCHEYERL, E. RAMOS, (org.) *Vozes, olhares, silêncios: diálogos transdisciplinares entre a Lingüística e a Tradução*, pp. 145-156. Salvador: EDUFBA.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. y L. LOMBELLO (orgs.) (1992). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, São Paulo: Pontes.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2001). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, 2ª ed. Campinas: Pontes.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2002). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.

BUENO, W. (1992). *Mar paraguayo.* São Paulo: Editora 34.

BUENO, W. (2000). *Meu tio Roseno, a cavalo.* São Paulo: Editora 34.

COLL, M. (1980). "La narrativa de Saúl Ibargoyen Islas como representación literaria de una frontera lingüística", en *Hispania*, 80. Berkeley: University of California - Montevideo: Universidad de la República. Disponible en: <http://www.palabravirtual.com/ibargoyen/index.php?ir=critica17.php&idp=1013> Consulta: 12/05/2006.

FANJUL, A. P. (2002). *Português e espanhol: línguas próximas sob olhar discursivo.* São Carlos: Claraluz.

FERNÁNDEZ, F. M. (2005). "Aportaciones de la sociolingüística", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

FERNÁNDEZ, F. M. (2005). "El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE*. Madrid: SGEL.

FRIGERIO, A. (2002). "A alegria é somente brasileira. A exotização dos migrantes brasileiros em Buenos Aires", en A. FRIGERIO y G. L. RIBEIRO (org.) *Argentinos e brasileiros. Encontros, Imagens e estereótipos.* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

LIPSKY, J. M. (s.a.). *Too close for comfort? The genesis of portuñol/portunhol*. Disponible en: <http://www.personal.psu.edu/faculty/j/m/jml34/portunol.pdf> Consulta: 02/12/2006.

LIPSKY, J. M. (2007). *El español de América*. Madrid: Cátedra.

LOBATO, J. S. e I. S. GARGALLO (dir.) (2005). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

MARCUSCHI, L. A. (coord.) (2000). "Língua falada e língua escrita no élcio ês brasileiro: distinções equivocadas e aspectos descuidados", en S. BROBE y K. ZIMMERMANN (ed.) *O português brasileiro: pesquisa e projetos*, pp. 11-58. Frankfurt Main: TFM. Disponible en <http://books.google.com.br/books> Consulta: 27/03/2009.

MARCUSCHI, L. A. (2003). "Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua", en E. GARTNER, M. J. P. HERHUTH y N. N. SOMMER, (ed.) *Contribuições para a didática do português língua estrangeira.* Akten der Sektion "Didaktik Portugiesischen als Fremdsprache" 4. Deutschen Lusitanistentages (Universität Mainz in Germersheim), 11. Bis 14. September 2001. Publicado por Teo Ferrer de Mesquita, 2003. 15-42. Disponible en: <http://books.google.com.br/books> Consulta: 27/03/2009.

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.* Instituto de Lingüística Comparada, Universidad de Leiden.

MARTÍNEZ, A. (2001). "Etnopragmática. El castellano en contacto con lenguas aborígenes", en A. I. GARCÍA, A. PALACIOS ALCAINE y A. I. GARCÍA TESORO (org.) *El indigenismo americano III. Actas de las terceras jornadas sobre indigenismo americano.* Universitat de València. Disponible en <http://books.google.com.br/books> Consulta: 20/03/2009.

MARTÍNEZ, A. (2006a). "Introducción", en *Tópicos del seminario*, vol.15, pp. 5-10.

MARTÍNEZ, A (coord.) y E. ARNOUX (dir.) (2007). *La lectura y la escritura en la escuela media: diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas. Problemática del contacto lingüístico en educación.* Buenos Aires: Proyecto Editorial.

MARTÍNEZ, A. (coord.) (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía.

MARTÍNEZ, A. (en prensa). "¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque", en *Lingüística*, vol. 21, nº1.

MAZZARO, D. y E. T. R. AMARAL (2005). "Los marcadores del discurso en la enseñanza de E/LE: propuestas y análisis de actividades", en *Actas del XIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del E/LE.* Consejería de Educación, Embajada de élcio en Brasil.

NEVES, M. H. M. (2000). *Gramática de usos do português.* São Paulo: UNESP.
NEVES, M. H. M. (2001). *A gramática funcional.* São Paulo: Martins Fontes.
PRETI, D. (2004). *Estudos de língua oral e escrita.* Rio de Janeiro: Lucerna.
SÁNCHEZ, M. M. (coord.) (2004). *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera.* Madrid: Edinumen.
SERRANI, S. (2005). *Discurso e cultura na aula de língua. Currículo. Leitura. Escrita.* Campinas, São Paulo: Pontes.
WEINRICH, U., W. LABOV y M. HERZOG ([1968] 2006). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança.* (Trad. De Marcos Bagno) São Paulo: Parábola Editorial.
ZORRAQUINO, M. y E. MONTOLÌO (coord.) (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis.* Madrid: Arco Libros.

CARTAS FAMILIARES DEL SIGLO XIX: ÚNICO DIÁLOGO POSIBLE A LA DISTANCIA

Silvana Elizabeth Alaníz
Faculta de Filosofía, Humanidades y Letras, Universidad Nacional de San Juan | Argentina
sealaniz@infovia.com.ar

Resumen

El presente trabajo enmarcado en la teoría funcional variacionista, pretende mostrar cómo el hablante del siglo XIX en San Juan, República Argentina, usa en sus cartas familiares, tres formas lingüísticas en alternancia para referenciar el tiempo futuro. El corpus está constituido por cartas cuya cronología se extiende entre 1837 y 1889. Siguiendo a Violi (1991) afirmamos que el alcance comunicativo de la carta implica no sólo una situación interaccional externa al texto sino también interna, lo cual se evidencia en las formas de su inscripción textual. Consecuentemente no podemos reducirla a la consideración exclusiva de su aspecto interaccional ya que incluye en su interior, el intercambio dialógico. En dicho intercambio a la distancia a través de tal formato discursivo, el escribiente selecciona, según sus intenciones comunicativas, entre el "futuro en –ré", el "futuro haber de + infinitivo" o "ir a + infinitivo", siendo esta última la forma innovadora. Los tres futuros alternantes no son equivalentes sintáctica, semántica ni pragmáticamente y ocupan zonas textuales específicas donde se entrecruzan parámetros más o menos favorecedores de las formas en cuestión. Tal como dice García (1995): "una aproximación pragmática al uso lingüístico que respete la naturaleza combinatoria del fenómeno sintáctico exige un análisis cualitativo y cuantitativo a la vez. Importará no sólo qué estructuras contiene la lengua, sino también, cuándo se recurre a ellas y, sobre todo, cuánto se recurre cuándo a qué estructura.

INTRODUCCIÓN

A partir del contexto y la motivación que nos reúne, nos pareció interesante plantear la problemática a exponer en términos de interacción dialógica; en efecto, consideramos que en esta circunstancia comunicativa que nos convoca especialmente, se pone en evidencia el diálogo en varios sentidos. Por un lado, en tanto sujetos cognoscentes del siglo XXI, dialogamos los aquí presentes, en relación con un enfoque teórico-metolodógico que nos posibilita abordar objetos cognoscibles particulares, es decir, cuestiones dialógicas de otros grupos humanos que presentan cosmovisiones diferentes, manifiestas a través de la variación lingüística y la selección de las formas. Pero también el trabajo que traemos a consideración, es en sí mismo una conversación a la distancia, un diálogo diferido temporal y espacialmente, entre interlocutores de cartas del siglo XIX que vivieron en San Juan, República Argentina, entre 1837 y 1888, y que –inmersos en una lejanía difícil de superar por el contexto sociohistórico cultural–, buscaban la mejor manera de acortar distancias.

Tal como dice Coseriu (1977), citando a Heidegger, entre los tres momentos del tiempo, el futuro es el tiempo propio de la existencia humana ya que es permanente anticipación del futuro, de aquello que aún no es: es entonces un traer el futuro al presente, como intención, obligación o posibilidad. Y en este sentido, implica una gran carga de subjetividad y de matices modales, que cada lengua expresa en forma distinta; es el tiempo propio de la existencia humana y por ello las formas lingüísticas de futuro, en todas las lenguas del mundo, son inestables, situación a la que no escapan tampoco, las lenguas románicas.

Desde el *amabo* del latín clásico, pertinente para un Imperio de gran poder político y cultural, hasta el *voy a amar* de nuestro siglo XXI en Latinoamérica, enmarcado en el posmodernismo, existe una brecha de tiempo muy extensa durante la cual las estructuras lingüísticas para referenciar futuro, fueron modificándose en simultaneidad con los cambios de cosmovisión, relación que arroja luz sobre la lingüística explicativa ya que "El mundo nunca se nos da en sí, sino siempre y sólo en interpretación lingüística" (Kutschera, 1979).

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El siglo XIX, al que pertenecen los escribientes de las cartas que constituyen nuestro corpus, se inserta en un paradigma filosófico de orden metafísico[1] y en un devenir histórico que busca definir los caminos nacionalistas: "Durante el siglo XIX, el siglo de las independencias políticas y las creaciones de los nuevos estados, comienza a gestarse la lucha por la identidad en América Latina. Esta fue, en gran medida, una *lucha* dialéctica" (Majfud, 2002) que los historiadores han podido referenciar justamente a través del género epistolar. "Mientras los textos de viajes semiotizan el paisaje e interpretan el accidente espacial, el género epistolar, al menos en la situación del exilio, recupera el lugar simbólico de una reunión feliz que el presente niega. En la escritura de las mujeres, el circuito inicial de las cartas se ensancha para dar paso, avanzado el siglo XIX, a la constitución de un público femenino y a procesos de autonomía y profesionalización." (Batticuore, 2003). Ciertamente, en el corpus trabajado encontramos locutores epistolares que desde el presente de su enunciación refieren a todos estos marcos contextuales y, consecuentemente, se registran innovaciones lingüísticas que buscan la forma más precisa para transmitir a la distancia.

Por todo esto es que, nos abocamos a investigar por qué en las cartas privadas del siglo XIX, los escribientes alternan tres formas lingüísticas para referenciar el tiempo futuro, a saber: futuro sintético o futuro en *-ré*, futuro *"haber de + infinitivo"* y futuro *"ir a + infinitivo"*, cuál es el significado de dichas formas, qué motiva el uso de una u otra cuando el hablante las selecciona a partir de ese repertorio con el que cuenta, por qué si ya existía una forma analítica con núcleo en presente –he de amar– necesita innovar con otra analítica con núcleo también en presente –voy a amar–, y cuál es el propósito comunicativo que justifica referirse al futuro de una u otra manera.

Para poder dar respuesta a tales interrogantes, desde una mirada socio-cognitiva-funcional, afirmamos que nos encontramos frente a tres tipos de construcciones no equivalentes entre sí desde el punto de vista sintáctico, semántico y pragmático. El sis-

[1] El paradigma filosófico-espistémico de orden metafísico se caracterizó por los estudios descontextualizados o solipsistas; y por el reduccionismo del objeto de estudio.

tema temporal para referenciar futuro en el siglo XIX, está constituido por tres formas diferentes de expresar distintos grados de compromiso respecto de la posibilidad de que el evento proyectado, se lleve a cabo. Veamos algunos ejemplos:

> [...] todavía no conozco, este Buenos Aires, pero yo no me intereso en conocerlo todo porque qreo que me **boi a qedar** por algún tiempo [...] Tú beras que aunque falte un poco de tiempo del lado de ustedes.... Dispensen el laconismo con que les escribo pero después **será** un poco mas largo, damele las expreciones a Don Pedro i todos los de casa a Polinise tambien que si puedo **le ede escribir** mañana aunque qreo difícil. (Pedro Zaballa, 1857)

> […] yo he seguido el ejemplo de numerar las cartas y por eso te pongo en esta cuarta, porque como escribo para la posteridad y estoy segura que cuando alcancen a un volumen **han de ser reimpresas**, no quiero que haya por mi descuido, confusión cronológica…. ¡Bendita sea su mano tan segura, Dios le dé acierto en todo! Escribamos cartas las dos también, que Dios mediante, tú te **harás** una Santa Teresa y yo una madama Sevigné….o si quieres considerar el figurín como un escrito, no vayas a tragártela que está en latón, que es castellano del progreso, que ya sabes que necesita de buenas entendederas. En esta última posición **voy a leértelo**. Rosa

> [...] A Piñero que se reía a carcajadas de mis muecas: ¡chut!, le repetía yo, ¡no nos espante la caza! Les **vamos a dar** una sableada [...] déjenmelos a mí guerrillearlos todos los días, ya **verá** usted el desparramo que **vamos a hacer**. (Domingo Faustino Sarmiento, 1883)

En los ejemplos se evidencian las tres formas que usan los hablantes; son, además, escribientes que alternan constantemente en sus escritos ya que en el corpus encontramos más de una carta perteneciente a los mismos. Tal realidad lingüística, construida desde las cartas, nos permitió entablar interrogantes y formular posibles respuestas hipotéticas tales como las que enunciamos a continuación y que serán el punto de partida para el desarrollo de nuestra investigación, cuyos resultados iremos comentando en la medida en que vamos arribando, en futuras comunicaciones

HIPÓTESIS

La carta familiar del siglo XIX, como tipo discursivo de propiedades distintivas, es generadora de zonas textuales deícticas en las que el hablante puede alternar entre el futuro morfológico o futuro en "-ré", el futuro "haber de + infinitivo" y el nuevo futuro "ir a + infinitivo", considerado una innovación y cambio lingüístico en marcha hacia siglos posteriores. Tales formas constituyen una escala gradual de mayor a menor distancia entre emisor-receptor, o sea, de mayor a menor compromiso asumido por el alocutor para cada una de sus acciones y que selecciona según sus necesidades comunicativas.

EL CORPUS

En el siglo al que nos referimos en esta investigación, la única forma de abordaje de un corpus real para indagar el sistema verbal futuro y el anclaje en el mismo de la forma innovadora o futuro perifrástrico con el núcleo en el verbo ir, fue la búsqueda y lectura exhaustiva de cartas familiares o privadas. La justificación de la elección de dicho género discursivo y no de otro característico en el momento de nuestro corte sincrónico, está dado por las peculiaridades de la epístola, situada a medio camino entra la oralidad cotidiana, espontánea y la escritura, normativa, conservadora y resistente al cambio.

Nuestro análisis se aborda a partir de un corpus constituido por 248 cartas íntimas o familiares, en las que se registra el uso del tiempo futuro. De los discursos relevados, la mayor parte ha sido compilada y publicada por estudiosos interesados en dar a conocer las cartas familiares de Domingo Faustino Sarmiento; en la Biblioteca de la Casa Natal de Sarmiento se encuentran sendos epistolarios del pensador. Además integran el corpus una serie de cartas privadas e inéditas conservadas por el Archivo Histórico de la Provincia de San Juan, Argentina. Cronológicamente, si bien todas pertenecen al siglo XIX, fueron escritas entre los años 1834 y 1888. Todos los emisores son sanjuaninos y en general, escriben desde el sentimiento generado por la ausencia del otro, ya que la carta era el único medio de comunicación a la distancia, en aquel siglo.

Partimos de 372 formas de futuro relevadas y repartidas entre futuros sintéticos y futuros analíticos. En cuanto a la muestra, del total de cartas leídas, 180 presentan sólo el futuro sintético o futuro en –ré; en las 68 restantes observamos la alternancia entre las tres formas aludidas y distribuidas de la siguiente forma:

Total de formas en alternancia	372
Total de formas de futuro sintético	270
Total de formas haber de + infinitivo	44
Total de formas voy a + infinitivo	58

MARCO TEÓRICO

Abordamos el corpus desde el marco de la Etnopragmática, cuyo punto de partida es considerar que el uso regular de las combinaciones sintácticas son significativas y motivadas por principios cognitivos generales a los que el hablante apela para lograr relevancia y coherencia comunicativas (Martínez, 2005).

La frecuencia de uso de las formas no sólo permite conocer las motivaciones subjetivas del hablante sino también se constituye en una posibilidad de acceder a su conceptualización de mundo, de hombre, de cultura. De allí el atractivo que ofrece para desarrollar investigaciones contextualizadas en determinados momentos de la historia de las lenguas. Tradicionalmente, se la asocia con fenómenos de contacto entre lenguas y con la identificación de manifestaciones lingüísticas de perspectivas cognitivas, las que pueden manifestarse no sólo en el léxico sino también en la frecuencia de uso de las formas gramaticales (García 1995: 57);“si la lengua refleja la categorización de una situación en función de las necesidades comunicativas del hablante en una situación dada (Ellis 1993: 27-45) necesariamente va a reflejar los valores socioculturales de la comunidad en que se habla. Se puede, por tanto, aplicar el enfoque y la metodología de la etnopragmática a problemas de variación lingüística en cualquier momento en que se pueda suponer que el sistema de categorización de los hablantes no coincide con el sistema de la variante Standard” Mauder, (2000: 225), que es justamente lo que describíamos anteriormente como propósito de nuestro trabajo. No resulta entonces imposible la aplicación de todos los aspectos teóricos y metodológicos inherentes a la etnopragmática para hacer un estudio diacrónico, como el que nos ocupa.

METODOLOGÍA

Para realizar el análisis, partimos de la observación de las formas lingüísticas en alternancia, luego postulamos el significado de cada forma, observamos los contextos favorables a su aparición –focalizando la innovadora–, seleccionamos parámetros coherentes con la hipótesis postulada y finalmente interpretamos cualitativa y cuantitativamente el uso de las formas.

DESCRIPCIÓN DE LAS FORMAS

Para referirnos a las formas enunciadas podemos afirmar que, si bien comparten un mismo origen, difieren no sólo en su configuración morfosintáctica sino también en su manifestación cronológica y en la finalidad pragmática o uso de las mismas por parte de los hablantes, escribientes en el caso de las cartas.

En el latín vulgar coexistían conjuntamente con la construcción *cantare habeo* –que al gramaticalizarse da lugar al futuro morfológico *cantaré*–,[2] perífrasis verbales o giros perifrásticos que se usaban para referenciar el tiempo futuro con otros matices modales, tales como necesidad, deseo, obligación, voluntad o intención de hacer algo. Presentaban dos peculiaridades: el orden de *habeo*, que podía ubicarse antes o después del infinitivo y la posibilidad de usar algunas preposiciones entre los dos términos de las perífrasis. Por tanto, era posible el uso de *habeo ad cantare, habeo de cantare, etc.*; precisamente, uno de los futuros analíticos de nuestro corpus, *he de cantar*, se origina en uno de ellos puesto que "los giros perifrásticos modales de infinitivo más formas de *habere* fueron la base para la formación de los nuevos futuros romances en español y en una buena parte de las lenguas románicas" (Company, 2006). Mención especial merece el verbo *habeo* que de ser un verbo pleno en el latín, se gramaticalizó y devino en un verbo auxiliar o de significado no completo; no obstante su presencia en dos de las formas que nos ocupan, *cantaré/ he de cantar*, difieren en su génesis y producto ya que en la perífrasis *cantare habeo* sus sucesivas formas contractas influyeron también en el otro elemento de la construcción, el infinitivo, que asimismo pasó de ser un verbo pleno a morfema radical, hasta el punto que se amalgamaron en una sola expresión de futuro con valor temporal: *cantaré*.[3] En cambio, *he de cantar* se conservó como construcción analítica; sólo muestra en su interior un elemento gramaticalizado, el auxiliar en tiempo presente, fruto del proceso de gramaticalización que actuó sobre el verbo habeo. Por tanto, el futuro sintético *cantaré* es mucho más avanzado en el proceso de gramaticalización que *he de cantar*.

[2] La gramaticalización de la perífrasis del tipo *cantare habeo* fue muy lenta. Aún en el siglo XIV se registran restos arcaicos de la misma que se caracterizaba por la flexibilidad de sus componentes y por la falta de plena fusión o aglutinación, lo cual hacía posible la intromisión de formas pronominales, adverbiales y preposicionales entre el infinitivo y el verbo auxiliar, este último sin haberse desemantizado por completo y aun sin haberse convertido en puro morfema índice de futuridad. No obstante, los datos demuestran que el proceso de aglutinación de los constituyentes hasta su completa sintetización secundaria en la actual forma de futuro empieza todavía en el siglo XII o incluso antes. Con todo, esta forma de sintetización secundaria suele ser la forma más frecuente para expresar futuridad ya en el *Cantar de Mío Cid* (1140). Kitova-Vasileva, 1992: 533).

[3] El cambio morfológico más significativo en la formación del futuro romance fue la gramaticalización de ambos elementos, infinitivo y haber, que de ser plenos en su origen, se convirtieron en dos morfemas, una radical y el otro flexivo par dar lugar a un solo verbo (Company, 2006).

En cuanto a nueva forma, es decir, *ir + a + infinitivo*, el verbo *ir* es el verbo "auxiliar" y contiene la información flexiva de persona, número, tiempo con valor semántico de futuridad y modo indicativo; semánticamente manifiesta movimiento, expresa una relación témporo-espacial con la experiencia de mundo; y sintácticamente aparece en primer lugar en la frase verbal. Dentro de la escala gradual de gramaticalización[4] de la que habla Martínez Gómez (2004), el verbo ir se ubica en los auxiliares parcialmente gramaticalizados los cuales poseen la peculiaridad de aportar a toda la construcción perifrástica parte del significado léxico, además del gramatical."[5]. La preposición *a* indica direccionalidad (de la preposición latina *ad*); y el infinitivo, llamado verbo "principal" es una forma no personal que expresa el significado léxico, indicando la finalidad del movimiento.[6]

DESARROLLO

Es la consideración de la carta privada como *práctica discursiva* (Castillo, 2002) la que nos permite focalizar los caracteres epistolares posibles de generar, *per se*, intersticios deícticos favorecedores de la presencia o ausencia de estructuras lingüísticas que aluden al tiempo futuro, según los intereses comunicativos de quien asume la voz. Siguiendo a Violi (1991, citada por Castillo, 2002), consideramos que el alcance comunicativo de la carta, implica no sólo una situación interaccional externa al texto sino también interna, lo cual se evidencia en las formas de su *inscripción textual*. Consecuentemente no podemos reducirla a la consideración exclusiva de su aspecto interaccional ya que ella incluye en su interior, el *intercambio dialógico.* Reúne ciertas condiciones mínimas tales como: la existencia de dos interlocutores; el intercambio de papeles; el intercambio de ideas por medio de un sistema lingüístico y la concentración de los interlocutores en el acontecimiento dialógico. Pero, además, el rasgo de intercambio de papeles presenta una peculiaridad: es *diferido en el tiempo y en el espacio*. La toma de la palabra del destinatario está mediatizada por la distancia temporal y espacial: *la otra parte del diálogo sucede en otro lugar y en otro momento.* En dicho distanciamiento inevitable entre emisor y receptor se genera un espacio en el que reside la riqueza particular de la carta como discurso; el alocutor se acerca o se distancia del alocutario según su intencionalidad

[4] "Vemos, así, que la gramaticalización es un proceso diacrónico por el que una unidad lingüística sufre un cambio de estatuto como verbo pleno a un estatuto como verbo auxiliar o mero marcador gramatical de índole afijal. Ahora bien, no siempre el auxiliar es un simple marcador gramatical desprovisto completamente de capacidad de aportar alguna suerte de valor léxico adicional al complejo verbal perifrástico: la **gradación** es un factor contemplado en este proceso cognitivo que es la gramaticalización y nos permite hablar de auxiliares totalmente gramaticalizados (SER, ESTAR, HABER), auxiliares apenas desemantizados (EMPEZAR, ACABAR, PRINCIPIAR…), y auxiliares parcialmente gramaticalizados o desemantizados (IR, DEBER, VENIR, PODER, QUERER, etc.) (Martínez Gómez, 2004).

[5] "En la base generadora de los verbos auxiliares de las perífrasis verbales subyace lo que se denomina *metáforas categoriales*, consistentes en transferencias metafóricas de significado desde un dominio cognitivo más concreto a otro dominio cognitivo diferente de índole más abstracta (Martínez Gómez, 2004).

[6] Como conclusión afirmamos que la forma innovadora es una perífrasis verbal en la que se da una "verdadera relación simbiótica entre el auxiliar y el auxiliado, por cuanto el segundo aporta a la nueva unidad creada todo su significado léxico, asegurando así la función semántica, a la par que el auxiliar, verbo plenamente morfologizado y en mayor o menor medida léxicamente desemantizado, aporta las nociones gramaticales de persona, tiempo, voz, modo, número y persona, asegurando, de este modo, la función estructural" (Martínez Gómez, 2004).

comunicativa y es en ese juego témporo-espacial donde la selección de una u otra forma verbal para referenciar la temporalidad –futuro en este caso– se constituye en una estrategia de persuasión o de manipulación, o de ambas.

De los parámetros analizados, para esta comunicación decidimos seleccionar, uno de ellos, al que denominamos *distancia temporal*, cuya prehipótesis es: aunque las formas de futuro, aparecen asociadas mayoritariamente con la presencia de adverbios y locuciones adverbiales de tiempo, es la forma innovadora, *voy a cantar*, la que se ve favorecida –dentro de una gradual distancia marcada por los adverbios–, por aquellos que señalan menor distancia temporal. Así lo podemos apreciar en los ejemplos:

> […] en las vacaciones nosotros te **esperaremos** yo en Noviembre **voy a dar** exámenes […]. (Cesárea Garramuño, 1880)

> […] cuando los veas dales mis recuerdos mui luego les **escribiré** a Clara y Maria. Todos por aquí buenos y te mandan recuerdos; mañana domingo **boi a ir** a ver a mamita […]. (Cesárea Garramuño, 1881)

Como primer paso para el análisis y, a partir del relevamiento total de las formas, nos detuvimos en la interpretación de su distribución según los tres futuros alternantes en correlación con la variable *presencia/ausencia* de adverbios para mostrar la congruencia del factor con nuestra predicción, tal como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro1. Análisis de la variable **presencia/ausencia** de adverbios en los contextos de futuro en alternancia.

Variables dependientes / Variables independientes	FUTURO IR A + INFINITIVO	FUTURO HABER DE + INFINITIVO	FUTURO EN -RÉ	TOTALES
+ Adverbio	32 (22 %)	8 (6 %)	102 (72 %)	142 (100 %)
- Adverbio	26 (11 %)	36 (16 %)	168 (73%)	230 (100 %)
Totales	58	44	270	372

O. R.: fut. ir a + inf. – fut. haber de + inf. : (32.36: 26.8)= 5,53
O. R.: fut. ir a + inf. _ fut. sintético: (32.168: 26.102)= 2,07
X": fut. ir a + inf../ fut. haber de + inf.: X^o= 14,37, df. 1, p <001 _
X" : fut. Ir a + inf../fut. –ré= x^o= 5,54,df 1, p< 02

A la vista del cuadro anterior podemos afirmar que la variable independiente favorecedora de la "forma innovadora" es *presencia de adverbios* (22 %); por su parte, es la *ausencia* la variable que promueve el uso de "haber de + infinitivo" (16 %); y en cuanto al "Futuro sintético", las variables consideradas no son significativas en la elección de la forma, ya que tanto ausencia como presencia presentan frecuencias similares. Así, observamos que el futuro de uso más extendido y menos especializado, según el parámetro *presencia/ausencia de adverbios* es el sintético o morfológico; en un lugar intermedio se encuentra el futuro "haber de + infinitivo", aunque de un uso más restringido, y el futu-

ro "ir a +infinitivo" resulta ser la nueva forma que se manifiesta estrechamente relacionado con la primera de las variables planteadas.

Una vez confirmada la observación previa, focalizamos nuestra mirada en la distribución de las clases de adverbios anunciados dentro de la variable *presencia*, pensando en la posibilidad de que en las cartas consideradas haya una doble deixis –de tiempo y de espacio– para representar el distanciamiento real entre los interlocutores. Del conteo y procesamiento de los casos obtenemos lo siguiente:

Cuadro 2. Distribución de los adverbios de tiempo y espacio en el corpus de cartas del siglo XIX según la variable presencia de adverbios.

Variables dependientes / Variables independientes	FUTURO VOY A + INFINITIVO	FUTURO HABER DE + INFINITIVO	FUTURO EN -RÉ	TOTALES
Adv. tiempo	29 (28 %)	6 (6 %)	70 (66 %)	105 (100 %)
Adv. lugar	3 (8 %)	2 (5 %)	32 (87 %)	37 (100 %)
Totales	32	8	102	142

O.R.: fut. Inn./fut. haber de + inf.= 3,22
O.R.: fut. Inn./ fut.en ré: 4,41
Xº: fut. Inn./fut. haber de + inf.= 1,80
Xº: fut. Inn./ fut.en ré = 6,07, df 1, p< 02

Según los datos volcados en el cuadro precedente, corroboramos que son los adverbios de tiempo los que aparecen con mayor frecuencia en contacto con el futuro "ir a + infinitivo" (28%) frente a una muy baja frecuencia en correlación con los adverbios de lugar (8 %). Por su parte, el futuro "haber de + infinitivo" se presenta indistintamente con una u otra clase de adverbios dadas sus frecuencias relativamente cercanas, y en cuanto al futuro "en –ré", si bien aparece más asociado con los de lugar (87 %), así mismo –y con escasa diferencia– también se combina con los adverbios de tiempo. Además, los recursos estadísticos así lo corroboran ya que de la aplicación de odd ratio y, entrecruzando los datos de futuro innovador tanto con el futuro haber de + infinitivo como con el futuro sintético respectivamente, resultan valores mayores a 1 y el chi cuadrado manifiesta resultados favorables a la variable presencia de adverbios de tiempo. Por tanto, tal como pensábamos, son los adverbios temporales y locuciones adverbiales equivalentes las que acompañan especialmente al futuro "ir a + infinitivo", mientras que la presencia de los deícticos espaciales no favorece a la forma focalizada sino que, en todo caso, tiende a manifestarse con mayor asiduidad hacia el futuro sintético.

Determinada la validez de esta variable, consideramos a continuación la relación modalidad verbal y *distancia temporal*. Para trabajar este parámetro seguiremos la tesis de Sedano (1992) quien sostiene que en realidad más que de hablar de la relación conexión/desconexión del presente para explicar la alternancia entre las formas de futuro

descriptas, hipótesis muy difícil de demostrar, propone la categoría *distancia temporal* lo que nos permitiría trabajar el parámetro *presencia de Adverbio.*

La autora reformula y presenta –a partir de un estudio de Bahur (1989) en el que organiza los adverbios para trabajar la correlación forma perifrástica/forma sintética en francés– un nueva y más coherente agrupación de los adverbios, relacionada con la *distancia temporal.* Entre la emisión de un enunciado y la posibilidad más o menos certera de que se concrete un acontecimiento futuro, existe una distancia en el tiempo que puede ser de diferente extensión. Así, a partir del "*point de vue présent*" (Damourette y Pichon, 1936) diferenciamos un continuo temporal de predicción en el que se distinguen: a) un momento inmediatamente posterior a la enunciación, llamado por Rojo (1974) "futuro próximo"; b) un momento relativamente próximo a la enunciación pero con cierto grado de certeza; c) un momento lejano, indeterminado.

El anclaje de estas categorías con el presente de la enunciación –en nuestro caso con el momento de escritura de las cartas–, se da a través del uso de adverbios o locuciones adverbiales de temporalidad cuyos matices semánticos permiten organizarlos –en relación con el continuo temporal de futuro arriba descripto– a través de la siguiente clasificación propuesta por Sedano:

Posterioridad inmediata: este grupo incluye un uso particular de los adverbios *ahora, ya.* Posee un valor de inminencia temporal.

> […] En este momento viene a ver a María y **boy a mandar** la carta.

Posterioridad relativamente próxima: agrupa formas referidas a un momento situado dentro del mismo día, semana, mes o año tales como hoy, esta tarde, etc.

> Respecto de lo que me encargas no puedo cumplirlo mas bien porque solo se sale una vez al mes y solo **voy a salir** por las muelas porque eso no tiene espera […]

Posterioridad alejada o muy amplia: se refleja en formas destinadas a señalar que el acontecimiento tendrá lugar en un futuro percibido como tan amplio que alcanza distancias inconmensurables porque la acción se dará siempre o no se dará nunca.

> […] Jamas **tendré** amiga como es la gruesa Victoria porque es mui gruesa; asi como es gruesa de gordura material es de pensamientos buenos i nobles […]

En este sentido pensamos que el futuro "voy a + infinitivo" es el que marca menor distancia temporal y consecuentemente, deberá manifestar la mayor frecuencia de aparición de adverbios y giros temporales. A continuación, mostramos la organización de dichos adverbios y locuciones equivalentes que suman un total de 105 casos relevados en las cartas del siglo XIX, según la clasificación antes expuesta.

Cuadro 3. Clasificación de los adverbios de tiempo en el corpus de cartas del siglo XIX según el parámetro **distancia temporal.**

ADVERBIOS	FUTURO IR A+INF	FUTURO HABER DE + INFINITIVO	FUTURO EN -RÉ	TOTALES
Posterioridad inmediata	16 (80 %)	0	4 (20 %)	20
Posterioridad relativamente próxima	11 (16 %)	5 (7 %)	51 (76 %)	67
Posterioridad alejada o muy amplia	2 (11 %)	1 (5 %)	15 (83 %)	18
Totales	70	6	29	105

De la lectura del cuadro, podemos hacer una primera interpretación favorable según el cual los *adverbios de posterioridad inmediata* que permiten acortar la distancia entre el momento de la enunciación y el momento de ejecución de los eventos proyectados, manifiestan la mayor frecuencia de uso con el futuro innovador (80%); en combinación con los adverbios de posterioridad alejada, se posiciona favorablemente el futuro sintético (83%), siendo el futuro perifrástico de obligatoriedad el que aparece acompañado con adverbios de posterioridad relativamente próxima (7%).

En general, y en relación con la modalidad verbal, se asocia el futuro morfológico con actitudes de duda, conjetura o cálculos mientras que el futuro perifrástico coincide siempre con valores asertivos tales como la seguridad, confianza e intencionalidad; de allí la tendencia de los hablantes en las lenguas románicas de los últimos siglos a usar cada vez con mayor frecuencia esta perífrasis verbal. Sedano comenta que la validez del parámetro *distancia temporal* se halla siempre subordinada a la modalidad; si abrazamos su idea y correlacionamos nuestros datos podríamos decir que en función de la mayor o menor distancia temporal marcada por las formas alternantes podemos establecer un continuo también para el caso del futuro en las cartas en estudio. Así estaríamos situados frente a un caso que puede resolverse como modalidad epistémica, (Lyons, 1995) usado este término en relación con el concepto de compromiso ilocutivo pero no en un sentido binarista (compromiso/ no compromiso) sino en una gradación que va mostrando los diversas posibilidades del compromiso: hipotético, condicional, provisional, no absoluto y así sucesivamente. Entonces, en realidad, estamos frente a formas lingüísticas temporales de posterioridad o futuro que se comportan como formas deícticas de modalidad epistémica subjetiva que no es más que "la modificación por parte del agente locutivo de su compromiso epistémico". Entonces, la forma perifrástica está relacionada con el mayor grado de compromiso epistémico del locutor epistolar y la menor distancia temporal.

CONCLUSIONES

En esta investigación, focalizamos la alternancia en el uso real entre tres formas de futuro, a saber: futuro en –ré; futuro "haber de + Infinitivo" y futuro "ir a + infinitivo"; siendo las dos primeras características de la variante estándar de la época y la otra, una innovación y cambio lingüístico que posiblemente comenzara a fines del siglo XVIII –en coincidencia con otras comunidades latinoamericanas–, se habría afianzado en el

XIX, y continuaría marchando hacia siglos posteriores. En el siglo XIX, el sistema lingüístico de temporalidad referida al futuro, está constituido por tres formas no equivalentes entre sí sintáctica, semántica ni pragmáticamente y se organizan constituyendo un continuo de gradación creciente según el compromiso asumido por la voz del enunciador o fuerza elocutiva. En este sentido, en primer lugar se ubica el *futuro sintético*, con un grado cero de compromiso y máxima distancia temporal; en un lugar intermedio, se encuentra el *futuro analítico haber de + infinitivo*, cuya modalidad implica una modificación por parte del locutor en su compromiso epistémico y cuya distancia temporal es intermedia. En la cúspide de la serie, alcanzando el máximo grado compromisorio, que coincide con la aserción o compromiso espitémico no modificado (Lyons, 1995) y la mínima distancia temporal, el hablante cuenta con la forma *perifrástica ir a + infinitivo*. De todas las posibilidades en variación que le ofrece la serie, selecciona según sus intencionalidades, aquella forma que más conviene a sus propósitos comunicativos y las usa de manera tal que, en las cartas, constituyen verdaderas estrategias de manipulación y persuasión para con el coenunciador y el mundo público compartido. Además, ubicados en la compresencia[7] este nuevo futuro estaría situado más cerca del presente que los restantes; esa deixis temporal casi presente, sirve de anclaje para la nueva perífrasis. El siglo XIX latinoamericano es un siglo de grandes búsquedas, ensueños y ambiciones; los románticos propician desde su yo, cambiar el mundo y, abandonando viejos modelos hispánicos, proponen, tal como lo hace Sarmiento, la construcción de un mundo de civilización en el que se siente totalmente involucrado.

BIBLIOGRAFÍA

BATTICUORE, G. (2003). "La mujer letrada en la Argentina de 1830 a 1870. Proyección de la lectora y emergencia de la autora en el imaginario romántico". Instituto de Literatura Hispanoamericana. Proyecto de Investigación F053. Disponible en <http://www.conicet.gov.ar/cic/ingreso/ingreso-004/cv/CV1799> Consulta: 29/06/2009.

CASTILLO, D. (2002). "La carta privada como práctica discursiva: Algunos rasgos característicos". Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071834200200510003&lng=es&nrm=iso>ISSN 0718-0934. Consulta 21/03/2008.

COMPANY, C. y A. MEDINA UREA (1999). "Sintaxis motivada pragmáticamente. Futuros analíticos y futuros sintéticos en el español medieval", *RFE*, LXXIX, 1, pp. 3-36.

COMPANY, C. (2003). "¿Qué es un cambio lingüístico?", en F. COLOMBO y M. Ä. SOLER (coord.) *Cambio lingüístico y normatividad*, pp. 13-32. México: Universidad Autónoma de México.

COMPANY, C. (2006). "Tiempos de formación romance II. Los futuros y condicionales", en C. Company (dir.) *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: la frase verbal*. México: Fondo de Cultura Económica-Universidad Nacional Autónoma de México.

COSERIU, E. ([1957] 1977). "Sobre el futuro romance", *Revista Brasileira de Filologia*, III, 1.

COSERIU, E. (1973). *La aparente aporía del cambio lingüístico en Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*. Madrid: Gredos.

CUENCA, M. y J. HILFERTY (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

[7] Caraballese (citado por Coseriu, 1977) subraya que, en lo concreto, el futuro no se halla "después" y el pasado no se halla "antes" del presente: se trata de momentos "compresentes", que corresponden a actividades distintas de la conciencia: el pasado corresponde el "conocer", el presente al "sentir" y el futuro al "querer".

CUADROS, M. y S. ALANIZ (2002). *Subjetividad y cambio en el discurso. El uso del artículo con el nombre de persona*. San Juan: EFFHA.

CUADROS, M. y S. ALANIZ (2003-2005). Proyecto de Investigación "El tiempo verbal futuro: usos significativos e implicancias didácticas", FFHA, UNSJ.

DAVIDSON, D. (1994). *Filosofía de la Psicología*. Barcelona: Anthropos.

DAVIDSON, D. (1992). *Mente, mundo y acción*. Barcelona: Paidós.

GARCÍA, E. (1995). "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas", en K. ZIMMERMANN (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*, pp. 51- 72. Madrid: Iberoamericana.

KITOVA-VASILEVA, M. (1992). "Procesos analógicos en la evolución histórica del futuro", en *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol I, pp. 529-544. ISBN 84604-4307-8.

KUTSCHERA, F. (1979). *Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Gredos.

LYONS, J. (1995). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós.

MAJFUD, J. (2005). "Bosquejo de la construcción de América Latina", en *Araucaria, Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, nº 13. Universidad de Sevilla. Disponible en <http://redalyc.uaemec.mx/redaly/pdf/282/28261309.pdf>

MARTÍNEZ, A. (2008). "Argentina", en *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*, pp. 255-278. ISBN 978-84-344-8275-3. Madrid: Ariel.

MARTÍNEZ, A. (2008). "Fronteras y exclusión social: el dominio de la lengua escrita", en I. RODRÍGUEZ y A. PALACIOS (ed.) *Fronteras exteriores e interiores: indigenismo, género e identidad en América Latina*, pp. 78-85. ISBN 978-3-89586-143-7. Universidad Autónoma de Madrid.

MARTÍNEZ, A. (2004). **"**Decir y querer decir: estrategias etnopragmáticas en el discurso", *Signo & Seña, Revista del Instituto de Lingüística*, 13, Variación lingüística.

MARTÍNEZ, A. (2004). **"**Variación lingüística y estrategias discursivas", en R. KIRSNER, E. CONTINI-MORAVA y B. RODRIGUEZ-BACHILLER *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic Análisis.*

MARTÍNEZ, GÓMEZ, E. (2004). "Las perífrasis verbales en español", *Revista electrónica de estudios filológicos*, nº 7. ISSN 1577-6921. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=919506v-18> Consulta: 20/01/2009.

ROIG, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, Cap. XIII. México: Fondo de Cultura Económica.

ROJO, G. (1974) "La temporalidad verbal en español".

SEARLE, J. (1990). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

SEDANO, M. (1992). "En torno a la selección entre el futuro en -ré y la perífrasis con ir a + infinitivo", en *Actas del IV Congreso Internacional de El Español de América*, II, pp. 832-841. Santiago de Chile.

EL DIÁLOGO INTERCULTURAL EN EL TALLER DE ESCRITURA
UNA PROPUESTA PARA ALUMNOS DE MAGISTERIO Y PROFESORADO

Mariana Andrea D'Agostino
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
mad@filo.uba.ar

Resumen

El objetivo general de este trabajo es colaborar en el modo de implementación de una política educativa que contemple la educación intercultural en la enseñanza de la escritura. El objetivo específico consiste en proponer lineamientos para el diseño de consignas de escritura que pongan de manifiesto la diversidad lingüística, e intenten sugerir la variación en situaciones de contacto lingüístico del español con una o más lenguas indígenas, en el marco de la formación de alumnos de magisterios y profesorados de lengua y literatura que, precisamente, serán los responsables de la enseñanza en aulas multiculturales y, en algunos casos, en contextos de bilingüismo. Para el diseño de estos lineamientos, hemos tenido en cuenta, por un lado, los aportes de la etnopragmática (García, 1995; Martínez, 1995, 1996, 2000 y 2003) y, por otro, la metodología implementada por los talleres de escritura literaria surgidos en los años setenta en la Argentina (Tobelem, 1972; Pampillo, 1982; Alvarado y Rodríguez, 1984; Alvarado y Pampillo, 1986 y 1988; Bratosevich *et al.* 1992). A partir de las actividades propuestas en esos materiales, hemos elaborado nuevas consignas de escritura que especialmente problematizan la interculturalidad y permiten el diálogo entre las lenguas y sus hablantes. De este modo, se pretende esbozar un camino complementario a la reflexión teórica sobre el contacto de lenguas: el de la práctica propiamente dicha.

El contenido latente de todos los idiomas es siempre
el mismo: la ciencia intuitiva de la expresión.
Edward Sapir

El objetivo general de este trabajo es colaborar en el modo de implementación de una política educativa que contemple la educación intercultural en la enseñanza de la escritura. En particular, el interés de nuestra propuesta está centrado en la formación de alumnos de magisterios y profesorados de lengua y literatura que, precisamente, serán los responsables de la enseñanza en aulas multiculturales y, en algunos casos, en contextos de bilingüismo.[1] Esta ponencia presenta algunas cuestiones planteadas en el trabajo final de la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura, dirigido por la doctora Angelita Martínez.

[1] El objetivo de este trabajo no es problematizar el concepto de bilingüismo, pero sí es importante aclarar que lo entendemos en un sentido amplio. Para profundizar y comprender la complejidad del tema, la lectura de "Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos" de Virginia Unamuno, donde se describen once tipos de bilingüismo, es una base ineludible. El artículo se encuentra incluido en Raiter, Alejandro y Julia Zullo (comp.) (2004).

El objetivo específico consiste en proponer lineamientos para el diseño de consignas de escritura que pongan de manifiesto la diversidad lingüística, e intenten sugerir la variación en situaciones de contacto lingüístico del español con una o más lenguas indígenas, en el marco de la formación de alumnos de magisterios y profesorados. Hemos tenido en cuenta, por un lado, la metodología implementada por los talleres de escritura literaria surgidos en los años setenta en la Argentina y, por otro, los aportes de la etnopragmática. A partir de las actividades presentadas en esos materiales, hemos elaborado nuevas consignas de escritura que especialmente problematizan la interculturalidad. De este modo, se ha pretendido esbozar un camino complementario a la reflexión teórica sobre el contacto de lenguas: el de la práctica propiamente dicha.

ESCRIBIR LA DIVERSIDAD

Este trabajo contempla, entonces, la implementación de una instancia de enseñanza de la escritura en magisterios y profesorados, con la metodología de un taller. El objetivo de dicho taller es poner en escena, en las prácticas de la escritura, fenómenos vinculados a la diversidad y variación lingüística, con el objeto de concientizar determinados rasgos que se registran en el uso de la lengua por parte de: hablantes que tienden al monolingüismo; hablantes bilingües de español y lenguas aborígenes; y hablantes que provienen de zonas con un sustrato de lenguas aborígenes. Esta metodología de taller pretende fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad lingüística a partir de la escritura creativa. Es decir, más allá de la reflexión teórica que se espera que los alumnos desarrollen en otras asignaturas de su formación terciaria, se les propone "protagonizar" el proceso de escritura y percibir la diversidad lingüística, la variación en el uso y la productividad creativa que alberga la experimentación con la lengua y con las lenguas, particularmente con lenguas aborígenes habladas actualmente en la Argentina.

Hemos considerado la mecánica de producción literaria de los talleres de escritura, dado que, al estar desligados de la enseñanza formal, supieron tener más libertad en el armado de "tareas". Esa peculiaridad permite el examen y relevo de determinadas consignas que tienden a pensar la diversidad lingüística en un sentido amplio, es decir, la producción de textos que focalizan en la variedad de lenguas, pero no necesariamente variedad de lenguas indígenas. Como esas consignas poseen en germen la posibilidad del juego con el lenguaje, su consideración es sumamente útil para el diseño de consignas de escritura que ejerciten la diversidad lingüística de nuestro país.

DE LA ENSEÑANZA NO FORMAL A LA FORMAL: LOS TALLERES DE ESCRITURA

Los talleres literarios dictados de manera privada se han ido consolidando en los últimos treinta años como espacios de escritura que permiten canalizar inquietudes expresivas de los asistentes, pero también como zonas de experimentación con el lenguaje en uso que, desafortunadamente, no tienen cabida en el marco de la enseñanza formal. Hemos considerado, entonces, las propuestas nucleadas en dos figuras relevantes que supieron montar propuestas metodológicas, difundirlas y transferirlas en diversos ámbitos y niveles de enseñanza: Nicolás Bratosevich y Gloria Pampillo. La elección de sus métodos se vincula al hecho de que ambos talleristas, sus equipos y discípulos, dejaron plasmadas –y ampliamente fundamentadas– sus consignas de escritura en obras publicadas, lo cual permite acceder a sus fundamentos, a las consignas concretas y sus resultados. Además, sus libros reflejan un viraje importante en el enfoque de la enseñanza de la lengua y la

escritura, acompañado por las teorías lingüísticas y literarias que empiezan a tener lugar en las universidades argentinas.[2] Nos interesan, de ambas propuestas, las siguientes ideas:

- El abandono explícito de la normativa como "lo prestigioso" y la preferencia del concepto de adecuación, para colocar la expresión como centro de la clase de lengua, en un gesto claro de defensa del derecho del alumno a ser "el dueño del pensamiento y de su palabra".
- El esbozo (y justificación) de consignas que colaboran con el enriquecimiento del léxico, con la ejercitación de la variación, la expansión, la sustitución, el completamiento y la agrupación por campos semánticos. Todo esto con miras a lograr que el alumno sea capaz de expresarse con "propiedad" y "eficacia".
- La consideración de la consigna de escritura como "una incitación a realizar un trabajo productivo centrado en un aspecto de la lengua o en alguno de los procedimientos o materiales que constituyen el texto literario". En este sentido, una consigna debe ser al mismo tiempo escueta y enriquecedora, debe plantear un obstáculo y ofrecer elementos para resolverlos; no debe transmitir un conocimiento pero debe acrecentar los conocimientos.
- Una nueva actitud frente al lenguaje, con el objetivo de hacer que los alumnos pierdan el miedo a la palabra sujeta a reglas y se propicie su manipulación sin reparos y con libertades.
- El comentario de textos que valore el aspecto lúdico de la práctica de escritura, dejando de lado la valoración literaria.
- La aceptación del texto literario como un espacio de confluencias, no sólo de los conocimientos y habilidades lingüísticas propias de la asignatura, sino también de los discursos y saberes de otras disciplinas.

APORTES DE LA ETNOPRAGMÁTICA

Teniendo en cuenta que los hablantes constituyen el *locus* del contacto (Silva-Corvalán, 1989) y que el contacto lingüístico es una expresión del contacto cultural, las consignas de escritura que presentamos están basadas en la puesta en escena de la diversidad lingüística y la variación lingüística en la variación estándar y en las variedades en contacto, con una intención clara de poner en escena que la variación no es un "error" sino que responde a necesidades comunicativas que, en el caso de los hablantes en contacto, se potencia con estrategias propias de determinada cultura. Esta particularidad del lenguaje debería hacerse visible también para los hablantes monolingües o que tienden al monolingüismo.

Los lineamientos para elaborar consignas de escritura en el marco de un taller de escritura para alumnos de magisterio y profesorado están basados en algunos supuestos de la etnopragmática, enfoque que se ocupa de la interpretación de estrategias lingüísticas a partir de parámetros étnicamente relevantes. Desde este punto de vista, el lenguaje es una habilidad humana desarrollada para la comunicación, es decir, una herramienta.

[2] A. J. Greimas, Charles Bally, Roman Jakobson, Tzvetan Todorov, Iuri Tinianov, Vladimir Propp, entre otros, comienzan a figurar entre las bibliografías contempladas e, incluso, colaboran para sostener teórica y metodológicamente las consignas de escritura que los talleristas proponen.

Así, las categorías lingüísticas son, sobre todo, categorías de pensamiento y conceptualización. Por ese motivo, la etnopragmática asume la tarea de describir conceptualizaciones que están por detrás de las formas lingüísticas elegidas y fuerza, de esa manera, los límites de la sociolingüística variacional, ya que la presencia de dos variantes en un mismo hablante responde a necesidades comunicativas diferentes que se traducen en posicionamientos conceptuales que privilegiarán, según el caso, una mirada sobre otra.

Así, el problema del contacto lingüístico consiste en que, de una lengua a otra, no se trasvasa morfología sino conceptualizaciones. Por este motivo, las discordancias y/o "errores" en determinadas variedades son reveladoras de un punto de vista sobre la escena considerada y conceptualizada, y pueden sistematizarse a la luz de parámetros semántico-pragmáticos y discursivos (Arnoux y Martínez, 2000). Las estrategias etnopragmáticas son culturales.

ESCRITURA Y VARIACIÓN

La enseñanza de la escritura está tradicionalmente ligada a la estandarización y a la insistencia en la normativa. Sin embargo, existe una desorientación acerca de cómo corregir variedades. Los talleres de escritura, al estar planteados como espacios de juego y creatividad, no priorizan la normativa. Esto es así porque, por un lado, en algunas ocasiones, las prácticas reguladoras y de corrección como centro de la metodología suelen obstaculizar la producción de textos; y por otro lado, porque se considera que la "estandarización" forma parte de la agenda escolar y es fundamental en la enseñanza formal de lengua y literatura.

Los lineamientos para consignas de escritura que presentamos aquí piensan la diversidad lingüística y la variación a partir del juego y la creación. Si se tiene en cuenta que los "desvíos" de la norma obedecen a necesidades comunicativas, la literatura es la dimensión en cuyo centro se encuentra la expresión, es decir, la necesidad comunicativa.

En este sentido, la célebre frase de Edward Sapir (1912): "All grammars leak"[3] nos sugiere que es en ese se filtrado, en ese goteo, donde la escritura debe focalizarse. Justamente, la experimentación literaria busca los espacios por los que la gramática gotea; la inconsistencia de la lengua provee de recursos a la escritura creativa. Es cierto también que por donde "pierden" o gotean las gramáticas se filtran estrategias culturales que se traducen en "desvíos" lingüísticos en la lengua receptiva (Martínez, 2000a), pero también se filtran posibilidades de creación. La idea consiste en encontrar estas zonas problemáticas de la gramática y elaborar consignas que inviten a transitar por esos espacios.

PROPUESTAS DE ESCRITURA

A continuación se especifican algunos de los lineamientos que hemos preparado para el diseño de consignas de escritura en el marco de la formación de magisterios y profesorados. Como ya hemos precisado, no se trata de consignas cerradas sino de sugerencias y modelos para que luego el docente de nivel terciario modifique y le imprima la meto-

[3] La contundente frase completa de *El lenguaje* es "The fact of grammar, a universal trait of language, is simply a generalized expression of the feeling that analogous concepts and relations are most conveniently symbolized in analogous forms. Were a language ever completely 'grammatical', it would be a perfect engine of conceptual expression. Unfortunately, or luckily, no language is tyrannically consistent. All grammars leak".

dología que le resulte más adecuada para el grupo con el cual trabaja. Por ejemplo, en un magisterio o profesorado que se dicte en una zona de contacto español-guaraní, convendrá adaptar las consignas a esa situación. De este modo, las consignas son sugerencias de prácticas de escritura, más que consignas acabadas en sí mismas.

Asimismo, convendrá ampliar los usos de estos lineamientos a otros espacios, particularmente el rol docente que los alumnos de nivel terciario deberán protagonizar cuando se gradúen. En este sentido, estas directrices servirían de modelo para su implementación en las aulas con alumnado bilingüe.

Es necesario aclarar que la metodología de taller de escritura supone un alumnado de un máximo de 15 personas, dado que el trabajo sobre el lenguaje y sobre las individualidades es de suma importancia. Por último, la secuenciación de las actividades es un recorrido posible y siempre ajustable a las necesidades del docente, que, además, puede intercalar otras consignas productivas para la escritura.

Descubrimiento y adivinanza

Este trabajo se plantea como un juego de descubrimiento de una lengua indígena. En este caso, seleccionamos especialmente una serie de seis adivinanzas bilingües español-quechua (extraídas de Palacio y Mainero, 2003).

Actividad preparatoria para la escritura

Pedirles a los alumnos que lean los siguientes textos y respondan las consignas dadas:

1
Rin, ‘rin
y mana chincan

Ñan

2
Ishckay sipas
a la par
y mana atincu
ckáay

Ñahuis

3
Tapa tapasaapi
Vacapi soncon

Empanada

4

Salamanca llojsin
Lomamanta amun
Chupanta cuyurichispa
Urpilita ina

Pichana

5

Suj yuraj huasisitu
mana puncuyoj
mana tampuyoj

'Runtu

6

Cargas rincu
Cargas amuni
Ñanpi, mana
Cusichicuncu

Shishis

1. ¿De qué género discursivo se trata? (Bajtín, 1953). (En esta pregunta se podrá experimentar con las respuestas de los alumnos, quienes probablemente indiquen, en principio, que se trata de poemas. Se podrá entonces dar varias opciones entre las cuales deberá estar el género "adivinanza".)
2. ¿En qué lengua están escritos?
3. Una vez que el docente señala que se trata de adivinanzas en quechua, se podrá formular los siguientes interrogantes:
   a. ¿Qué características sonoras tiene esta pequeña muestra de quechua?
   b. ¿Cómo suena? ¿Tiene sonidos difíciles de pronunciar?
   c. ¿Qué sonidos predominan?
   d. ¿Hay palabras que se podrían asociar con el español? ¿Cuáles son? Marcarlas en los textos.
4. Leer las siguientes adivinanzas y encontrar la respuesta para cada una:

1

Dos muchachas
a la par
y no se pueden mirar

2

Tapa sobre tapa
Corazón de vaca

3

Sale de la sala
viene de la loma
meneando la cola
como una paloma

4

Una casita blanqueada
sin puertas
y sin ventanas

5

Cargas van, cargas vienen,
En el camino
No se entretienen

6

Va, va
y no se pierde

Respuestas: los ojos, el camino, la empanada, la escoba, el huevo, las hormigas.

5. Señalarles a los alumnos que las adivinanzas del ejercicio 4 son las traducciones al español de las del ejercicio 1. Pedirles entonces que unan cada adivinanza con su traducción. En algunos casos, se podrán ayudar de las palabras que marcaron en 3. d).
6. Solicitarles la traducción imaginaria de la siguiente adivinanza en quechua:

Sachapi Huackan
Pampapi Upallan

Respuesta: el hacha

Lenguas indígenas y significante

Actividad preparatoria para la escritura. Darles a los alumnos los tres textos que siguen, uno de ellos en guaraní, otro en mapuche y otro en quechua, para que luego respondan las consignas que se detallan:

Texto 1 (extraído de Anónimo, 2006)
Tañi ayin meu
Leilinyu ayinfenkayu
Ayin wedañma
Lakei nga ñi piuke
Eimi mi duan ñautu
Pifule nga Genechen
Cimi mi piuke yepafule
Ñañatui fill mapa meu
Ngümayafun mi ñantu meu.

Texto 2 (Huayno tradicional extraído de Arguedas, 1994)
Paraisancos mayu
Kutimuk', kaptiyña
pallkanki ramanki
Kikiy, challwaykuspay
uywakunallaypak'
Yaku faltaptinpas,
ak'o faltaptinpas
ñokacha uywakusak'i
warma wek'eywanpas,
ñawi rurywanpas.

Texto 3 (Extraído de Encina Ramos y Tatajyva, 1997)
Che ama, che señora,
ndajuhúi nde joguaha,
peina amo nde tyvyta
yvágare oñe pinta...

1. ¿Con cuál de estas lenguas escribirían una carta de amor? ¿Con cuál darían un discurso político? ¿Con cuál preferirían hablar con sus amigos?
2. ¿Qué nombre le darían a cada lengua? Inventen el nombre en esa lengua y luego tradúzcanlo al español.
3. Elegir la lengua que más guste. Imaginar, siempre en esa lengua, un nombre para: Un gato mimoso, un canario que no canta, una ardilla inquieta, un payaso alegre,

un perro salchicha, un perro bulldog, una chica presumida, una chica tímida, un caballo flaco, una vaca gorda.

Consigna de escritura

1. A partir del sonido de sus nombres, ¿cómo te imaginás que son las personas y los animales que tienen estos nombres?

2. Elegir una persona y un animal. Escribir un texto en el que se cuente la relación que los une. Usar los nombres inventados en la consigna 3 de la preparación para la escritura.

Consigna de cierre

Para finalizar, al igual que en la propuesta 1, se sugiere leer las traducciones al español de los textos de la actividad preparatoria para la escritura. Se pide luego que los alumnos unan cada texto con su traducción. Una vez finalizada esa tarea, se les indica de qué lengua se trata en cada texto:

Texto 1 (mapuche)
Por mi amor
Al mirarte te quiso,
Amor, mañosito;
Muere mi corazón
Por tu pensamiento perdido.
Si quisiese el Dios
Llevarse tu corazón,
Ñañatui, por todas tierras,
Lloraría por mi pérdida.

Texto 2 (quechua)
Río Paraisancos,
Cuando sea el viajero que vuelva a ti
te bifurcarás, te extenderás en ramas.
Entonces yo mismo, a los pececillos,
los criaré, los cuidaré,
Y si les falta arena
yo los criaré
con mis lágrimas puras,
con las niñas de mis ojos.

Texto 3 (guaraní)
Mi dueña, señora mía,
a quien te iguale no encuentro,

tus dos cejas ahí están
dibujándose en el cielo...

La traducción imaginaria

Siguiendo el trabajo sobre el plano del significante, pero esta vez sugiriendo el la manipulación de diferentes géneros discursivos, se propone una actividad en la que los alumnos imaginen que son traductores de una lengua desconocida o poco conocida para ellos. En general, las propuestas de la línea de Grafein eligen como punto de partida lenguas como el italiano o el portugués, por su filiación lingüística con el español, ya que permiten que, a partir de algunos significantes, se realicen asociaciones parciales con algunos significados. Sin embargo, también apelan a lenguas menos conocidas y menos transparentes como el alemán, para lograr un efecto de extrañeza que potencie la creatividad. Para esta propuesta, luego de una actividad preparatoria con lenguas romances, sugerimos la traducción imaginaria de lenguas aborígenes, lo cual presenta una dificultad mayor, pero al mismo tiempo un desafío diferente.

Actividad preparatoria para la escritura

Proponerles a los alumnos la siguiente consigna: ¿Qué es una copla y qué es una chacarera? Si no saben, averiguar qué son y qué características tienen.

Primera consigna de escritura

Presentarles a los alumnos la siguiente copla anónima y pedir que realicen una traducción imaginaria (extraída de Tebes y Karlovich, 2006).

Kaballuta mana apis
Burritapi pureq kani,
kastillata mana yachas
kichwallapi kantaq kani

Segunda consigna de escritura

Para esta consigna elegimos la chacarera que se encuentra a continuación puesto que Sixto Palavecino coloca algunos inicios de estrofas en español. Justamente, esos comienzos son los que dan pie a la conversación entre un hombre y una mujer.
Pedir a los alumnos la traducción imaginaria de esta chacarera (extraída de Tebes y Karlovich, 2006):

Chacarera, Sixto D. Palavecino

I

Kunan na unanchapuni
kastellanuta,
koplasniyta kantaq rini
oberituta.

Una me dijo llorando
Ingrato *kanki*,
yo le dije suspirando
imaq niwanki?

Ella seguía insistiendo
rimachinaayki,
kasa kara reclamando
mana chayaptiy.

Antes a cada ratito
ris qaaq karani,
pero de a poco poquito
anchuporani.

II
Ella ha sido culpable
saqrát portakus,
purisa kara un mositu
ashkát chayapus.

Yo le pregunté molesto
syertochu kara
wasiykipi chá mosito
chayaqchu kara.

Pieza teatral

Proponemos el mismo trabajo de traducción imaginaria con un texto teatral. El texto que presentamos es uno de los dos únicos textos teatrales de la literatura quechua santiagueña. Se trata de una pequeña obra costumbrista en dos escenas con jugosos diálogos que reflejan un contrapunto festivo. Las didascalias son, en este caso, la ayuda para motorizar la creatividad (extraída de Tebes y Karlovich, 2006).

***Sachada Waqaynin*, Carlos Maldonado**

(Apripina, hija de don Matías y doña Pastora, quiere irse a trabajar a la ciudad. Por eso les ha pedido a sus padrinos, don Cosme y doña Pancha, que la apoyen ante sus padres que están en contra de sus proyectos.)

Don Cosme: *–Kumpay, ayjadayku syudarman rinaas purista. Imaq maa kachankish*?

Don Matías (que no recibe con amabilidad la sugerencia de su compadre): –*Qaay, kumpay, chá saa puriptiyke rimanaas, sumaq kanman upallanayki*.

Doña Pancha: –*Pá na edarniyoq á ruwananpaq munasqanta i qamkuna allita yachankish, Kumba.*

Doña Pastora (bastante molesta): –*Noqa mana yachaq karani kompadresniy letráws kasqankunatá. Leyesta yachaqkuna kasa kanku*!

Don Matías (que no disimula su enojo): –*Upallay byeja, sikin monturayna. Chayta mana deberanki sorqoyta llamkas ima, byeja simila*.

Doña Pastora: –*Kunan ninki ima qaman sirikus ima sorqosqayta. Upallay, byejo, noqaan puñus chayraq kaprapa saruyninta reqseranki. Byejo birgo karanki, mana yutanki*?

Don Matías: –*Upallay niyki, Pastora, tontachu kanki, noqachu waqrulu kani*.

Don Cosme: –*Imaq chayna ninakunkish? Manami allichu*.

Al terminar de leer las producciones, se le puede mostrar a los alumnos la traducción al español de la pieza teatral, bastante graciosa y subida de tono:

El llanto del monte, Carlos Maldonado
(Apripina, hija de don Matías y doña Pastora, quiere irse a trabajar a la ciudad. Por eso les ha pedido a sus padrinos, don Cosme y doña Pancha, que la apoyen ante sus padres que están en contra de sus proyectos.)

Don Cosme: –Compadre, nuestra ahijada anda queriendo ir para la ciudad. ¿Por qué no la mandan pues?
Don Matías (que no recibe con amabilidad la sugerencia de su compadre): –Vea, compadre, si anda por hablarme sobre eso, sería bueno que se calle.
Doña Pancha: –Ella ya tiene edad pues para que haga lo que quiera y ustedes lo saben bien.
Doña Pastora (bastante molesta): –Yo no sabía que mis compadres eran letrados, que sabían de leyes.
Don Matías (que no disimula su enojo): –Callate, vieja, trasero como montura. Ése no lo habrás sacado trabajando, vieja bocona.
Doña Pastora: –Ahora vas a decir que acostándome con vos lo he sacado. Callate, viejo, recién durmiendo conmigo has conocido rastro de cabra. Viejo virgo has sido. No te has de recordar.
Don Matías: –Callate te digo, Pastora. ¿Sos tonta o yo soy cornudo, ah?
Don Cosme: –¿Por qué se dicen así? No es bueno, pues.

Clíticos en juego

En esta propuesta se comenzará a trabajar de manera más detallada sobre algunos aspectos problemáticos en el contacto del español con lenguas indígenas en nuestro país. Hemos extraído los verbos utilizados en estos ejercicios de las investigaciones que los señalan como formas que tienden a la alternancia clítica en el español en contacto con diversas variedades (García 1995; Martínez, 2000a; Martínez, 2000b y Martínez, 2009).

Sugerimos, entonces, actividades para la explotación semántica de los verbos y sus clíticos. Es importante aclarar que la secuencia propuesta es sólo una posibilidad de ordenación de los ejercicios, dado que las combinatorias son varias.

Primera consigna de escritura

Se les pide a los alumnos que usen las siguientes formas verbales para escribir un texto breve, prestando mucha atención a los clíticos que se adosan al verbo. Deben respetar el género y número que tiene cada forma. Se permite (y se prefiere) que los verbos estén conjugados. De todas formas, podría comenzarse por el uso de las formas infinitivas y, en una etapa posterior, se puede solicitar el uso de las formas conjugadas.

Serie A: comerle - acercársele - encontrarle - buscarle - reconocerle - robarle - darle - regalarle - dejarle - prestarle - traerle.

Serie B: buscarla - insultarlo - convencerlo - ponerlo - saberlo - darla - calentarlo - molestarlo - ayudarlo - comerla - encontrarlo - reconocerla - darlo- regalarlo.

Segunda consigna de escritura

Se solicita escribir un texto en el que el protagonista sea un niño que en sus vacaciones encuentra un animal extraño. Deben usar las siguientes formas verbales tal como figuran en la lista: ponerle - ponerlo - buscarle - buscarlo - comerle - comerlo - llamarle - llamarlo - saberlo - saberla - reconocerlo - reconocerle - le pudo - le puede - la pudo - encontrarlo - encontrarle - darlo - darle - robarle - robarlo - insultarlo - insultarle - buscarle - buscarlo - tenerlo de - tenerle.

Tercera consigna de escritura

Escribir un texto en el que se usen al menos tres de los siguientes bloques de expresiones:

Tenerlo de hijo
Tenerle la vela

Taparle la boca
Taparlo con una sábana

Dejarle las cosas ordenadas
Dejarlo en paz

Buscarlo por todos lados
Buscarle un hogar

Robarlo
Robarle la cartera

Ponerlo a trabajar
Ponerle un sombrero

Darlo en adopción
Darle vuelta la cara

Saturación del queísmo y dequeísmo[4]

Primera consigna de escritura

Escribir un monólogo de un periodista fanático del dequeísmo. Usar las siguientes formas verbales tal como están consignadas en la lista, es decir, respetar persona, número, tiempo y modo:

afirmaron de que
creen de que
creo de que
digo de que
dijeron de que
dudo de que
espero de que
estoy seguro de que
ocurre de que
opino de que
pasa de que
pienso de que
prometieron de que
recuerdo de que
resulta de que
sé de que
se olvidaron de que
sospecho de que
sucede de que

Segunda consigna de escritura

Ahora se pide escribir el monólogo de un periodista que es fanático del queísmo. Como en la consigna anterior, es necesario respetar las formas verbales tal como figuran en la lista:

a condición que
a pesar que
caí en la cuenta que
dudo que
en caso que
estoy convencido que
informaron que
lo convencí que
me alegré que
me da vergüenza que
no tienen en cuenta que
tengo ganas que
tratamos que

[4] Para esta propuesta hemos seguido de cerca las formas analizadas desde el enfoque de la etnopragmática, particularmente García (1986).

Consigna de cierre

El cierre de ambas actividades podría consistir en localizar algunas formas que en la primera y la segunda consigna son correctas. Por ejemplo, en la primera se encuentra incluida la forma "estoy seguro de que", que no es un caso de dequeísmo. En la segunda actividad encontramos, por un lado, las formas "me da vergüenza que" y "no tienen en cuenta que", que no son casos de queísmo; por otro lado, por ejemplo, si a "informaron que" se le coloca el pronombre "me" delante, la forma no es un fenómeno de queísmo. Entonces, habrá que estar atentos en este cierre al uso concreto que en la producción se le dio a cada forma, para así poder construir una reflexión normativa de este uso que, a su vez, contemple zonas "grises" de alternancia.

CONCLUSIONES

Este trabajo intentó proponer algunos lineamientos para el diseño de consignas de escritura que, trabajadas con alumnos de magisterios y profesorados, pongan de manifiesto la diversidad lingüística. Para cumplir con ese objetivo, las propuestas se elaboraron a partir de algunas pautas para talleres literarios sugeridas por la línea Grafein y por el equipo de Nicolás Bratosevich. Las consignas son modificaciones o reinvenciones de las actividades sugeridas por ambos talleristas. Los cambios o las novedades se vinculan con los aportes de la etnopragmática para el análisis de la variación en uso, que contemplan el "desvío" de la norma estándar no como un error sino como una estrategia discursiva del hablante.

Nuestra propuesta puede complementarse con un trabajo de concientización y respeto de las variedades de nuestro país, ambas actitudes necesarias para los futuros docentes de aulas multiculturales.

"Escribir la diversidad" implica entonces experimentarla, vivirla a través de una práctica. Las sugerencias que aquí hemos presentado, a partir del cruce de marcos teóricos y disciplinas, para trabajar la variedad y la variación en situaciones de contacto lingüístico son apenas un punto de partida del trabajo con prácticas de escritura.

"Escribir la diversidad" apunta a la valoración de lenguas indígenas por medio del trabajo con la lengua en sí, pero también valoriza al docente como un actor educativo que conoce las prácticas de escritura porque las ha protagonizado.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, M. y G. PAMPILLO (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

ALVARADO, M. y M. del C. RODRÍGUEZ (1984). *Taller abierto de escritura*. Cursos y conferencias nº 4, Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria, F. de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ALVARADO, M., G. BOMBINI, D. FELDMAN e ISTVAN ([1994] 1999). *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.

ARNOUX, E. y A. MARTÍNEZ (2000). "Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura", en M. C. RÉBOLA y M. C. STROPPA (ed.)

Temas actuales de la didáctica de la lengua. Rosario: Centro de Lingüística Aplicada, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

BAJTÍN, M. ([1953] 1982). "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

BRATOSEVICH, N., S. C. RODRÍGUEZ y A. ROSENBAUM ([1992] 2001). *Taller literario. Metodología/dinámica grupal/bases teóricas*. Buenos Aires: Edicial.

BRATOSEVICH, N., S. C. RODRÍGUEZ (1981). *Expresión oral y escrita*. Buenos Aires: Guadalupe.

GARCÍA, E. (1986). "El fenómeno de(queísmo) desde una perspectiva dinámica de la lengua", en J. Moreno de Alba (ed.) *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América*. Universidad Nacional Autónoma de México.

GARCÍA, E. (1995). "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas", en K. ZIMMERMANN (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Madrid: Vervuert.

GRAFEIN (1972). *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid: Altalena.

MARTÍNEZ, A. (1995). "Variación lingüística y etnopragmática: dos caminos paralelos", en *II Jornadas de Lingüística Aborigen*. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.

MARTÍNEZ, A. (1996). "Lenguaje, pensamiento y cultura: uso de 'le' en la narrativa oral no estándar de Chaco y Formosa", en *Hispanic Linguistics*, vol. 8, nº 1.

MARTÍNEZ, A. (2000a). "Las estrategias discursivas y la estructura de la lengua", en *Foro Hispánico. Revista Hispánica de los Países Bajos*, nº 17, marzo.

MARTÍNEZ, A. (2000b). "Lenguaje y cultura. El contexto lingüístico a la luz de la estructura lingüística", en *Signo&seña. Revista del Instituto de Lingüística*, nº 11, octubre.

MARTÍNEZ, A. (2003). "Lenguas amerindias en la Argentina, IV Jornadas Internacionales sobre indigenismo americano. Vitalidad de las lenguas amerindias y políticas lingüísticas". Universidad Autónoma de Madrid.

MARTÍNEZ, A. (2008) Fronteras teóricas y sintaxis sin fronteras: uso de clíticos átonos en español de Buenos Aires. En *Páginas de Guarda*. Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita, N° 6.

PAMPILLO, G. (1982) *El taller de escritura*, Buenos Aires: Plus Ultra, 1985.

PAMPILLO, G. y M. ALVARADO (1986). *Taller de escritura con orientación docente*. Cursos y conferencias nº 6, Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria, F. de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

SAPIR, E. (1912). *Language. An Introduction to the Study of Speech*, Nueva York, Harcourt: Brace. (Edición en español: *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*, México: FCE, 1992).

SILVA CORVALÁN, C. (1989). "Lenguas en contacto", en *Sociolingüística*. Madrid: Alhambra.

UNAMUNO, V. (2004). "Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos", en A. RAITER y J. ZULLO (ed.), *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa.

TEXTOS UTILIZADOS PARA LAS PROPUESTAS DE ESCRITURA

ANÓNIMO (2006). *Mapuches. Una sola alma somos. Selección de poemas*, edición bilingüe. Buenos Aires: Tantalia.

ARGUEDAS, J. M. ([1957] 1994). *Los ríos profundos*, Buenos Aires: Losada.

ENRINA RAMOS, P. y TATAJYVA (1997). *Las cien mejores poesías en guaraní*. Asunción: Imprenta Salesiana.

GUASCHI, A. P. (1956) *El idioma guaraní. Gramática y antología de prosa y verso*, Asunción: Casa América/Moreno Hermanos.

PALACIO, M. y M. MAINERO (2003) *Cortando vientos. Huayras pitispa*, Buenos Aires: Ediciones de la Ventana.

TEBES, M. C. y A. KARLOVICH (2006) *Sisa Pallana. Antología de textos quichuas santiagueños*, Buenos Aires: Eudeba.

TORRES, R. y M. PREZIOSO (2006). *Quechua Tukuypaj. Quechua para todos. Manual elemental para el aprendizaje de la lengua quechua (variedad dialectal de Santiago del Estero)*. Buenos Aires: Nuestra América.

URIOSTE HERRERO, S. I. (1955) *Gramática de la lengua quechua y vocabulario*. La Paz: Canata.

.

DESCRIBIR EL BARRIO: UN DIÁLOGO ENTRE ALUMNO Y DOCENTE EN EL QUE CONVERGEN SUGERENTES COMPETENCIAS DE ESCRITURA Y DE LECTURA

Guillermo Daniel Fernández
Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires | Argentina
guillefer@speedy.com.ar

Resumen

En nuestra exposición presentamos el análisis del corpus escrito de los alumnos de la EMEM n° 2 del DE 19, situada en la intersección de las calles Barros Pazos y Martínez Castro de Villa Soldati, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El material fue colectado en el marco de una investigación sobre la escolaridad de alumnos en situación de contacto de lenguas quichua-quechua/español que se llevó a cabo en la institución educativa durante el período comprendido entre los años 2001 y 2006. Observamos que, en los trabajos en que los alumnos volcaban sus impresiones acerca de su barrio, ocurría una peculiar alternancia morfosintáctica de las preposiciones *a/en.* En efecto, cuando estos morfemas encabezaban complementos locativos en sintagmas verbales con matiz de movimiento (*ir, arrastrar, salir*) el uso que de ellos hacían los cursantes con competencia lingüística total o parcial con una lengua aborigen revelaba una intención comunicativa vinculada con la aproximación o la distancia a la meta final de la traslación. Entendemos que el alumno en su escritura establece una relación dialógica con el docente en la que pone en evidencia una alternancia sintáctica que requiere de un interlocutor entrenado para realizar un adecuado ejercicio metacognitivo del texto. La evaluación del docente, en estos casos de contacto lingüístico, adquiere un plus de significación que va más allá de la exigencia normativa que se les pide a los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

En la presente exposición daremos cuenta de las conclusiones a las que hemos arribado luego de analizar el material escrito colectado en la EMEM nº 2 “Arturo Jauretche” del Distrito Escolar nº 19 de la ciudad de Buenos Aires. Obtuvimos el corpus con motivo del trabajo de investigación realizado entre los años 2001 y 2006 en el que nos propusimos observar las prácticas de escritura de alumnos en situación de contacto lingüístico quichua-quechua y el español estándar.

El significativo porcentaje de alumnos inmigrantes que recibe la escuela impone un sesgo particular a las clases de lengua.[1] En efecto, los docentes deben desarrollar los

[1] La EMEM N° 2 cuenta actualmente con una significativa población de alumnos provenientes de los países limítrofes y del interior de nuestro país. En efecto, los porcentajes de la indagación efectuada a 137 alumnos de primero y de segundo año, en el año 2005, indica que el 7 % son de nacionalidad boliviana, 6 % paraguayos y el 1 % peruanos. También el 13 % declara que sus padres son bolivianos, el 9 % señala ser hijos de paraguayos y el 2%, de peruanos.

contenidos de las materias en un espacio en el que la multiculturalidad y el multilingüismo atraviesan el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua estándar.

En distintos encuentros que mantuvimos con los docentes y los directivos ellos manifestaron en reiteradas ocasiones los límites que presentaba el ejercicio de la escritura. Por un lado, los profesores no contaban con los recursos adecuados para encarar una didáctica de la escritura en un contexto cultural heterogéneo en el que muchas veces la escritura de los estudiantes no se correspondía con los parámetros que la norma del español estándar indicaba; por el otro, los estudiantes tan acostumbrados a que los ejercicios de la producción escrita estuvieran orientados a la aplicación de lo normativo, resolvían las consignas que se les pedía de manera automática, alejándose de manera deliberada del compromiso simbólico que supone la colocación de las formas lingüísticas en el enunciado en función de un sentido.

Entendemos que la tensión entre lo que se exige o pretende exigirse en el aula y el resultado obtenido también ocurre en los alumnos monolingües, sin embargo el corpus obtenido en nuestra investigación muestra la singularidad de una ocurrencia sintáctica propia de los estudiantes en situación de contacto.

Efectivamente, en las primeras consignas de escritura comprobamos que los alumnos que provenían de familias con dominio del quichua o quechua alternaban en el uso de los morfemas locativos *a/en* junto a las bases verbales que expresaban movimiento. Damos ejemplos de ello (D. 2).

1.

(a) […] como quedaba cerca decide irse a la casa de su madre, él se va a la casa de su hijo […]. (Diego, 3 año, Santiago del Estero)

(b) […] Al ver un panal en el hueco de árbol fuimos en ese lugar. (Diego, 3 año, Santiago del Estero)

2.

(a) […] de la esquina **podíamos salir al parque** a relajarnos un poco. (Laura, 5° año, boliviana)

(b) […] Por allí mi familia **salieron en una fiesta de cumpleaños** […]. (Sergio, 1° año, argentino con contacto de lengua quechua)

Con respecto a los enunciados colectados debemos mencionar, en primer lugar, que pertenecen a un determinado contexto discursivo: la descripción del barrio en el que viven los cursantes. En segundo lugar, llama la atención el hecho de que los cursantes en (b) utilizan el morfema locativo *en* en lugar del esperado *a*.

Intentaremos buscar una explicación a la ocurrencia sintáctica utilizada en 1b y 2b, pues creemos que no es casual y que obedece a móviles cognitivos que subyacen en todo proceso de escritura (Martínez, Speranza y Fernández, 2006, 2009: 35-71). En esa tarea vincularemos el uso de los morfemas locativos precedentes a contextos discursivos más amplios, como lo es en nuestro caso, la narración descriptiva de los lugares con los que los alumnos se encuentran más afines. En ese sentido, nuestra exposición procura

explorar desde el campo lingüístico parte de las competencias que alumno y docente implementan en la tarea de escritura y lectura. Así pues, entendemos que en la codificación y decodificación del mensaje escrito los actores del proceso de enseñanza aprendizaje dialogan entre sí a través del material que producen y del material que evalúan.

Finalmente, estamos convencidos de que para que en este intercambio comunicativo, los enunciados disparen las inferencias necesarias en el interrelación dialógica resulta imprescindible una doble instancia de comprensión: la del docente, para captar las estrategias que el estudiante pone en juego en la escritura y la del cursante, para transmitir el plus de significado que posee el uso peculiar de los morfemas locativos en su mensaje. En eso consiste, a nuestro entender, la tarea metalingüística en la enseñanza de la lengua.

EL USO DE LOS MORFEMAS LOCATIVOS A/EN: UN MARCO TEÓRICO DIFERENTE

En este apartado nos proponemos encontrar una adecuación explicativa al uso prepositivo de los alumnos en situación de contacto lingüístico. En trabajos anteriores señalamos que las gramáticas tradicionales no suministran información sobre los contextos en que los alumnos en situación de contacto privilegiaban el uso del morfema *a* en lugar de la preposición *en* o viceversa como sucede en "[…] y si deseás manejar bici en las calles principales hay sendas y **en la vuelta de mi casa podemos jugar a la pelota** […]" y en 1b y 2b (Fernández, 2007; Martínez, Speranza y Fernández, 2006, 2009). En efecto, la preeminencia de lo normativo en los manuales del español estándar desplaza la reflexión sobre el aporte significativo de las preposiciones. En otras palabras, el estudio de las formas lingüísticas encarado de esa manera se convierte en un listado de usos correctos que, en el mejor de los casos, se ejercita con expectativas de que la colocación de la forma en un contexto creado *ad hoc* sea la que dispone la preceptiva vigente. Ya está agotada la discusión entre los especialistas en didáctica de la lengua sobre los frustrantes resultados que conllevan las actividades de aprendizaje de la lengua orientadas en la formulación de reglas y en ejercicios (Rijlaarsdam y Couzijn, 2000). Además, el seguimiento simplista de esas pautas de corrección desalienta el avance de la escritura y favorece negativamente el automatismo de la producción y de la posterior corrección.

Estimulados por el enfoque que brindan los estudios de la teoría sociolingüística y los aportes de la Escuela de Columbia sobre la variación sintáctica en hablantes en situación de contacto lingüístico, encontramos una respuesta a nuestro interrogante sobre la correspondencia del uso de las preposiciones y el contexto en el que ocurren (Contini-Morava, 1995; Diver, 1995; Huffman, 2001) . Entonces, nuestro análisis toma un camino diferente del descrito en el párrafo precedente: consideramos los enunciados colectados y, a partir de ellos, formulamos predicciones acerca de los móviles cognitivos que estimulan el uso de los morfemas *a* y *en* (García, 1985).

Apoyamos nuestra investigación en trabajos que ya han demostrado la validez de los planteos (García, 1995, 2004; Martínez *et al.*, 1998; Martínez y Arnoux, 2000a, 2000b; Mauder, 2000). Podemos citar, como ejemplo, el estudio realizado por Arnoux y Martínez (2000a: 175-197) sobre la concordancia verbo nominal en alumnos con dominio de lenguas quechua y guaraní. Las autoras muestran que, en el contacto de lenguas, parecen transferirse estrategias comunicativas sensibles a la organización lingüística de los mensajes que se desean transmitir. A partir del análisis, concluyen en que el uso atípico de la concordancia si bien no responde a la normativa, no puede considerarse arbitrario en la producción escrita de los alumnos en situación de contacto de lenguas y que, por

lo tanto, resulta necesario buscar su explicación como efecto de una dinámica discursiva que equilibra los elementos lingüísticos con la representación que los estudiantes quieren construir a través de sus textos (cf. también Arnoux y Martínez, 2000b).

Con esos antecedentes comenzamos a vislumbrar la importancia de un análisis desde la perspectiva de la variación lingüística y de los estudios que se preocupan por señalar la incidencia de la semántica y la pragmática en los usos morfosintácticos de los hablantes.

INTERPRETAR LO ESCRITO COMO UN PLUS A LA TAREA DOCENTE

Desde el enfoque teórico que nos orienta, la frecuencia relativa de uso de las formas en variación refleja la rutina cognitiva que realizan los hablantes (Contini-Morava, 1995; Diver 1995; García 1995; Martínez, 2000a, 2000b, 2004; Speranza, 2005). Así entendida la colocación de las formas lingüísticas, resulta importante realizar el análisis cuantitativo de las estrategias de uso de los hablantes. Luego, procedemos a observar analíticamente los contextos en los que alternan las formas lingüísticas que conforman los corpus a los efectos de explicar los datos obtenidos del análisis cuantitativo. Nuestro enfoque es, por lo tanto, cualitativo y cuantitativo.

Creemos que las técnicas cualitativas como el contraste de pares mínimos, el análisis textual, la introspección y la confrontación con las producciones escritas de emisores monolingües, colaboran de manera positiva con la tarea docente. Es decir, entendemos que el análisis de la lectura de los textos debe está basado en las relaciones que vinculan el significado de una forma y el contexto en que ocurre (García, 1985, 1995, 2004).

Consideramos, entonces, la incidencia de dos tipos de variables: las dependientes del entorno en el que ocurren las formas –en nuestro caso los morfemas *a/en*– y las que siendo independientes del contexto, funcionan como parámetros lingüísticos y extralingüísticos, útiles para describir qué tarea cognitiva realiza el hablante en el proceso de selección de las formas lingüísticas.

Los valores que resultan de la aplicación de las variables permiten identificar cuáles son las necesidades comunicativas subyacentes al uso variable y qué tareas cognitivas implementa el hablante para cumplir con tal cometido, aun en los casos de "usos diferentes" respecto de la normativa gramatical.

Como ejemplo de lo anterior, podemos anticipar que, en el análisis de la variación de los morfemas *a* y *en*, la información léxica contenida en las bases verbales y la índole del complemento verbal de los enunciados colectados resultan variables independientes que favorecen la alternancia preposicional estudiada (Fernández, 2007).

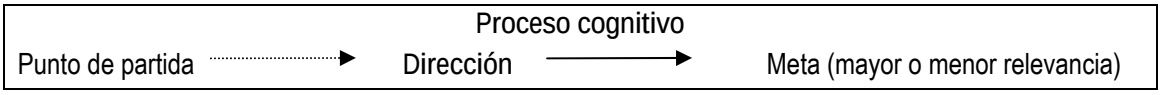
El recorrido metodológico del análisis cuantitativo y cualitativo y la selección adecuada de las variables independientes abre una instancia superadora en la evaluación de los trabajos de escritura que realiza el docente. En ese sentido, proponemos, a partir del marco teórico de los estudios sociolingüísticos, generar herramientas teóricas para que los profesores reflexionen sobre la eficacia comunicativa del diálogo que surge de lo escrito.

EL DESPLAZAMIENTO Y LA META: UN ENFOQUE COGNITIVO

Anteriormente hemos mencionado que nuestra investigación plantea que la índole de la base verbal y del complemento locativo condicionan la ocurrencia de los morfemas lo-

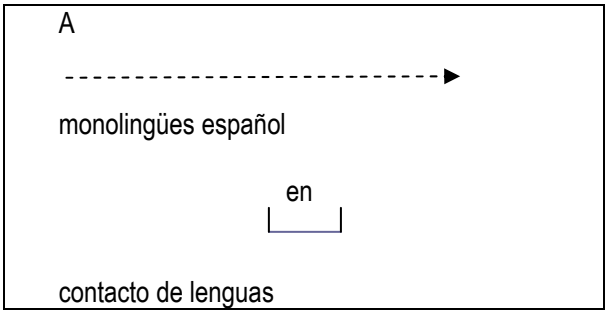
cativos. A continuación, demostraremos cómo funciona el contexto verbal y el locativo en esa restricción preposicional.

Entendemos que el proceso cognitivo que está en juego en la opción que realizan los hablantes es la conceptualización de la direccionalidad y la relevancia de la meta. La conceptualización del verbo de movimiento podría describirse de la manera que aparece en el Cuadro n° 1.



Cuadro nº 1.

En el cuadro siguiente tratamos de ilustrar dos conceptualizaciones diferentes en el uso de *a* y en: la de quienes son monolingües en español y la de quienes están inmersos en el contacto lingüístico.



Cuadro n° 2. Descripción del perfilamiento cognitivo en el uso de a y en sujetos hablantes de español y en situación de contacto.

Intentamos señalar que la necesidad de destacar la meta se hace más relevante en quienes están en contacto de lenguas pues privilegian la selección de la meta y, en consecuencia, el uso de *en* en los enunciados con verbos de movimiento. *Ir en casa, llamar en casa, llegar en casa*, son expresiones comunes para este grupo.

Esta variación se manifiesta mediante la sustitución de *a* por *en*, en enunciados que amplían el campo en que se privilegia la meta y se alejan de la normativa del español que prioriza el uso de *a* "Primero **lo llevo a caminar en Roca**, a tomar un **helado en La Fuente**, a jugar o ver un partido **en el club de Sacachispas**". Dada esta particularidad decidimos analizar el grado de influencia de la forma verbal y del complemento locativo de los enunciados hallados.

El desplazamiento

El estudio que realizamos de los bases verbales colectadas señala que bases verbales que indican mayor desplazamiento -caso de las bases verbales *ir, llevar, caminar*- favorecen el uso del morfema *en* (Martínez, Speranza, Fernández, 2006: 24-29, 2009; Fernández, 2007). Utilizamos la Tabla N° 1 como ejemplo de la validación estadística que convalidó nuestra predicción. Tal es el caso del uso del morfema *en "... al ver un panal*

en el hueco de un árbol fuimos ***en ese lugar****..."* que acompaña una base verbal que conceptualiza una mayor traslación. En cambio, en ***"siempre introducíamos al armario*** *las cosas que no nos servían"* la ocurrencia del morfema *a* parecería justificarse por la presencia de una forma verbal que indica un movimiento menor (Tabla Nº 1).

Asimismo, observamos que la aplicación de esta variable muestra un uso particular en los alumnos monolingües (Tabla Nº 2). En efecto, en estos casos la ocurrencia de los morfemas *a/en* resulta más equilibrada y no tan polarizada como en los hablantes en contacto con el quechua.

La meta

El análisis de la cualidad de la meta nos ha proporcionado también predicciones significativas. En efecto, hemos llegado a la conclusión de que las metas más empáticas al emisor son las que el hablante encabeza con el morfema *en*. En efecto, las metas que hacen referencia a los nombres propios y a aquellas cuyo uso indica que el término locativo revela una mayor afinidad con el emisor favorecen el uso del morfema locativo *en* (Martínez, Speranza y Fernández, 2006, 2009). Ese planteo es congruente con el que venimos sosteniendo sobre la necesidad de los hablantes en situación de contacto de focalizar la meta en determinados contextos, como sucede en los enunciados "Primero lo llevo a caminar **en Roca**, a tomar un helado **en La Fuente**, a jugar o ver un partido **en el club de Sacachispas**" y "¿Vamos **en mi casa** en bici?". En cambio, entendemos que la indeterminación del complemento locativo "a una plaza" en "Por la tarde podemos **ir a pasear a una plaza**" apoya nuestra convicción sobre la falta de necesidad de enfatizar la conclusión de la acción verbal. Además, también convalida nuestra hipótesis la ocurrencia del morfema *a* en "a una plaza": el espacio nombrado sin determinación está lejos de formar parte del entorno empático del escribiente.

CONCLUSIONES

Hemos analizado el corpus de la investigación intentando mostrar cómo distintas variables independientes pueden explicar el móvil cognitivo que impulsa la selección de los morfemas *a* y *en* que realizan los hablantes en situación de contacto. En nuestra exploración hemos comprobado que la alternancia preposicional que nos ocupa puede entenderse bajo el ámbito de dos variables contextuales vinculadas a los aspectos que integran la acción verbal: la naturaleza del desplazamiento y de la meta.

La índole de la traslación afecta la selección de los morfemas locativos, pues la confrontación de los enunciados obtenidos señala un uso más polarizado de *a* y *en* en los alumnos en situación de contacto. La validación cualitativa aplicada sobre la frecuencia de uso de las preposiciones *a* y *en* confirma la ocurrencia de *a,* en los sintagmas verbales que reflejan menor desplazamiento, y de *en* en las bases verbales que denotan mayor traslación.

Al ocuparnos de la meta como variable cognitiva, hemos llegado a la conclusión de que los hablantes en situación de contacto varían en el uso preposiciones: la ocurrencia de *a* estaría favorecida en contextos que no guardan una afinidad con los hablantes y, en cambio, utilizan la preposición *en* en enunciados en los que la localización espacial resultan más afín a sus intereses.

Las conclusiones precedentes, además de precisar estrategias discursivas propias de los hablantes en situación de contacto, también indican diferentes realidades dialectales entre los hablantes de la variedad estándar del español rioplatense y la variedad del español de sujetos hablantes que poseen una lengua indígena como lengua materna. En ese sentido, consideramos que el perfilamiento cognitivo –dirección / meta– que estimula la ocurrencia de los morfemas podría traducirse en un plano discursivo más amplio en términos etnopragmáticos: una predilección por la direccionalidad en la variedad estándar rioplatense y una preferencia por la focalización de la meta en la variedad del español en contacto con el quichua/quechua.

En síntesis, hemos intentando mostrar que las situaciones de contacto lingüístico resultan productivas en el sentido de que parecen ser ámbitos adecuados para promover desplazamientos en la categorización de la sustancia semántica. Podemos afirmar que resulta cada vez más necesario entender las estrategias discursivas de los alumnos en situación de contacto. Dicha competencia resulta una herramienta eficaz para convertir a los docentes en interlocutores válidos del mensaje que intentan transmitir los alumnos a través de los textos escritos.

REFERENCIAS

ARNOUX, E. y A. MARTÍNEZ (2000a). "Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura", en *Temas actuales en Didáctica de la lengua*, pp. 175-197. Universidad de Rosario.

ARNOUX, E. y A. MARTÍNEZ (2000b): "Del oído al ojo. La variación en la producción escrita", presentación, Congreso de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina, Groningen, Holanda, 18 al 20 de mayo.

CONTINI-MORAVA, E. (1995). "Introduction: On linguistic sign theory", en E. CONTINI-MORAVA y B. SUSSMAN GOLBERG (ed.) *Meaning as Explanation. Advances in Linguistic Sign Theory*. W. WINTER (ed.) *Trend in Linguistics, Studies and Monographs*, 84. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

DIVER, W. (1995). "Theory", en E. CONTINI-MORAVA y B. SUSSMAN GOLBERG (ed.) *Meaning as Explanation. Advances in Linguistic Sign Theory*. W. WINTER (ed.) *Trend in Linguistics, Studies and Monographs*, 84. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

FERNÁNDEZ, G. (2007). "Interculturalidad en la escuela media: la alternancia preposicional como estrategia discursiva en sujetos en situación de contacto quichua/quechua-español", tesina de la maestría en Ciencias del Lenguaje. Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González".

GARCÍA, E. (1985). *Shifting variation*. Elsevier Science B.V. pp. 189-224. North-Holland.

GARCÍA, E. (1995). "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas", en K. Zimmermann (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, pp. 51-72. Madrid: Vervuert.

GARCÍA, E. (2004). "¿Con el rey o con el conde?: *Ser* vs. *Estar* en las Crónicas de Pero López de Ayala", en *Neuphilologische Mitteilungen*, pp. 453-482.

HUFFMAN, A. (2001). "La lingüística de William Diver y la Escuela de Columbia", en *Revista Internacional de Lingüística*.

MARTÍNEZ, A. (2000a). "Contacto de lenguas: Discordancias gramaticales y concordancias semánticas: el número", presentación, congreso de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina, Groningen, Holanda, 18 al 20 de mayo.

MARTÍNEZ, A. (2000b). "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, Holanda.

MARTÍNEZ, A. (2004a) "Variación lingüística y estrategias discursivas", en R. S. KISNER, E. CONTINI MORAVA y B. RODRIGUEZ-BACHILLER (ed.) *Cognitive and Communicative Approachs to Linguistic Analysis*. Benjamins.

MARTÍNEZ, A. (2004). "Lenguas amerindias en la Argentina", en A. LLUÍS I VIDAL-FOLCH y A. PALACIOS ALCAINE (ed.) *Lenguas vivas en América Latina*, pp. 127-140. Colección Amer & Cat, 11. Universidad Autónoma de Madrid e Intitut Catalá de Cooperació Iberoamericana.

MARTÍNEZ, A. *et al*. (1998). "Alternancia y frecuencia de uso en las condicionales contrafactuales de pasado: una interpretación cualitativa", en *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina*, pp. 97-106. Campinas, Brasil.

MARTÍNEZ, A., A. SPERANZA y G. FERNÁNDEZ (2006). "Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires", *Revista Universos*, pp. 9-33. Universidad de Valencia.

MARTÍNEZ, A., A. SPERANZA y G. FERNÁNDEZ (2009) "El entramado de los lenguajes", en A. MARTÍNEZ (coord.) *Una propuesta para la enseñanza de la lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires: La Crujía.

MARTÍNEZ, A. (2008). "Fronteras y exclusión social: el dominio de la lengua escrita", presentación, V Jornadas internacionales sobre indigenismo americano. Fronteras exteriores e interiores: indigenismo, género e identidad. Universidad Autónoma de Madrid.

MAUDER, E. (2000). "Variación lingüística y etnopragmática. Factores socioculturales en la variación *ser/estar*", en L. FANT (coord.) *Etnopragmática*. *Signo & Seña* n° 11, pp. 225-239. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

RIJLAARSDAM, G. y M. COUZIJN (2000). "La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura", en A. CAMPS y M. MILIAN (comp.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.

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", tesina de la maestría en Ciencias del Lenguaje, IES "Dr. Joaquín V. González".

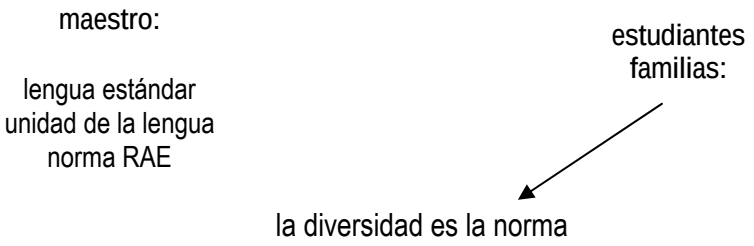
DIALOGAR CON EL ERROR

Gladys Lopreto
Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 9, Provincia de Buenos Aires | Argentina
glopreto@perio.unlp.edu.ar

Resumen

"La educación es diálogo", dijo Paulo Freire, frase que nos lleva a plantear la necesidad de "dialogar desde el error". Proponemos una aproximación socio-histórica a este concepto. Partimos de reconocer que "la diversidad es la norma" (Martín Rojo 2003); frase allí referida a la existencia de "variedades" y "variaciones". Sin embargo, a menudo, tanto el hablante como el especialista se ven interpelados por el conjunto social desde el concepto de error aplicado a esos mismos hechos. La palabra viene asociada desde antiguo a la connotación moral "culpa" (Cervantes). Esto subsiste en la actualidad (noticias sobre presidente Lugo, abril 2009). También a la inversa: el error lingüístico como causa de conductas sociales negativas (M. Blanco: 1990). Supondría que cometer errores implica percibir erróneamente un mundo o la imposibilidad de interactuar con un mundo "correcto". De ahí una marcada sensibilidad a la percepción del "error", que resulta muchas veces origen de prejuicios y estigmas hacia hablantes en particular o grupos culturales, y que conllevaría –en parte– la atribución de condiciones éticas negativas a la población de lenguaje "incorrecto" (a menudo inmigrantes y jóvenes, cf. artíc. Plastino, abril 2009). Ahora bien: desde hace varias décadas recuperan positivamente el "error" las teorías constructivistas (Camilloni, Castorina). Esto no se transfirió mayormente a las prácticas, lo que genera situaciones anacrónicas en los paradigmas epistemológicos en uso, al continuar poniendo el acento en la corrección lingüística –o una práctica entendida como tal- y, si bien es aceptada la pluralidad de lenguas, no así una de sus consecuencia: los fenómenos de contacto lingüístico, estigmatizados como errores.

Para esta ocasión haremos nuestra la conocida frase de Paulo Freire: "La educación es diálogo". Con la comunidad, con las instituciones, con el contexto, entre pares, pero básicamente nos interesa pensar en el diálogo que está en la base de la relación docente-alumno. Y ya desde el comienzo se nos presenta un primer interrogante: teniendo en cuenta las variedades y diferentes modos de hablas, lo que incluye también diferencias de lenguas de origen y de culturas, de intereses, etc., que se hacen presentes en el espacio escolar, todo lo cual está condensado en la frase *la diversidad es la norma* (Martín Rojo, 2003: 19): ¿es posible el diálogo?



El interés por develar este interrogante aparece en un trabajo nuestro anterior, fruto de una investigación llevada a cabo en una escuela primaria de los alrededores de La Plata, que enfocó la relación entre variedades lingüísticas y aprendizaje de la lectoescritura. Fue llevado a cabo por la tesista Gabriela Márquez, licenciada en Comunicación y maestra del grupo, bajo mi dirección en 1999.

Se realizó el seguimiento, durante el 1er. año de EGB, de un grupo de 20 niños conformado en cantidades bastante parejas por: (1) chicos de la zona, (2) migrantes de provincias del NE que vivían en una villa y (3) migrantes bolivianos y paraguayos que vivían en el "asentamiento".

PROCEDENCIA	%	VARIEDAD
Asentamiento (nac. boliviana)	33	No estándar
Villa 32 (procedentes del NEA)	38	Ambas
Villa 19 (padres paraguayos)	7	No estándar
Barrio cercano escuela (nac. argentina)	22	Estándar

La investigación que hicimos nos mostró una correlación entre variedades del español y niveles alcanzados por los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura. Hubo algunos casos particulares, pero para nuestros fines atendimos a la generalidad de los resultados. Así llegamos a las siguientes conclusiones: los chicos hablantes de variedad estándar alcanzaron niveles prealfabético y alfabético (es decir: aprendieron a "leer" en el sentido corriente con que se usa esta palabra). De los chicos hablantes de variedad no estándar: un 75 % permaneció en nivel presilábico, un 13 % en un nivel de transición y solo un 12 % llegó hasta el nivel silábico (es decir, en ningún caso se llegó a la adquisición de las competencias mínimas necesarias para "leer").

Pues bien: cuando expusimos el estudio, en un Congreso convocado por la Cátedra Unesco subsede Mendoza, nos sorprendió una pregunta de la audiencia: ***¿Y qué hicieron?***

Desde entonces intentamos no quedarnos en el análisis. Comprendimos que tampoco se trata de dar indicaciones, sino de aprender y reflexionar colectivamente con los maestros, los agentes sociales en contacto directo con los chicos, sobre estrategias, para lo cual adquieren importancia los muchos testimonios recogidos.

Referiré solo dos de los que figuran en el Proyecto (G. Lopreto, E. Rosboch y otros, 2003-2005).

1.

Aprendiz de lingüista

Recreo. Patio de la escuela. Un chico de primer grado eleva el brazo hacia la maestra mostrándole su lápiz sin punta. Se entabla el siguiente *diálogo*:

–Seño, tajáme la punta.

–No te entiendo.

–Tajáme la punta.

–No entiendo.

–Tajáme la punta.

–No entiendo.

Otro chico que estaba mirando interviene en ese momento y se dirige a la maestra: – Señorita, le pide que le saque punta al lápiz.

2.

Una maestra nos contaba que acababa de hacer un curso sobre Borges, dictado por un prestigioso profesor platense, que le había resultado sumamente interesante y enriquecedor pero, al mismo tiempo, le había hecho sentir una gran desazón al tener que "enfrentarse" con sus alumnos, de los primeros niveles en una escuela también del conurbano, donde encontraba pobreza de lenguaje, errores gramaticales y de todo tipo, mala pronunciación, falta de lectura, etc. Contraste, no poder compartir.

Tomé estos dos ejemplos porque en ellos se expresa directamente la actitud frecuente en los docentes de rechazo hacia formas no canónicas. En efecto, encontramos que en general los docentes de la Provincia de Buenos Aires tienen información sobre los conceptos que fundamentan la necesidad de "reconocimiento de la diversidad de hablas", así como de la heterogeneidad de la lengua y de la existencia de variedades, ya que estos son tópicos incluidos en las Leyes de Educación y en los documentos curriculares (Martínez, 2009), pero reaccionan frente al hecho concreto de transgresión de la norma.

Esto tiene su explicación en las propias representaciones de escuela y de educación, que se hacen explícitos al intentar definir el perfil docente, al pensar su rol de "modelo" –expresión muy común entre los maestros, así como el sentirse "cuidadores de la lengua"–, y también si se piensa en la escuela como la institución encargada de transmitir los lenguajes consensuados, en aras de la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, muchas veces no solo no se alcanzan esas metas sino que la actitud de *cuida* –permítaseme un uso de la jerga juvenil– puede llegar a producir el efecto contrario:

> La imposición por parte de la escuela del *sociolecto de prestigio* puede frenar el normal desarrollo del lenguaje de un niño que no presentaba, hasta el momento, dificultades en su propio sociolecto. (Múgica y Solana, 1989)

Agreguemos que, por el camino señalado de la imposición se puede llegar al extremo del silencio y hasta de la exclusión, como se produjo con niños chaqueños de una comunidad toba y también con mujeres hispanohablantes de nacionalidad boliviana, en ambos casos habitantes de los alrededores de La Plata.

Esto nos lleva a pensar en la necesidad de formar al maestro, en un sentido práctico, en los conceptos de diversidad cultural y lingüística, lo que implica el reconocimiento de variedades, fenómenos de contacto y de interlenguas o medias lenguas, pero al mis-

mo tiempo intentar arribar a algún tipo de respuesta a aquellla demanda del *¿qué hacemos?* de arriba.

Varias veces hemos oído decir a los maestros: "aceptamos la diversidad de hablas", como dice el Doc. Curr. 2008, cada vez que se encuentran con hechos como la pronunciación "elle", el uso de términos como *pibe, gurí,* la frase *detrás mío* en lugar de la académica *detrás de mí,* una mayor permisividad en la *correlatio temporum*... Pero: ¿eso significa que tenemos que aceptar también que el chico diga *haiga, tajar,* que sea dequeísta, leísta, que cometa discordancias del tipo *el moto* o escriba *problemas económico* (error en concordancia de número, ejemplos tomados de Arnoux-Martínez, s. f.), etc.? Inseguridad, asombro: "si el chico habla mal ¿se lo aceptamos? ¿no lo corregimos?" Las dudas y los temores dejan en claro una representación de lengua homogénea más la presencia quasifantasmal de la institución, la directora, los pares, y también los padres, la sociedad.

Por empezar, cuesta decidir cómo vamos a llamar a estas formas, en tanto la palabra que elijamos va unida a un concepto y a una connotación muchas veces axiológica. Para ello, creo que el saber lingüístico solo no alcanza y debemos buscar aportes de otras áreas: la psicopedagogía, las políticas lingüísticas, las teorías del conocimiento. Ahí encontraremos elementos que nos permitan comprender qué son los hechos a los que nos referimos en el párrafo anterior.

La palabra *variaciones*, que podemos considerar desprovista de connotaciones axiológicas (López Morales), puede servirnos para designar esos usos. Luego, dentro del grupo de variaciones, podemos diferenciar entre simples *variaciones no normativas* y *variaciones estigmatizadas* (Martínez, 2009: 34).

Con el término *variaciones* se intenta sustituir otras denominaciones fuertemente arraigadas en el uso pero que portan connotaciones negativas o desvalorizadoras, como:

- *incorrecto,* frente a *correcto,* dicotomía que el grupo Martinet sustituye por *escolarizado - no escolarizado,* apuntando a la función legitimadora de la escuela o al aprendizaje de la lengua estándar como objetivo escolar.
- *desvío*: metáfora espacial, hace pensar en un apartarse del "buen camino".
- *anomalía*: esconde, bajo su aparente neutralidad de tecnicismo, el concepto equívoco de que refiere a formas que no siguen las *leyes* o reglas de la lengua (de *a-nomos* "sin ley"), cuando ya sabemos que *sabo, haiga, el moto,* son formas sistémicas, explicables por las reglas.
- *error*: palabra muy antigua, asociada al concepto de "vago, indefinido", implica que "no está bien", idea de "equivocación".

Nos detendremos un poco en este último término. Con respecto a los otros parece ser el más ampliamente polisémico, pues se usa tanto para significar desde la ausencia de una tilde hasta una falta moral o culpa. Ya Cervantes hablaba de una *mujer errada*, así como los medios hablaban hace poco de *los errores del pasado* del actual presidente paraguayo. Tal vez por eso no faltan quienes llegan a asociar el "hablar mal" con conceptos como la "inmoralidad", en texto citado por M. Blanco (s. f.: 206).

> Si en el lenguaje del pueblo entra el crudo aplebeyamiento que arrasa con toda gramática, el derrumbamiento de lo espiritual es seguro. En todo comienzo de corrupción idiomática está insito el principio de desolación moral (Herrero Mayor, 1942: 20).

Una correlación similar encontramos establecida en el artículo del ex Rector de la Universidad Nacional de La Plata:

> Los adolescentes… con vocabularios restringidos a unas 500 palabras, según afirman los Académicos de las Letras, la consiguiente pobrísima (en conceptos y sentimientos) subjetividad se torna en abismo profundo, insoportable vacío interior y, por ende, en pésima e intolerable compañía. Se suele tender a evadirla, con desesperación, vía alcohol y/o drogas. (Plastino, 2009)

Sin embargo y a pesar de lo condenatorio del concepto, por el momento prefiero esta palabra a las otras. No solo por aquel socorrido dicho de "errar es humano", que nos permitiría enlazarnos a un concepto de lenguaje centrado en el hablante más que en la lengua en sí misma como sistema autónomo, sino también porque es un término que se ha instalado fuertemente en las teorías del conocimiento, donde se ha resemantizado. Desde este último punto podemos pivotear hacia otras teorías, lo que nos permitirá salir del atolladero y coincidir con A. Camilloni (2007) en el papel fundamental del error en los procesos de conocimiento. Recordemos aquel "no temer al error ni al olvido", tomado de Piaget y aplicado en nuestras aulas exclusivamente al aprendizaje de la lectura y escritura, según la propuesta constructivista. Pero el constructivismo no se limita, como puede pensarse desde una mirada reduccionista, a esa área, sino que se extiende a todo el conocimiento (Castorina, 2007).

Traducido a nuestro tema: para que haya diálogo –y luego educación– es imprescindible que el maestro acepte el error, no solo por la vía de los hechos sino comprendiéndolo como parte de un proceso cognitivo, con lo cual no faltará a su mal entendido rol de "cuidador de la lengua"; al contrario, se convertirá en un apoyo, un aliado, un respetuoso observador de los procesos de desarrollo del lenguaje que son propios de la creatividad de todos los seres humanos. Podemos comprender el uso sugerido en el siguiente texto de A. Lenzi (2008: 81-85):

> Uno de los principios básicos del llamado movimiento constructivista […] es el reconocimiento de la importancia de los **conocimientos previos** de los alumnos para todo nuevo aprendizaje. En este sentido, en la década del 80 comienzan a publicarse con sistematicidad investigaciones que ponen de manifiesto en los alumnos la existencia de "ideas previas", **"concepciones alternativas", "concepciones erróneas",** "teorías implícitas"**, "conocimientos cotidianos",** entre otras denominaciones […]. Como ya ha señalado Piaget, de modo precursor, el alumno no se aproxima al "saber escolar" como una "tábula rasa", sino que asimila esos conocimientos desde sus esquemas o estructuras cognitivas previas. […] Los **conocimientos previos**, distantes del conocimiento científico, no pueden ignorarse, y se tornan en un **punto de partida necesario**, para cualquier situación de enseñanza que intente su transformación, o modificación conceptual.

Aclara luego que el enfoque se aplicó a la enseñanza de las ciencias naturales,

> en el dominio social son muy escasas las investigaciones acerca de las teorías implícitas o ideas previas de los alumnos, así como estudios sobre su cambio conceptual en la enseñanza.

Aceptemos el desafío de esta última parte. Esto llevaría a que el docente –tanto de la lengua de origen como de la segunda lengua– elimine del 1er. lugar de sus prioridades la disposición a corregir, la actitud alerta para detectar el error, y por el contrario sea capaz de aceptar a éste como una instancia necesaria al diálogo, de comprenderlo como un hecho que corresponde a un momento, una etapa, del proceso de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ARNOUX, E. y A. MARTÍNEZ (s. f.). "Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura", en AA. VV. *Temas actuales en Didáctica de la Lengua.* Centro de Lingüística Aplicada, UNR.

BLANCO, M. I. (s. f.). "Actitudes hacia la lengua en la Argentina. Visión diacrónica". Separata de *Estudios lingüísticos*, 197-214, UNS.

CAMILLONI, A. y otros (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

CASTORINA, J. A. (2007). "Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con educación", en R. BAQUERO y otros, *Debates constructivistas*, pp. 21-46. Buenos Aires: Aique.

DGCyE, BA (2008). Documento: *Prácticas del Lenguaje*.

LENZI, A. (2008). "Psicología y didáctica…", en R. BAQUERO y otros, *Debates constructivistas*, pp. 69-114. Buenos Aires: Aique.

LÓPEZ MORALES, H. (1993). *Sociolingüística*, 2ª ed. Madrid: Gredos.

LOPRETO, G. (dir.) (en prensa). Informe Proyecto de Extensión: "Multilingüismo en la Escuela Intercultural", en *Anuario 2008*, Secretaría de Extensión, FPyCS, UNLP.

LOPRETO, G. (Dir.), E. ROSBOCH, L. REZZÓNICO y otros (2003-2005): Proyecto de Investigación 11P/103: "La diversidad del lenguaje en conflicto con tendencias hegemonizantes" (Informe).

LOPRETO G. y G. MÁRQUEZ (2000). "La escuela y la diversidad lingüística", en *Actas* Congreso SAL. Mar del Plata.

MARTÍN ROJO (2003). *¿Asimilar o integrar?* Madrid: MCE.

MARTÍNEZ, A. (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía.

MÚJICA, N. y Z. Solana (1983). *La gramática modular*. Buenos Aires: Edicial.

PLASTINO, Á. (2009). "El valor del lenguaje", en *El Día* "Opinión".

www.hablasenelaula.blogspot.com

www.divdersidadlinguistica.googlegroups.com

EL DIÁLOGO COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS VARIEDADES EN CONTACTO: LA COMUNIDAD PERUANA EN BUENOS AIRES

Olga Roxana Risco
Universidad de Buenos Aires | Argentina
roxana.risco@yahoo.com.ar

Resumen

La sociolingüística ha promovido tradicionalmente distintas instancias de elicitación de datos. En este sentido, la entrevista dirigida y semidirigida, entendida como un tipo de encuentro dialógico, ha probado ser una herramienta metodológica eficaz, en especial para la descripción etnolingüística. El diálogo no sólo permite observar de qué manera los hablantes de distintas comunidades emplean espontáneamente estrategias discursivas propias para resolver sus necesidades comunicativas, sino que también posibilita un acercamiento a las vivencias de esas comunidades a través de los testimonios y relatos de memoria. En el caso particular de la inmigración peruana en Argentina, destacamos que este tipo de aproximación metodológica ha hecho posible el acceso a datos anteriormente desconocidos acerca de las conceptualizaciones identitarias, la conformación de la red migratoria y la valoración del contexto de referencia lingüístico de la comunidad. En este trabajo expondremos los primeros resultados de una investigación en curso referida a la inmigración peruana en Argentina desde 1990, particularmente en el Área Metropolitana de Buenos Aires. La indagación se llevó a cabo a través de entrevistas semidirigidas a miembros de la comunidad consultados entre los años 2007 y 2008.

1. INTRODUCCIÓN

La sociolingüística ha promovido tradicionalmente distintas instancias de elicitación de datos. En este sentido, la entrevista, entendida como un tipo de encuentro dialógico, ha probado ser una herramienta metodológica eficaz, en especial para la descripción etnolingüística. No sólo permite observar de qué manera los hablantes de diversos grupos emplean estrategias discursivas propias para resolver de manera espontánea sus necesidades comunicativas, sino que también nos acerca a vivencias comunitarias a través del valor de los testimonios y relatos de memoria que se construyen discursivamente. En el caso particular de la inmigración peruana en Argentina, el diálogo como aproximación metodológica ha hecho posible el acceso a datos anteriormente desconocidos acerca de las conceptualizaciones identitarias del grupo, la conformación cronológica de la red migratoria y la valoración del contexto de referencia lingüístico de la comunidad.

En este trabajo nos acercaremos a la construcción de identidades y espacios culturales de mis compatriotas, los inmigrantes peruanos en Buenos Aires. Expondremos los primeros resultados de una investigación en curso referida a la inmigración peruana en

Argentina desde 1990 a partir de pistas etnográficas halladas en entrevistas particularmente en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).[1]

Ahora bien, para iniciar una reflexión acerca de las descripciones halladas en los encuentros dialógicos, creemos oportuno remitir a una noción del lingüista francés Oswald Ducrot (en *Le dire et le dit*) que Žižek (2005) comenta en estos términos: "No se puede trazar una clara línea de separación entre los niveles *descriptivo* y *argumentativo* del lenguaje: el 'contenido descriptivo' no existe puesto que toda descripción (designación) ya es un momento de esquema argumentativo […]". Por ende, estimamos que los inmigrantes peruanos en Buenos Aires conforman 'espacios identitarios' propios en la medida en que 'sus descripciones' representan esquemas argumentativos de nuevos procesos sociales y culturales que están en marcha. Por otro lado y en relación a la conformación de subjetividades, Benveniste (1985[1966]:180) afirma que: "[…] es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto; porque sólo el lenguaje funda su realidad que es la del ser, en el concepto de 'ego' [...]". Desde este punto de vista, la subjetividad no es más que la emergencia en el ser de una propiedad fundamental del lenguaje. Es 'ego' quien dice 'ego'. Así, el fundamento de la subjetividad se determinaría por el estatuto lingüístico de las personas que enuncian.

Efectivamente, es interesante notar que los vínculos fuertes que los entrevistados establecían con su comunidad se construían a partir de la verbalización de la nostalgia y de las de singularidades culturales que los consultados sólo atribuían a su lugar de origen. Sin embargo, y al mismo tiempo, éstos (de)-construían identificaciones con sus connacionales en Buenos Aires para diferenciarse frente a la estigmatización social en torno a ellos. Añadimos entonces, que la construcción de identidades vinculares se materializa discursivamente en la enunciación de un proyecto migratorio común (i.e.: que es el progreso económico a través del trabajo) y también materialmente, a partir de la exhibición de símbolos patrios de gran tamaño en comercios, restaurantes, diarios, asociaciones, y procesiones religiosas de la comunidad. De esta manera, se recrean 'fronteras culturales' a partir de una idealización de la patria, lugar en donde se encuentra la conciencia de 'sí mismo' a pesar de estar inmerso en un contexto social, político y geográfico distinto. El concepto de 'frontera construida', asociada a los procesos de diferenciación, es compartido también por Ambadiang (2008: 4), quien a su vez retoma las ideas de Cohen acerca de las zonas de reflexión identitaria creadas por los individuos.

En definitiva, estimamos que los inmigrantes peruanos en el AMBA arman un vínculo afectivo, cultural, religioso e histórico con simbologías que recrean una patria en Buenos Aires, que si bien no tiene territorio geográfico, se sostiene como instancia de adscripción identitaria. Sin embargo, al mismo tiempo, la filiación nacional de la comunidad se solapa para escapar del discurso dominante que atribuye categorías homogéneas negativas a su presencia. Con todo, las fronteras en la comunidad peruana parecen ser externas e internas y generan espacios heterogéneos que trataremos de esbozar en esta primera indagación. Intentaremos no suplantar la voz del grupo y adoptaremos una ética de silencio y protección del informante, dado que no deseamos exponer a grupos o personas sin poder. Consideramos que es importante diferenciar lo que nos pertenece como saber académico y lo que le pertenece a la persona o grupo como patrimonio de su intimidad y saber propio. O en palabras de Ayllón Trujillo (2008: 125): "[…] la con-

[1] Comprende Capital Federal y Conourbano Bonaerense.

fianza otorgada por una comunidad que acoge a un equipo investigador no debe ser traicionada so pretexto del interés de la ciencia […]".

LA PERTURBACIÓN DE LA ALTERIDAD

> El peruano es más de sentimientos, o sea, es muy familiero. Yo creo que es más de dar la mano. Tenemos eso de que tú ves a alguien que necesita una ayuda y la damos, si podemos dar, ¿no?, pero la damos de corazón. A mí me ha pasado. Gente que han venido, que no tenían trabajo y he tenido en mi casa. He dicho: "bueno, quédate el tiempo que quieras o hasta que consigas tu trabajo" y eso no sé si un argentino lo haría [..."]. (Inmigrante peruana. Reside en Buenos Aires desde 1993)

Este fragmento fue tomado de una entrevista realizada en 2008. Es decir, quince años después de que nuestra consultada llegara a la Argentina en busca de trabajo estable. Estimamos que sus palabras no sólo presentan descripciones cargadas de significado en un ámbito complejo, sino que aportan indicios relevantes acerca de la experiencia de ser un inmigrante peruano en Buenos Aires. En este sentido, nuestra entrevistada enfatiza una alteridad a partir de un mecanismo dicotómico: el *ser peruano* vs el *no-ser peruano*. En sus palabras encontramos una perturbación marcada por la alteración de sus lazos de pertenencia. La presentación identitaria muestra al "yo" a partir de la perspectiva del "otro", pero adopta la forma de "yo soy lo que el otro no es conmigo".

Así pues, observamos que los consultados adoptaron un modo de configurar el mundo habida cuenta del conjunto de condiciones de posibilidad (e imposibilidad) discursiva que la sociedad les proporcionaba. Hablamos de sujetos plurales que han resultado segmentados por una diversidad de la que ellos participan voluntaria o involuntariamente y con la que construyen interpretaciones subjetivas de mundos semióticos posibles. De esta manera, su identidad y la de los otros se vincula –en gran parte– con el contexto discursivo en el que están inmersos. Concretamente, hablamos de una práctica social del lenguaje como efectiva producción y/o reproducción de un conjunto de representaciones perceptuales e interpretaciones conceptuales vigentes en una sociedad en un momento dado (Foucault, 1973). Es decir, planteamos que en gran medida la noción de identidad del inmigrante es construcción dentro y no fuera del discurso, localizable por lo tanto histórica e institucionalmente dentro de espacios culturales, prácticas discursivas y por medio de estrategias enunciativas específicas (atenuación, comparación etc.) observables en la estructura dialógica, es decir, en el discurso que se establece con el destinatario.

En las cincuenta entrevistas hechas en el AMBA durante el año 2008 observamos descripciones (esquemas argumentativos) que dan cuenta de conceptualizaciones en función de:

a. la autopercepción:

> […] el peruano es una persona trabajadora, que se las rebusca... Peruano como sea vende su media,[2] pero nunca mendigamos un pan a nadie como se ve a gente argentina que duermen en la calle pidiendo plata. El peruano es una persona que se la rebusca […]. (Inmigrante peruano. Reside en Buenos Aires desde 1996)

[2] "[...] *como sea vende su media* […]" Se refiere a la venta ambulante de medias en las calles de Buenos Aires, actividad a la que se dedica una parte importante de la comunidad peruana.

b. la diferenciación de la imagen negativa del inmigrante "problemático" que suele circular en los medios (i.e.: bebe, roba, trafica drogas y le quita trabajo a un argentino):

Hay gente peruana que ha venido a refugiarse acá, a delinquir, entonces, eso malogra nuestra reputación, del que vive bien. Yo, por ejemplo, crié a mis hijos inculcándoles honradez, que trabajen bien, que sean buenas personas y viene otro compatriota y arremete tantas cosas feas [...]. (Inmigrante peruana. Reside en Buenos Aires desde 2001)

Los testimonios de nuestros consultados nos mostrarán espacios subjetivos a través del discurso propio y el discurso de la sociedad receptora. Antes, veamos algunos datos aportados por nuestros entrevistados acerca de la comunidad peruana desde la década del cincuenta a los años noventa, momento en el que ocurre el primer desplazamiento migratorio de peruanos numéricamente importante hacia Argentina.

LA INMIGRACIÓN PERUANA EN BUENOS AIRES

El AMBA ha sido centro de atracción de variadas migraciones internas e intrarregionales[3] desde la década de 1930 hasta el presente, Cortés y Groisman (2004). La presencia de la comunidad peruana no es la excepción. La emigración se ha convertido hoy en día en una opción para todas las clases sociales del Perú excepto para los nativos de la Amazonía, los pobres de las ciudades y del campo, hablantes de Runa Simi[4] como primera lengua.

Altamirano (2006: 118) estima que casi dos millones y medio de peruanos viven fuera del Perú y que cerca de 200.000 residen en Argentina según datos proporcionados por el Consulado Peruano en Buenos Aires (año 2008).

PAÍS	MIGRANTES RECIENTES RESIDENTES Octubre de 1993	MIGRANTES RECIENTES RESIDENTES Octubre 2000
Perú	5,7	27,4
Paraguay	42,6	42,4
Bolivia	15,5	16,5
Uruguay	27,2	7,4
Resto	9,0	6,3
Total	100,0	100,0

Cuadro 1. Gran Buenos Aires: composición de los migrantes recientes residentes según lugar de origen (Porcentajes). (Fuente: Encuesta Permanente de Hogares, en base a cuadro Cortés y Groisman, 2004)

Sin embargo, la presencia de la comunidad peruana en la Argentina no ha sido homogénea y ha pasado por diferentes fases, cada una con características definidas principalmente por el origen socioeconómico de sus miembros y sus objetivos migratorios. Su

[3] En la Ciudad de Buenos Aires, entre 1980 y 1991, la proporción de migrantes limítrofes aumentó del 2,9 % al 3,9 % y se mantuvo constante en los 19 partidos del conurbano bonaerense.
[4] Quechua.

existencia empieza a notarse desde los jóvenes estudiantes universitarios de la década de los cincuenta hasta su consolidación como fuerza laboral inmigrante en los noventa. Esta diversidad, que aún existe dentro de la propia comunidad, produce distinciones entre sus miembros que se autoidentifican con determinada fase migratoria. En este sentido, el diálogo (como aproximación metodológica) nos permitió entender las representaciones y fronteras culturales que las asociaciones creadas en cada fase migratoria ponían en juego. Los nombres de las agrupaciones proporcionan indicios importantes: Asociación de Profesionales Peruanos en Argentina, Asociación de Abogados Peruanos, Asociación de Médicos Peruanos, Asociación de Damas Peruanas, Asociación Mujeres Peruanas Unidas Migrantes y Refugiadas, Residentes Peruanos Siglo XXI, por nombrar sólo algunas.[5]

Según testimonios recogidos en La Plata por el periodista peruano Manuel Macchiavello, recientemente recibido en la Licenciatura de Comunicación Social de UNLP,[6] a mediados de los años cincuenta predominó la migración estudiantil de clase media acomodada cuyo objetivo era estudiar en las prestigiosas universidades argentinas que ofrecían ingreso libre. En esta fase las universidades peruanas estuvieron cerradas por diversas razones, lo que motivó un desplazamiento universitario principalmente hacia las Facultades de Medicina de Buenos Aires, La Plata y Córdoba. En esos años aparecieron las primeras agrupaciones de estudiantes peruanos que se reunían por afinidades políticas o deportivas, pero de manera informal y esporádica. De esa fase datan las lujosas fiestas en el Jockey Club de La Plata que celebraban el día de la independencia del Perú. Esta población –mayoritariamente estudiantil y que no trabajaba porque recibía ayuda económica de sus familias– se mantuvo en mayor o medida a lo largo de los sesenta y setenta (de acuerdo a testimonios de mis consultados) en función de los costos (en dólares) que implicaba mantener a un hijo universitario en el exterior. La diferencia fundamental entre los estudiantes de los años cincuenta y setenta era "[…] el compromiso de militancia política que teníamos casi todos los estudiantes peruanos porque todos nos creíamos unos Che Guevara, pues!" (Médico peruano, egresado de la UNLP en 1977). Macchiavello (2009: 50) agrega que la población estudiantil se redujo poco a poco, "[…] de tal manera que entrados los años ochenta sólo se mantenía una pequeña población [...]".

Por el contrario, durante los años noventa llega el mayor número de peruanos a Argentina, según registros de la Dirección Nacional de Migraciones. El inmigrante peruano que llega al AMBA a partir de los años noventa llega atraído por la paridad dólar-peso. Se caracteriza por pertenecer a sectores de clase media-baja urbana (en particular mujeres jóvenes entre 20 y 40 años) y por migrar a la Argentina en busca de trabajo después de haber sido excluido del mercado laboral local (Altamirano, 2003, 2007; Iguiñez Echeverría, 2007). Aspira a conseguir empleos calificados porque ve oportunidades laborales en su grado de instrucción. De hecho el 78,9 % de la comunidad peruana residente en Argentina posee estudios secundarios completos (cf. Cortés y Groisman, 2004).

[5] El listado completo de las asociaciones de la comunidad peruana en Argentina se encuentra en la página web del Consulado Peruano en Buenos Aires. Ver dirección electrónica en Bibliografía.
[6] Datos generosamente aportados por su Tesis de Grado (en prensa) del año 2009.

NIVEL EDUCATIVO	BOLIVIA	PARAGUAY	PERÚ	URUGUAY	TOTAL
Sin secundario completo	70,8	88,7	21,1	64,3	65
Con secundario completo	29,2	11,3	78,9	35,7	35
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100

Cuadro 2. Gran Buenos Aires: Estructura del nivel educativo de los ocupados migrantes recientes, según lugar de origen (Porcentajes). (Fuente: Cortéy Groisman, 2004. Datos mancomunados de la Encuesta Permanente de Hogares correspondiente a registros de octubre. Gran Buenos Aires, años 1993, 1995, 1997, 1999 y 2001)

La cercanía geográfica, el idioma común y el bajo desembolso de dinero para el viaje e instalación en Argentina constituyeron incentivos fuertes para el traslado de muchas mujeres de la Costa Norte del Perú (de las ciudades de Chiclayo, Trujillo), de Lima, y en tercer lugar, de la zona andina (Huancayo y Ancash) en especial desde el año 1990 al 1995, según afirmaciones hechas en mayo de 2009 por la Presidenta de una asociación de inmigrantes peruanos en Capital Federal, que ofrece asesoramiento legal gratuito a compatriotas sin recursos. Estos indicios fueron clave en la verificación posterior de estadísticas del observatorio demográfico (CELADE) de CEPAL, que confirmarían la presencia mayoritariamente femenina de la inmigración peruana en Argentina, al menos desde el periodo que llamaremos "pionero", de 1990 a 2001:

SEXO Y GRUPOS DE EDAD	TOTAL
Ambos sexos	87.546
0-9	4.039
10-19	8.803
20-29	25.432
30-39	27.643
40-49	13.338
50-59	5.024
60 y más	3.267
Hombres	35.605
0-9	1.962
10-19	4.332
20-29	9.299
30-39	10.841
40-49	5.173
50-59	2.026
60 y más	1.972
Mujeres	51.941
0-9	2.077
10-19	4.471
20-29	16.133
30-39	16.802
40-49	8.165
50-59	2.998
60 y más	1.295

Cuadro 3. Población peruana censada en Argentina según sexo y grupos de edad (Censo 2001). (Fuente: En base a datos de la Revista *Notas de Población* nº 86. CEPAL. América Latina y el Caribe. Observatorio demográfico. Migración Internacional)

La feminización de la migración peruana en Argentina nos obliga a pensar en características propias en cuanto a la conformación de sus redes migratorias. Por ejemplo, las consecuencias sociales derivadas de dejar el cuidado de sus hijos en manos de un padre,

abuelos o familiares. De acuerdo a los testimonios de nuestras entrevistadas, durante el periodo "pionero" muchas mujeres que en el Perú se desempeñaban como cajeras, secretarias, comerciantes, estudiantes universitarias y amas de casa, se incorporaron al cuidado de enfermos en geriátricos y principalmente al servicio doméstico de Capital Federal con bastante facilidad gracias a su nivel de instrucción, lo que proporcionaba la ventaja comparativa del apoyo escolar para los hijos de los patrones argentinos. Se sumaba a esta situación que muchas veces se les ofrecía trabajo con "cama adentro", un gran incentivo en esa época porque se ahorraba un alquiler que luego se destinaba a incrementar las remesas que se enviaban mensualmente a sus ciudades de origen y así, acortaban los tiempos para ahorrar los dólares necesarios para traer a sus hijos, esposos y familiares. De hecho, conseguir un empleo estable y traer a sus familias se constituyó en un primer objetivo migratorio y se entendía como un proyecto familiar: "[…] les traje a todos con marido, mujer y hasta nietos, todos traje cada uno vive en su casa, cada uno viven su vida, están acá ellos, pero yo vivo sola…Gracias a mi esfuerzo mío, sí, a mis esfuerzos míos, ya mis hijos ya cada uno trajeron también a su marido a su mujer y a sus nietos también […]". (Entrevistada el 30 de julio de 2007 en la Avenida Pueyrredón al 400)

En general, los peruanos que llegaron en los años noventa prefirieron instalarse en Capital Federal, en los barrios conocidos como El Once, El Abasto, Bajo Flores y en menor proporción, en Liniers. Creemos que está preferencia se debe a que originalmente provenían de zonas urbanas, el trabajo en Capital era mejor pago y los alquileres en hoteles y pensiones de esas zonas eran más baratos. Actualmente, muchas de las mujeres pioneras cambiaron de actividad laboral y consolidaron emprendimientos comerciales propios con o sin sus familias: venta de indumentaria en ferias locales, puestos de flores, restaurantes de comida peruana y verdulerías. Muy distinta fue la situación laboral y la procedencia de los inmigrantes peruanos que llegaron después de la crisis del año 2001. Dicho tema será tratado en detalle en publicaciones posteriores, pero presentamos aquí un cuadro comparativo de remesas desde el año 2003 al 2009 tomando mayo como mes de referencia para representar la procedencia geográfica actual de los peruanos inmigrantes después de la crisis del año 2001. La información se obtuvo gracias a la colaboración de una conocida agencia peruana de remesas localizada en Capital Federal, La Plata, Mar del Plata, Córdoba, Mendoza y Chubut. Allí podemos ver que, a diferencia de lo que ocurría en los noventa, la mayoría de los migrantes proviene hoy en día de Lima, y que la población de la Costa Norte del Perú se mantiene en segundo y tercer lugar. Nótese también que en esta etapa el mayor número de peruanos de la zona andina proviene de Huancayo.[7]

[7] De acuerdo a datos administrativos de la agencia de remesas, gran parte de los peruanos de origen Huancaíno residen en Villa Celina, Gran Buenos Aires.

CIUDAD	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Lima	56,2 %	54,6 %	56,9 %	52,3 %	52,8 %	49,8 %	41,9 %
Trujillo	9,8 %	12,0 %	10,7 %	10,7 %	11,1 %	12,1 %	9,5 %
Chiclayo	6,3 %	6,7 %	6,3 %	6,8 %	6,3 %	6,1 %	6,9 %
Huancayo	5,5 %	5,7 %	4,8 %	4,8 %	5,1 %	5,0 %	6,6 %
Chosica	8,7 %	8,1 %	8,3 %	8,1 %	7,3 %	6,8 %	5,7 %
Chimbote	6,3 %	5,3 %	4,7 %	4,5 %	4,3 %	4,4 %	6,2 %
Callao	0,2 %	0,2 %	0,4 %	4,2 %	3,9 %	3,8 %	5,1 %
Juliaca	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	3,9 %
Arequipa	1,9 %	2,2 %	2,2 %	2,1 %	1,6 %	1,4 %	3,4 %
Huaral	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,8 %	2,2 %	2,4 %
Barranca	1,5 %	1,3 %	1,4 %	1,7 %	2,0 %	2,3 %	2,3 %
Piura	0,0 %	0,0 %	0,4 %	0,9 %	0,8 %	0,9 %	2,1 %
Huacho	0,8 %	1,1 %	1,2 %	1,1 %	1,5 %	0,2 %	1,9 %
Cuzco	2,0 %	1,9 %	1,7 %	1,8 %	1,7 %	3,5 %	1,3 %
Huanuco	0,4 %	0,4 %	0,5 %	0,6 %	0,4 %	0,5 %	0,6 %
Ica	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,2 %	0,5 %
Tacna	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,5 %	0,4 %
Huaraz	0,3 %	0,4 %	0,4 %	0,5 %	0,5 %	0,4 %	0,3 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100 %

Cuadro 4. Remesas de Argentina al Perú. Mayo de 2003 a 2009.

REFLEXIONES ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y ESPACIOS CULTURALES DEL INMIGRANTE PERUANO EN EL ÁREA METROPOLITANA DE BUENOS AIRES (AMBA)

Los testimonios recogidos de cincuenta entrevistas llevadas a cabo en el año 2008 evidencian que el inmigrante peruano en Buenos Aires desea ser visto como un ciudadano más que pertenece a una sociedad en donde puede ejercer derechos. Sin embargo, también busca una singularidad que –creemos– puede manifestarse a través de una identificación extrema con los valores que él atribuye exclusivamente a la comunidad peruana (e.g. la solidaridad, la dedicación al trabajo, el esfuerzo). Algunos compatriotas también se apropian (o no) del lugar discursivo que "los otros", los ajenos a su grupo de pertenencia, le atribuyen al definirlos como "problemáticos". Hablamos específicamente de la prensa que influye en la opinión pública con un afán esencialista y estático de la noción de "cultura" y que pretende identificar, clasificar y hasta comparar elementos de una supuesta 'entidad cultural del peruano', la cual se percibe como entidad nacional uniforme. Los diarios de circulación nacional en especial, atribuyen a los inmigrantes peruanos ciertos comportamientos, acontecimientos y procesos sociales de manera cau-

sal. No es sorprendente que se les denomine "los reyes de la cocaína barata"[8] ya que parten de un *a priori* en donde se intenta a través de características más o menos recurrentes "encontrar el mínimo común denominador que constituya la clave del concepto de Nación" (Pérez Agote, 1993).

Proponemos abordar este tema, primero, partiendo de cincuenta entrevistas a compatriotas peruanos que residen en Buenos Aires desde los años noventa, para luego contrastar con otro grupo de entrevistas hechas a los que llegaron después de la crisis económica argentina del año 2001, en su mayoría, familiares más jóvenes de las familias inmigrantes del primer grupo. Intentaremos así un análisis diacrónico para delimitar el campo temporal discursivo (Jociles Rubio, 1997) y constatar si las definiciones identitarias de los consultados han variado en el tiempo o si estas variaciones van acompañadas de factores externos responsables del cambio.

En una primera aproximación al material de las 50 entrevistas se prestó atención a los valores comunes que los consultados señalaron al describirse discursivamente a sí mismos y a la comunidad peruana en Buenos Aires. Posteriormente, se analizaron los recursos o estrategias utilizados por los mismos individuos para describir (o *argumentar*, como diría Ducrot) ciertas características o señas de pertenencia "natural" de la comunidad peruana, como por ejemplo, la dedicación al trabajo y la definición de elementos identitarios culturales considerados "más sofisticados" que los de otros grupos (i.e: el bagaje cultural peruano, su legado arqueológico, la sofisticación de su artesanía, sus ritos religiosos y singularidad de su culinaria). Notamos que en algunos casos estas características fueron presentadas por los consultados como "carencia" en los grupos no-peruanos. Esto curiosamente parece coincidir con una necesidad de reconocimiento de su contribución a la sociedad argentina y una afirmación de los buenos valores de la comunidad peruana de Buenos Aires.

Con el fin de presentar los resultados obtenidos, proponemos una organización en torno a dos ejes enunciativos:

- **Eje Enunciador A**: perspectiva identitaria desde el punto de vista del inmigrante peruano: cómo se ve así mismo, a sus compatriotas y a los no-peruanos.
- **Eje Enunciador B**: testimonios desde la perspectiva discursiva del no-peruano. Este trabajo sólo centrará su atención en el análisis del eje A debido a las limitaciones de espacio y sólo incluirá algunos comentarios. Queda abierta así, la posibilidad de ampliación de este documento de trabajo.

La articulación de los ejes discursivos se resume en el siguiente cuadro:

[8] weblogs.clarin.com/cronicas (crónicas argentinas: los inmigrantes).

Eje enunciador A: inmigrante peruano	• Enunciados autoreferenciales Pasado (¿quién fui en el Perú?) Presente (¿a qué vine?) Futuro (¿qué metas, esperanzas tengo?) • Enunciados que explican "al otro" y "lo otro" (explicar lo no-peruano; explicar al no-peruano) • Enunciados sobre mis compatriotas (¿quién es mi paisano?)
Eje enunciador B: no-peruano	• Eje "nosotros" y "ellos" (testimonios desde la perspectiva discursiva del no-peruano) • Eje de los medios de prensa (en la Argentina)

Cuadro 5.

El eje enunciador A: el inmigrante peruano. Resultados

Como se aprecia en el Cuadro 5 los **enunciados autorreferenciales**, los **enunciados que explican al "otro"** y los **enunciados sobre mis compatriotas** tienen como único hablante al inmigrante peruano (Eje A) que explica y da cuenta de "su realidad".

En los **enunciados autorreferenciales** hallamos momentos narrativos (pasado-presente y futuro) que se articularán en una compleja definición identitaria.

Por un lado, observamos que los entrevistados que residen en Buenos Aires desde inicios de los noventa se presentan a sí mismos 'hoy' partir de descripciones acerca de su 'pasado' en el Perú (lugar de procedencia, actividades laborales previas e información sobre aspectos socioeconómicos antes de migrar a Argentina). Ellos fueron el grupo más numeroso de inmigrantes peruanos llegados a la Argentina a lo largo de su historia. Fueron los 'pioneros' durante la época de auge económico de la paridad dólar-peso. Ellos responden a un quién soy 'hoy' en Buenos Aires a través de un quién 'fui' en el Perú, se esfuerzan por conservar costumbres peruanas y miran hacia el futuro con la esperanza del retorno a la patria. El futuro se presenta en cuanto permite un regreso a la vida "mitificada" que se dejó en el Perú. Esto último se hace evidente cuando recuerdan los primeros años de vida en Argentina; en esos fragmentos el pasado se narra rápidamente casi como si hubiera una necesidad de alejar el tiempo de ruptura física con el Perú.

> […] estoy como te digo esperando que la situación se normalice en mi país y apenas se normalice yo voy a ser el primero en estar en el bus del terminal yéndome al Perú. Así va a ser! (risas) […]". (Reside en Argentina desde 1994)

> Estoy en un trabajo doméstico con cama... pero si yo me pusiera a estudiar algo, sería como cuando estudié [en Perú] porque yo, mi vocación, era enfermera; yo empecé a estudiar allá en universidad enfermería, pero no lo terminé por motivos familiares, se enfermó mi abuelita y por motivos económicos también […]. (Reside en Argentina desde 1996)

Esto contrasta significativamente con los testimonios del segundo grupo de inmigrantes peruanos (los que llegaron después de la crisis económica del año 2001) que hablan de una identidad 'hoy' a partir de la esperanza de un 'futuro''mejor, de un ascenso social, lo cual se alcanza sobre todo, con el éxito escolar: "[…] yo siempre he sido una persona muy sociable, siempre me ha gustado hablar, conversar, tratar de dar una buena imagen

y me gusta estudiar porque quiero terminar mi carrera [universitaria] acá, quiero darle orgullo a mis padres por tanto esfuerzo que han hecho para traerme acá para tener una vida muy cómoda en un futuro [...]". (Reside en Argentina desde 2003)

Las metas académicas de los más jóvenes de la comunidad también podrían ser vistas como la reivindicación de una comunidad subestimada por muchos años. Sostener el ideal familiar de una mejora a través de un grado de escolaridad más alto constituye un aliciente importantísimo para la permanencia de muchas familias peruanas en este país. Esta característica nos recuerda a la Argentina de inmigrantes españoles e italianos de principios del siglo XX, para quienes triunfar significaba tener un hijo "universitario", de preferencia doctor.

En los **enunciados que explican lo "otro"** (al no-peruano y lo no-peruano) se da cuenta del nuevo contexto y se percibe a la Argentina y a los argentinos. Al respecto pudimos constatar que existe una preocupación y también un conflicto generado por la adopción de nuevos valores y prácticas de vida cotidiana de los miembros más jóvenes de la comunidad. Esta preocupación –creemos– promueve en gran medida el crecimiento de instituciones dedicadas a la difusión de tradiciones culturales. La dirección de estas asociaciones está a cargo de inmigrantes adultos interesados en mantener y preservar, antiguas costumbres peruanas en Argentina. La aparición en los últimos siete años de centros culturales o academias que dictan cursos gratuitos de bailes folklóricos típicos no hace más que enfatizar esta idea. En dichos centros también se organizan concursos de "Marinera Norteña"[9] en las fiestas patrias de julio, lo que convoca a comunidades peruanas de Argentina y Chile.

Además, existe una reciente preocupación por la enseñanza del quechua y no "quichua" como se denomina a la variedad hablada en Santiago del Estero. Allí tenemos otro ejemplo de la necesidad de enfatizar las diferencias. En relación a las apreciaciones lingüísticas sobre la variedad rioplatense, nuestros consultados manifestaron diferencias culturales y dijeron sentirse incómodos con el uso excesivo de "malas palabras", en especial entre amigos y familiares: "Ellos meten a la mamá, a la abuela y te dicen todo!!... la verdad que me desanimó un poco cuando oí a una niña [argentina] de será doce o diez años, gritarle a la, a su mamita le, o sea, –disculpa que te lo diga– le mandó a la mierda!! [...]". También causa desconcierto que las palabras se acorten o se digan al revés: "[…] porque o sea, nosotros [los peruanos] tenemos otros términos que son más claros, más en español, ¿viste? Y acá, no, o sea, que cortan los términos, las letras. No sé si te habrás dado cuenta […]". De la misma manera, el "dejo" o acentuación típica de la variedad rioplatense se percibe como más agresiva, más imperativa o de entonación más enfática, pero se adopta en algunos casos para evitar la discriminación: "[…] Yo mis costumbres no me las olvido. Que se me enganche el dejo de acá, bueno, pero hasta ahí no más! Cuando hablo con mis paisanos hablo como peruano, pero cuando hablo con ellos (pausa) porque a veces hay un poquito de discriminación también […]".

En Capital Federal tienen sede las hermandades religiosas devotas de santos 'peruanos' como Santa Rosa de Lima y San Martín de Porras. Pero es en la Basílica Nuestra Señora de la Piedad en donde se generan fronteras culturales muy definidas. Allí se organizan las procesiones dedicadas al Señor de Los Milagros, procesión religiosa emblemática de la cultura costeña peruana que mueve a barrios enteros en torno a los preparativos previos (confección de los hábitos morados que se visten en esos días, prepa-

[9] Baile típico de la Costa Norte del Perú.

ración de comidas para las postas o paradas de la Hermandad etc.). A propósito, Macchiavello (2009: 75, 76) ha dedicado su tesis de grado al estudio de la Procesión del Señor de los Milagros en Argentina y sostiene que ésta y la venta ambulante de comida típica de la festividad, que se constituye a lo largo de su recorrido, constituyen un rasgo en la reconstrucción de la identidad de los peruanos en Buenos Aires. Añade que en el año 2000, alrededor de 50 mil peruanos asistieron a la procesión, que lleva en andas a la imagen del "cristo negro" peruano por las calles del barrio de Congreso, Capital Federal, en el mes de octubre. El anda pesa una tonelada y media y debe ser cargada por 36 personas. Según descripciones de Macchiavello, ésta mide 3,70 m. de alto y mide 1,40 m. de ancho. La hermandad que se dedica al cuidado y difusión del ritual consta de 370 *hermanos* distribuidos en 6 cuadrillas masculinas, y una formada por cantoras y sahumadoras. Para mantenerse como *hermano activo* se requiere participar de todos los actos, pagar una cuota social mensual, y participar en las misas del día 28 de cada mes. El Directorio de la Hermandad consta de Director espiritual, Mayordomo general, Vice Mayordomo general, Secretaría General, Patrón de Andas, Secretaría de Recorrido Procesional, capataz General etc. Como bien nota Macchiavello, el mercadeo callejero es desde ya, un reflejo de la interacción comercial de Lima (heredado a su vez del comercio comunal en los Andes) que se traslada a Buenos Aires. Agregaría que en la Procesión en sí misma hay una "ritualización" a través de la "repetición" exacta. Por ejemplo, en la repetición del ritual de la Procesión (que trata cada año de asemejarse más a la Limeña, al punto de que sus normas siguen los mismos estatutos) la función identitaria es también el trasvase de la "herencia", o del "legado". Las generaciones mayores (los migrantes peruanos pioneros) agregan una nueva mitificación, un nuevo signo religioso en la insistencia de réplica exacta del ritual a modo de pasaje cultural a futuras generaciones de peruanos en Buenos Aires. Ejemplo de esto es la Procesión Infantil del Señor de los Milagros, que lleva ya casi tres años. En ese caso, el peso del anda es de 200 kilos y se carga con ayuda de los adultos.

El pacto entre los concurrentes y los organizadores de la Procesión es el del seguimiento-mímesis de tradiciones religiosas como pasaporte cultural de más o menos cercanía a la peruanidad. Es como si el pacto cultural-religioso se rompiera si el peruano migrante no replicara el ritual paso por paso, que además, crea jerarquías sacras de saber-poder (*know how*) entre los miembros de las hermandades que no luchan por dinero, sino por prestigio dentro del grupo.

Además de las características religiosas y folklóricas, las tradiciones culinarias provenientes del Perú se mitifican en los adultos de la comunidad y se construye así un universo simbólico que contiene "en la diferencia" a los que se acercan a la vida y valores de la comunidad peruana. Sin embargo, en los espacios de difusión cultural casi no se hace mención a problemas actuales de la comunidad, como la falta de vivienda digna (que suele llevar a la toma de casas), la discriminación y el maltrato laboral. Basta entrar en las páginas web de las asociaciones y centros peruanos en Argentina para apreciar secciones enteras dedicadas a la gastronomía peruana, sitios arqueológicos del Perú o símbolos patrios como el escudo nacional, que ocupan un espacio prominente. Al respecto, el diario Bitácora Peruana y La Gaceta del Sol son dos excepciones.

El poco debate en torno a problemáticas de la comunidad contrasta con lo que nuestros consultados narraron en las entrevistas:

> Yo he sido una de los testigos. No dormí directamente, pero he visto a mucha gente que dormían en la Terminal de Retiro […].[10]

> A mí me detiene un policía y me pide documentos…como nos ven negritos, chiquititos, entonces, dicen <estos son ignorantes> No saben que uno sabe leer y escribir, que es lo principal. A veces por eso se equivocan con nosotros.

Diferenciarse de las "costumbres argentinas" con el fin de resaltar una superioridad frente al nativo también parece operar como una marca importante. Es decir, también encontramos un esencialismo cultural dentro de la comunidad peruana cuando de caracterizar al argentino se trata. En otras palabras, ese esencialismo cultural que circula en los medios de comunicación argentinos se traslada al seno de la comunidad peruana y se "re-semantiza" hacia la sociedad argentina en su conjunto:

> Acá decían los periódicos que los peruanos, los extranjeros, venían a llenarse los bolsillos, a llenarse de plata y después dejar pobre al país, pero si ellos mismos [los argentinos] no trabajan, no laburan, ¿cómo van a llenarse los bolsillos?!! Trabajan unas cuantas horas y ya se compran su película, se van a su casa ahí tirados viendo películas horas y horas y se acaba el cine y al otro día así, lo mismo. En cambio nosotros [los peruanos] trabajamos y si es posible trabajar de noche, de noche trabajamos..

En los **enunciados sobre mis compatriotas** los inmigrantes peruanos dan cuenta de subgrupos dentro de la comunidad en función del año de llegada a la Argentina y la edad. El grupo que llegó en los años noventa y que hoy ronda entre los 40 y 60 años de edad manifestó el contraste que ellos encuentran con los inmigrantes jóvenes que llegaron a la Argentina después del año 2000:

> Ahorita hay gente joven que ha venido a delinquir y nos hace quedar mal a los peruanos, a la gente que trabajamos, que laburamos –como se dice– con el sudor en la frente, pero ellos vienen y nos malogran la reputación en un trabajo, porque en un trabajo me dijeron: <¿eres peruana?... Uy!!> dice vulgarmente: <"metiste a la mierda tu casa!"> –me dijeron a mí, mi patrón que me contrató. Yo dije: "pero no todos los peruanos somos iguales". Y con ellos trabajé seis años y no se les perdió ni un alfiler!

Para finalizar, retomo brevemente el punto de partida: los encuentros dialógicos como herramienta metodológica en la investigación etnográfica de comunidades minoritarias. Así pues, intentamos ilustrar hasta qué punto las 'fronteras culturales' cobran vida, cumplen funciones diversas y se convierten en proceso reflexivo de vivencias que se construyen discursivamente.

[10] Terminal de micros de larga distancia de Capital Federal

CONCLUSIONES

A partir de lo que hemos podido analizar hasta el momento, creemos que la presencia de la inmigración peruana en el AMBA desde los noventa (record histórico) ha producido no sólo conceptualizaciones y situaciones sociales diversas en la sociedad argentina, sino que también ha creado 'fronteras discursivas' que llevan implícitas categorizaciones sociales, tipologías estáticas, procesos de inclusión-exclusión y una idea previamente definida de alteridad. Hablamos de una alteridad perturbada que se manifiesta tanto en los relatos de inmigrantes peruanos que creen reconocer un isomorfismo en la población argentina, como la de los medios argentinos que miden al inmigrante peruano con la misma vara de homogeneidad cultural. Todo esto nos lleva a interrogarnos acerca de los criterios de 'reconocimiento del otro' y el valor integrador de la 'idea de pertenencia' cuando se la entiende como algo que supera fronteras geográficas. El reconocimiento del aporte de los inmigrantes peruanos a la sociedad permitiría que la identidad de "huésped" que observamos hoy en día en sus relatos se modifique y trascienda la estructura territorial. Observamos que las oportunidades de inclusión todavía dependen –al menos por ahora– de una "dimensión espacial" (Zanfrini, 2007) lo cual los estigmatiza y fomenta justificaciones "racionales" de hostilidad en sus centros de trabajo en donde su presencia se problematiza porque "le saca el trabajo a un argentino".

En cuanto a los espacios o centros culturales que la comunidad peruana mantiene en el AMBA, creemos que éstos operan como fronteras territoriales en sí mismas y que están organizadas a través de un imaginario colectivo de Patria que promueve tradiciones peruanas, pero que no abre debate sobre problemas importantes en la comunidad. Es decir, la ausencia de espacios territoriales fomenta una experiencia colectiva nacional en medio de la dispersión. Allí se equilibra la promesa del mítico retorno (para los mayores) y se construye la definición identitaria de los más jóvenes que empieza a cambiar hoy en día gracias a una nueva política de legalización migratoria (Ley Patria Grande).

Para concluir, mencionaremos que la comunidad peruana en Buenos Aires es de formación muy reciente. Empezó hace menos de 18 años, pero ya ha cobrado un matiz que le da individualidad al fenómeno de la constitución de identidades en el escenario argentino actual.

BIBLIOGRAFÍA

ALTAMIRANO RUA, T. (2006). *Remesas y nueva <fuga de cerebros> Impactos Transnacionales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ALTAMIRANO RUA, T. (2003). **"**El Perú y el Ecuador: nuevos países de emigración". Programa Andino de Derechos humanos-Universidad Andina Simón Bolívar (PADH-UASB), en *Revista Aportes Andinos*, nº 7. Globalización, migración y derechos humanos. Octubre.

ALTAMIRANO RUA, T. (2007). **"**Transnacionalismo y movilidad del capital humano", en A. Panfichi (ed.) *Migraciones Internacionales*, pp. 39-54. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

AMBADIANG, T. (2008). "Fronteras, identidad y agentividad: la (ir)relevancia del discurso", en I. GARCÍA PREJO, A. PALACIOS e I. RODRÍGUEZ (ed.) *Fronteras exteriores e interiores: indigenismo, género e identidad*. Lincom.

AYLLÓN TRUJILLO, M. T. (2008). "Ética e Investigación: la Frontera entre las metodologías participativas y el Espionaje", en I. GARCÍA PREJO, A. PALACIOS e I. RODRÍGUEZ (ed.) *Fronteras exteriores e interiores: indigenismo, género e identidad*. Lincom.

BENVENISTE, E. (1985). "De la subjetividad en el lenguaje", en *Problemas de lingüística general*. Madrid: Siglo XXI.

BRUCE, J. (2007). *Nos habíamos choleado tanto. Psicoanálisis y racismo*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.

CORTÉS, R y F. GROISMAN (2004). "Migraciones, mercado de trabajo y pobreza en el Gran Buenos Aires", *Revista CEPAL* nº 82. Santiago de Chile. Disponible en <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/14590/lcg2220e-P.pdf> Consulta 2008.

DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica.* Universidad de Granada.

FOUCAULT, M. (2008). *La Arqueología del saber*. Siglo XXI.

JOCILES RUBIO, M. I. (1997). "Discurso étnico y estrategias de movilización colectiva", en *Gaceta de Antropología*, n° 13, texto 13-04.

MERA, C. (2006). *Migración coreana en Argentina*. Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Aula virtual <http://nuevomundo.revues.org/index1286.html> Consulta enero de 2009.

PAERREGAARD, K. (2007). "La Migración Femenina: estrategias de sostenimiento y movilidad social entre peruanos en España y Argentina", en *Anthropologica*, dic. 2007, vol. 25, nº 25, pp. 61-82.

PÉREZ AGOTE, A. (1993). "Hacia un modelo sociológico del nacionalismo", *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*., nº 61.

REVISTA NOTAS DE POBLACIÓN, nº 86. CELADE, División de Población, CEPAL. Dsiponible en <http://www.eclac.org/celade/> Consulta 2009.

ZANFRINI, L. (2007). *La convivencia interétnica.* Alianza.

ŽIŽEK, S. (2005). "El espectro de la ideología", en *Ideología: un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE.

Páginas web consultadas

<www.peruanossinfronteras.org> Consulta 2008.
<http://www.elcomercio.com.pe/> Consulta 2009.
<http://www.colectividadperuanadepinamar.tk/> Consulta 2008.
<http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025492122007000100003> Consulta 2009.

LA EXPRESIÓN DE LA EVIDENCIALIDAD EN ESPAÑOL: EL CASO DEL DISCURSO PERIODÍSTICO

Adriana Speranza
Universidad de Buenos Aires | Argentina
paglispe@yahoo.com.ar

Resumen

En esta comunicación presentaremos resultados parciales de una investigación mayor cuyo propósito es analizar el uso variable de ciertos tiempos verbales relacionados con la *consecutio temporum*. Las variables estudiadas, en esta oportunidad, están conformadas por la variación que presentan el Pretérito Perfecto Simple y el Pretérito Pluscuamperfecto del Modo Indicativo con el verbo principal en pasado en un corpus constituido por emisiones pertenecientes a artículos periodísticos. Dichas emisiones corresponden a enunciados en los que encontramos distintas formas de citación de otros discursos. Creemos que el carácter referido de los mismos, le permite al individuo adoptar un compromiso respecto de los hechos en ellos transmitidos. Sin embargo, entendemos que a través de la selección de la forma del tiempo verbal, el emisor manifiesta su evaluación de los hechos relatados como más o menos ciertos y expresa así, su grado de adhesión al contenido referencial del enunciado. Entendemos que el problema propuesto está vinculado a la evidencialidad como sustancia semántica que subyace a la selección de las formas. Esto es, en este caso, la posibilidad de determinar la evaluación y el grado de compromiso que cada sujeto establece con el contenido referencial del enunciado. En este marco, intentaremos explicar en qué consisten las operaciones de selección que los sujetos realizan en la conformación de enunciados en los que los verbos principal y dependiente se hallan en correlación temporal. Trataremos de descubrir a qué factores responde la selección de los verbos dependientes y relacionar tales factores con la motivación que da lugar a la selección de las formas en variación.

INTRODUCCIÓN

Con el término *evidencialidad* se designa la forma en que distintas lenguas manifiestan el modo de creación o recolección de la información y la evaluación que el hablante efectúa de ésta, enfatizando el análisis de los recursos morfológicos, léxicos o sintácticos empleados para ello (Palmer 1986; Granda 2003; Dendale 1984; Guentchèva 1984, 1986). Por otra parte, las publicaciones más recientes sobre el tema analizan el comportamiento de los usuarios de lenguas que no han desarrollado una codificación gramatical para tal fin, tal es el caso de lenguas como el español, el francés o el inglés (Bermúdez, 2005; Dendale, 1994; Nølke, 1994; Schwenter, 1999; Vet, 1994; entre otros).

A partir de estos abordajes sobre el tema, nos hemos propuesto estudiar distintos hechos de variación lingüística con el fin de determinar en qué medida los usos observados constituyen una expresión de la *evidencialidad* en el español.

Las variables estudiadas, en esta oportunidad, están conformadas por la variación que presentan el Pretérito Perfecto Simple y el Pretérito Pluscuamperfecto del Modo Indicativo en emisiones cuyo verbo principal se halla en pasado.

Dichas emisiones corresponden a enunciados pertenecientes a artículos periodísticos en los que se reformulan los dichos ajenos es decir, emisiones en las que encontramos distintas formas de citación de otros discursos, de otros enunciados. Creemos que el carácter referido de los mismos, le permite al individuo adoptar un compromiso respecto de los hechos en ellos transmitidos, hechos que no ha percibido a través de los sentidos; eventos de los que el enunciador no ha participado directamente. Sin embargo, entendemos que a través de la selección de la forma del tiempo verbal, el emisor manifiesta su evaluación de los hechos relatados como más o menos ciertos y expresa así, su grado de adhesión al contenido referencial del enunciado. El grado de oportunidad de realización que le otorga a tales hechos se halla en directa relación con el significado básico que oportunamente postularemos para cada una de las formas en variación. Tal como desarrollaremos más adelante, este significado hace propicia la expresión de percepciones de esta índole por parte del sujeto enunciador; expresiones que, en este caso, resultan una reelaboración de los hechos narrados.

En este marco, intentaremos explicar en qué consisten las operaciones de selección que los sujetos realizan en la conformación de enunciados en los que los verbos principal y dependiente se hallan en correlación temporal. Trataremos de descubrir a qué factores responde la selección de los verbos *dependientes* y relacionar tales factores con la motivación que da lugar a la selección de las formas en variación.

EL PROBLEMA

Nuestro interés está centrado estudiar, como hemos dicho, las variables conformadas por la variación que presenta el uso del Pretérito Pluscuamperfecto (en adelante PPl) y el Pretérito Perfecto Simple (en adelante PPS) del Modo Indicativo con el verbo principal en pasado. Ilustramos con los siguientes ejemplos:

(1)
El fiscal XX ordenó exhumar el cuerpo para practicarle una autopsia, la que **reveló** que la mujer **había sido asesinada** de cinco balazos […] (Sección Policiales, 12 de julio de 2007)

(1a)
[…] el testimonio del chico **reveló** que en realidad **se trató** de una agresión inducida por la propia víctima. (Sección Policiales, 28 de junio de 2007)

En trabajos anteriores (Speranza, 2005; 2006) hemos abordado estos mismos usos variables en un corpus constituido por emisiones producidas por individuos en contacto con la lengua quechua. Los resultados han mostrado una expansión del uso del PPl dada por la mayor frecuencia de aparición de dicha forma en emisiones como las que constituyen los ejemplos arriba presentados. Los distintos autores que se han ocupado del uso de este tiempo verbal en variedades del español bajo la influencia de la lengua quechua en diferentes regiones de América (Granda, 2003; Martín, 1979; Klee-Ocampo, 1995) caracterizan su presencia como una particularidad dialectal propia de las zonas de contacto lingüístico.

Sin embargo, el relevamiento realizado nos muestra que la correlación verbal que nos ocupa presenta, asimismo, usos variables en hablantes monolingües de la Ciudad de Buenos Aires. En este trabajo, analizaremos los usos alternantes producidos por sujetos monolingües en emisiones similares a las estudiadas en el corpus citado. La distribución hallada en relación con el uso variable objeto de nuestro trabajo es la siguiente:

Tabla 1. Distribución de las formas según la variable lingüística.

VARIABLE LINGÜÍSTICA	CANTIDAD DE EMISIONES	PORCENTAJES
Pasado / PPI	34	33 %
Pasado / PPS	70	67 %
Total	104	100 %

Los resultados que la tabla arroja muestran un uso variable distinto del observado en el corpus de individuos en contacto con la lengua quechua ya que nos encontramos, en este caso, ante una expansión del PPS.

Tal como ya hemos expuesto, nuestro interés radica en estudiar las formas en variación mencionadas con el objeto de establecer su vinculación con la *evidencialidad* como fenómeno capaz de explicar estos usos. Intentaremos verificar si ellos constituyen o no un síntoma de *gramaticalización* por medio, en este caso, de un reaprovechamiento de los tiempos verbales; reaprovechamiento dado por una explotación de las formas diferente de la pautada normativamente.

Significado básico de las formas

Una primera aproximación a los tiempos verbales del español describe al PPl como una manifestación de anterioridad a un momento del pasado, mientras que el PPS expresa una situación anterior a la de origen o de enunciación y su referencia se constituye en el centro deíctico del sistema temporal (GDLE, 1999: § 44.3.1.1.).

Sin embargo, la perfectividad que expresa el PPS pone al sujeto enunciador en directa relación con ‘lo concluido’ y por lo tanto, con ‘lo conocido’, lo que se entiende como cierto. En cambio, la forma del PPl, a través del componente imperfectivo del lexema ‘había’, lo remite al plano de ‘lo inconcluso’ y, por lo mismo, de ‘lo desconocido’, de lo incierto, de lo remoto (Martínez *et al*., 1998).

Consideramos que en las emisiones estudiadas, de acuerdo con el significado básico de las formas, la selección del PPS implica una asignación mayor de certeza a las acciones, una forma de adhesión, de aprobación por parte del locutor; mientras que la utilización del PPl manifiesta un nivel menor de certeza por lo que el enunciador establece una distancia respecto de lo expresado en la proposición.

EL CORPUS

Los materiales con los que hemos trabajado provienen de artículos periodísticos correspondientes a un diario[1] producido en la Ciudad de Buenos Aires, de amplia difusión en todo el territorio nacional. Éste posee dos publicaciones diarias: una edición matutina y otra vespertina. Su alcance, en términos del caudal de lectores, es amplio, particularmente en las clases más populares, aunque no cuenta con el prestigio de otros periódicos ni tampoco con el volumen de distribución tanto nacional como internacional.

Las emisiones han sido extraídas de artículos periodísticos de diversa índole. Sin embargo, la naturaleza de las mismas circunscribe su aparición a determinadas secciones de la publicación. La cuantificación de dichas emisiones nos muestra que la mayor frecuencia de aparición de las formas se concentra en las secciones: Información general (3/34; 15/70), Policiales (14/34; 33/70) y Política (9/34; 6/70) para cada una de las variables que nos ocupan.

Entendemos que la distribución arriba observada se halla en directa relación con la naturaleza de la información transmitida y el carácter polifónico de las emisiones. Las secciones en las que asciende el número de apariciones corresponden a aquellas en las que se apela con mayor frecuencia al discurso referido ya que se citan, frecuentemente, los testimonios de quienes se encuentran involucrados en los eventos que constituyen la noticia o la crónica periodística.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

En las emisiones que constituyen nuestro corpus se reconstruye la relación que la fuente –el sujeto discursivo[2] a quien el emisor atribuye los dichos reproducidos– establece con la información transmitida por medio de la selección del verbo principal o verbo introductorio, el que, por su parte, se encuentra en relación temporal con el verbo dependiente. En esta ocasión, los verbos introductorios corresponden a los denominados *verba dicendi*: comentar, comunicar, contar, declarar, explicar, etc.

De acuerdo con las gramáticas, las formas verbales de las que aquí nos ocupamos sitúan la línea temporal en que ocurre el evento subordinado en relación con el tiempo en que ocurre el evento principal. En nuestro caso, las relaciones temporales que aparecen en los ejemplos citados expresan formas de anterioridad del evento subordinado en relación con el tiempo en que ocurre el evento principal. Dicha anterioridad se manifiesta, siempre de acuerdo con las gramáticas, a través del PPl (GDLE, 1999:§ 47.2.1.1.).

Nuestro interés está centrado, entonces, en explicar cuáles son las motivaciones que subyacen al uso variable entre el PPS y el PPl en emisiones en las que esperaríamos la presencia del PPl. Creemos que este uso implica, por parte del emisor, una conceptualización distinta del evento descrito, conceptualización por la cual se compromete o se distancia respecto del contenido referencial de dicho evento y expresa una evaluación

[1] En este trabajo utilizaremos, de aquí en más, los términos 'diario' y 'periódico' indistintamente. No desconocemos la distinción terminológica que se realiza en los ámbitos especializados en lo que se refiere a la frecuencia de publicación. Sin embargo, por las características de nuestro trabajo hemos optado por utilizar como equivalentes ambas expresiones.
[2] Utilizamos la expresión *sujeto discursivo* siguiendo la propuesta teórica de Ducrot (1984).

sobre el mismo y sobre la fuente, todo ello a través de la selección del verbo dependiente en directa relación con el significado básico postulado.

Dadas las características arriba expuestas del discurso referido y la correlación temporal de los verbos, entendemos que el empleo de estos lexemas en determinados contextos favorecerá la selección de las formas en variación de acuerdo con la relación que el emisor establece entre el sujeto discursivo y el contenido del enunciado. Es decir, (i) el grado de responsabilidad que el emisor otorga a la fuente y (ii) la índole de la información citada. Mostraremos seguidamente en qué medida estos factores influyen en la selección de las formas y de qué manera se interrelacionan.

El grado de responsabilidad atribuida a la fuente

Como hemos dicho, las construcciones estudiadas se inscriben dentro de los considerados *discursos polifónicos* puesto que en ellos aparecen, a través de diferentes mecanismos, las voces que conforman el mensaje que se pretende reproducir.

Entendemos que el emisor –en nuestro caso el periodista a cargo de la confección de la nota, como productor efectivo de la misma– adopta una posición respecto de los dichos que reproduce, en directa relación con la 'calidad' de la fuente. En efecto, los participantes introducidos en el discurso constituyen la fuente a la cual el emisor otorga un nivel de 'confiabilidad' por lo cual a los hechos reproducidos les atribuirá, a su vez, un determinado grado de factualidad y certidumbre, en relación con la responsabilidad que la fuente es susceptible de asumir desde los puntos de vista[3] (en adelante PdV) expresados en la emisión (Nølke, 1994:85).

Por su parte, dicha responsabilidad se halla sustentada, a su vez, por determinadas características morfosintácticas de la fuente que favorecen el mensaje que el emisor desea transmitir y, por lo tanto, resultan congruentes con la selección de cada una de las formas en variación. Esto significa que el emisor preferirá las formas que resulten más icónicas y fácilmente interpretables por el lector (García, 1999).

El emisor, entonces, otorgará mayor confiabilidad a los hechos presentados si la fuente posee ciertas características por las cuales asume, desde el PdV del emisor, un grado mayor de responsabilidad. Tales características son las siguientes:

(i) Es un sujeto humano;
(ii) Aparece explícita en la emisión;
(iii) Posee una identificación que permite individualizarla, por ej. la mención del nombre;
(iv) Es un sujeto protagonista del evento;
(v) Es un individuo que cumple un rol destacado en la sociedad o dentro del grupo de referencia;
(vi) Posee cercanía sintáctica con la cita;
(vii) Es un sintagma nominal con o sin modificadores;
(viii) Aparece en posición canónica dentro de la emisión: S-V-O.

[3] Entendemos por *punto de vista* a las unidades semánticas con representación de los contenidos proposicionales y dotadas de un juicio (Nølke, 1994:85).

Esperamos, como hemos dicho, que el emisor confiera mayor posibilidad de realización a las acciones cuya fuente cumpla con las características antes mencionadas. Para ello utilizará el PPS como forma verbal dependiente a través de la cual pondrá de manifiesto su adhesión y confiabilidad respecto del contenido transmitido en la emisión. Por su parte, la aparición del PPl estará vinculada a emisiones en las que existe la posibilidad de mayor ambigüedad en la atribución de los dichos dadas las características de la fuente: omitida, lejana, menos precisa y por lo mismo, menos icónica, comunicativamente menos relevante, 'menos responsable', 'menos cierta'. El emisor, entonces, mostrará su menor grado de confiabilidad a través de la selección del tiempo verbal dependiente. Veamos los siguientes ejemplos:

(2)
No quería responder pero se sintió muy molesto por la descalificación que le hizo XX y **resaltó** que antes **había hablado** con la señora XX, quien le dio detalles que aparecieron publicados en su nota. (Sección Política, 12 de julio de 2007)

(2a)
La presidenta del Tribunal Oral en lo Criminal (TOC) 6 de San Isidro, XX **aseguró** que el entorno de XX **efectuó** maniobras en la escena del crimen para ocultar el asesinato. (Sección Policiales, 12 de julio de 2007)

Esperamos que las emisiones como (2a) favorezcan la aparición del PPS mientras que las emisiones como (2) hagan lo propio con el PPl. Los resultados del análisis cuantitativo son los siguientes:

Tabla 3. Frecuencia de uso + responsabilidad vs. – responsabilidad.

	PASADO/ PLUSCUAMPERFECTO	PASADO/PRET. PERF. SIMPLE
– responsabilidad	20 57 %	15 43 %
+ responsabilidad	14 20 %	55 80 %

o.r.= 5.24; $x^2 = 14.34$ $p < 0.01$

Como se desprende de la tabla, la diferencia observada a través de la distribución de las formas muestra una asociación entre el grado de responsabilidad asignada a la fuente y el tiempo verbal dependiente en directa relación con el significado básico propuesto para cada una de las formas en variación. En efecto, el emisor selecciona el PPS como forma de validación del discurso citado, de reconocimiento de la 'calidad' de la fuente en aquellos casos en los cuales quien transmite la información posee las características antes citadas, tal como esperábamos.

La índole de la información citada

De acuerdo con la descripción realizada del corpus (*cf.* supra §3), la distribución de las formas guarda relación con lo que hemos denominado 'la índole de la información citada' agrupada, según la organización de la publicación, en distintas secciones. Como hemos observado más arriba, las secciones en la que se concentra el número más impor-

tante de emisiones corresponde a las secciones Policiales, Política e Información general. Si bien estas secciones presentan, como hemos dicho, el número más importante de apariciones no lo hacen con una distribución semejante de acuerdo con las variables que nos ocupan. Es por ello que nuestra presunción, en esta oportunidad, se centra en el tipo de información que se transmite en la emisión. Entendemos que el emisor establece una relación distinta, un compromiso mayor con la información transmitida si ésta posee determinadas características a saber:

(i) Es un hecho de características policiales o pertenece a la esfera privada, p. e. el relato de una riña callejera;
(ii) Sus consecuencias solo poseen incidencia en un ámbito restringido;
(iii) Representa acciones de ínfima o nula repercusión pública;
(iv) Los protagonistas del evento son individuos anónimos.

En esta oportunidad, esperamos que el emisor seleccione el PPS en aquellos casos en los que la información transmitida posea las características antes mencionadas como estrategia comunicativa de adhesión, tal como hemos venido sosteniendo hasta el momento. Entendemos que la índole de la información resulta un factor que impulsa al emisor a expresar su posición frente al evento. Por ejemplo, la naturaleza privada de la información, protagonizada en la mayor parte de los casos por seres anónimos, le permite al emisor comprometerse de manera más directa con el relato del suceso y sus posibles consecuencias. Por su parte, cuando la información es de interés público, posee implicancias políticas, su publicación significa la repercusión pública de la misma o simplemente constituye información alusiva a personajes de la escena política o de otros ámbitos públicos, el emisor opta por una construcción en la que se mantiene más alejado de los dichos, menos involucrado en el evento a través de la selección del PPl justamente en el espacio sintáctico en el que se transcriben los dichos: la información objeto del discurso referido. Ilustramos con los siguientes ejemplos:

(3)
La movida, al parecer, no tuvo padrino político reconocible, porque según **dijeron** los ocupantes del local, **se habían "autoconvocado**" con el solo objeto de reclamar la "normalización". (Sección Política, 20 de julio de 2007)

(3a)
Los uniformados **señalaron** que, aquel día, el menor, junto a otro chico, de 16, **trató de robar** un cyber situado en [...]. (Sección Policiales, 20 de julio de 2007)

Los resultados del análisis cuantitativo son los siguientes:

Tabla 4. Frecuencia de uso según la índole de la información transmitida.

	PASADO/ PPL	PASADO/PPS
Otra información	19 49 %	20 51 %
Hechos comunes	15 23 %	50 77 %

o.r.= 3.17; $x^2 = 7.28$ $p < 0.01$

Una vez más, podemos constatar, por medio del análisis cuantitativo, la significatividad que cobra la variable propuesta de acuerdo con nuestra presunción. Si bien las emisiones corresponden al discurso periodístico, que por definición posee la función de dar a conocer información, la naturaleza de la información pone en niveles distintos de exposición al emisor razón por la cual toma sus recaudos y lo hace, una vez más, a través de la selección de los lexemas verbales dependientes en directa relación con el significado básico de los mismos.

Creemos que la diferencia expresada a través de la distribución de las formas resulta una estrategia comunicativa de índole *evidencial* ya que las variables postuladas muestran la interrelación de los dos elementos centrales de este fenómeno: la fuente de la cual el emisor obtuvo la información y la evaluación que hace de ésta.

En el corpus analizado hemos hallado una distribución de las formas distinta de la observada oportunamente en el corpus producido por sujetos en contacto con la lengua quechua (*cf.* supra §2). Tal como hemos sostenido hasta aquí, la frecuencia de uso resulta una expresión clara de la perspectiva que adopta el hablante en relación con sus necesidades comunicativas y con el perfilamiento que realiza del evento en los contextos en los que la variación aparece. Así, observamos cómo los individuos monolingües y los individuos en contacto con la lengua quechua explotan la potencialidad de las formas a través de la generación de estrategias lingüísticas diferentes. Entendemos que el uso expandido del PPl hallado en el corpus producido por sujetos en contacto con la lengua quechua resulta la contrapartida del mismo fenómeno es decir, resulta una estrategia de índole *evidencial* por medio de la cual determinados individuos utilizan el PPl como forma de distanciamiento, de relativización de la información transmitida mientras otros, en este caso los sujetos monolingües de la zona del Río de la Plata, manifiestan el uso expandido del PPS como expresión, en principio, de una mayor necesidad de toma posición frente al discurso citado; en ambos casos, las estrategias elegidas se encuentran sustentadas por el significado básico de cada una de las formas en variación.

CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado verificar si la selección de las formas en variación de la que nos hemos ocupado resulta una expresión de la *evidencialidad* en el español. Nuestras conclusiones son las siguientes:

En primer lugar, los datos nos han permitido corroborar nuestra presunción y verificar la vinculación entre el uso variable observado y los significados básicos postulados para los tiempos PPS y PPl del Modo Indicativo. Creemos que dichos significados son congruentes con el análisis efectuado y nos permiten 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.

En segundo lugar, la frecuencia de uso observada en el corpus trabajado muestra una expansión en el uso del PPS como síntoma de un reaprovechamiento por el cual la forma pierde valor temporal a favor del valor pragmático-aspectual.

Por otra parte, la diferencia observada en la distribución de las formas de acuerdo con la pertenencia de los individuos a distintas comunidades lingüísticas muestra cómo

el tipo de sociedad usuaria del lenguaje resulta un factor determinante en el avance de los procesos de cambio lingüístico expresados a través de la variación.

Para finalizar, las diferentes frecuencias de uso manifestadas por los grupos con los que hemos trabajado muestran expansiones distintas de los tiempos verbales estudiados. Entendemos que estas diferencias constituyen dos expresiones opuestas del mismo fenómeno: la posibilidad de expresar valores *evidenciales*, en este caso, a través de la selección del PPS o del PPl.

REFERENCIAS

Corpus

DIARIO *CRÓNICA* (edición matutina). Los ejemplares consultados corresponden a las siguientes fechas: 28/6; 5/7, 12/7, 20/7, 26/7 y 8/8 de 2007.

Bibliografía

BERMÚDEZ, F. (2002). "Los tiempos verbales como marcadores evidenciales. El caso del pretérito perfecto compuesto", en *Romansk Forum,* 16, 2.

CARRASCO GUTIÉRREZ, Á. (1999). "El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La consecutio temporum", en I. Bosque y V. Demonte (dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española,* vol. II, pp. 3061-3128. Real Academia Española, Madrid: Espasa Calpe,

CARTAGENA, N. (1999). "Los tiempos compuestos", en I. BOSQUE Y V. DEMONTE (dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española,* vol. II, pp. 2935-2975. Real Academia Española, Madrid: Espasa Calpe

COMPANY COMPANY, C. (2003). "La gramaticalización en la historia del español", en *Medievalia nº 35: Gramaticalización y cambio sintáctico en la historia del español*, volumen monográfico), pp. 3-61. México: UNAM.

COMPANY COMPANY, C. (2005). "Frecuencia de uso y contacto lingüístico en sintaxis. Artículo indefinido + posesivo en el español americano", en R. MÁRQUEZ REITER, O. GARCÍA Y R. OTHEGUY (ed.) *Spanish in Context,* vol. 2. iss. 2, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.

CONTINI–MORAVA, E. (1995). "Introduction: On linguistic sign theory", en E. Contini–Morava y B. S. Goldberg (ed.) *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory*, pp. 1-39. Berlín: Mouton de Gruyter.

DENDALE, P. y L. TASMOWSKI (1994). "L'evidentalité ou le marquage des sources du savoir", en *Langue Française 102: Les sources du savoir,* pp. 3-7. Larousse.

DUCROT, O. (1984). *El decir y lo dicho.* Buenos Aires: Edicial.

GARCÍA, É. (1995). "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas", en K. Zimmermann (ed.) *Lenguas en contacto en Hispanoamérica,* pp. 51-72. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

GARCÍA, É. (1999). "Asimetría distribucional como reflejo de congruencia (con)textual", *Neuphilologische Mitteilungen,* pp. 455-470.

GRANDA, G. de (2003). "La modalidad verbal epistémica en el español andino de Argentina", en A. M. Fernández Lávaque y J. Rodas *Historia y sociolingüística del español en el noroeste argentino,* pp. 66-77. Salta: Nuevas investigaciones, Universidad Nacional de Salta.

GUENTCHEVA, Z. (1994)."Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français", en *Langue Française 102: Les sources du savoir,* pp. 8-23. Larousse.

KLEE, C. y A. OCAMPO (1995). "The expression of Past Reference in Spanish Narratives of Spanish-Quechua Bilingual Speakers", en C. SILVA-CORVALÁN (ed.) *Spanish in four continents. Studies in Language Contact and Bilingualis,* pp. 52-70. Georgetown University Press.

MARTÍN, H. E. (1979). "Un caso de interferencia en el español paceño", *Filología,* año XVII y XVIII, 1976-1977, pp. 119-130. Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Dr. Amado Alonso, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

MARTÍNEZ, A. (2004). "Variación lingüística y estrategias discursivas", en R. KIRSNER, E. CONTINI-MORAVA Y B. RODRIGUEZ-BACHILLER (ed.) *Cognitive and Communicative Approaches to Linguistic análisis.* Benjamins.

MARTÍNEZ, A. (2006b). "Lenguas en contacto: gramaticalización y frecuencia de uso". Conferencia plenaria. Actas del *Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas,* Universidad Nacional de La Pampa y Subsecretaría de Cultura del Gobierno de la Provincia de La Pampa. Publicación en CD.

MARTÍNEZ, A. *et al.* (1998). "Alternancia y frecuencia de uso en las condicionales contrafactuales de pasado: una interpretación cualitativa", en *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL),* pp. 97-106. Campinas, Brasil, Agosto de 1990.

MARTÍNEZ, A., A. SPERANZA y G. FERNÁNDEZ (2006). "Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires", en *Universos. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales,* pp. 9-33. Universitat de València.

MORENO DE ALBA, J. (2006). "Valores verbales de los tiempos pasados de indicativo y su evolución", en C. COMPANY COMPANY (dir.) *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal.* México: Fondo de Cultura Económica y Universidad Nacional Autónoma de México.

NØLKE, H. (1994). "La dilution linguistique des responsabilités. Essai de description polyphonique des marqueurs évidentiels 'il semble que' et 'el paraît que'", en *Langue Française 102: Les sources du savoir,* pp. 84-94. Larousse.

ROJO, G. y A. VEIGA (1999). "El tiempo verbal. Los tiempos simples", en I. Bosque y V. Demonte (dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española,* vol. II, pp. 2867-2934. Real Academia Española, Madrid: Espasa Calpe.

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, IES "Dr. J. V. González", Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, diciembre.

SPERANZA, A. (2006). "Estrategias evidenciales en castellano: análisis de una variedad del castellano en contacto con el quechua", en *Tópicos del Seminario.* México: Universidad de Puebla.

VET, C. (1994). "Savoir et Croire", en *Langue Française 102: Les sources du savoir,* pp. 56-68. Larousse.

BILINGÜISMO EN QUEBEC: DOMINIOS DE USO Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

María Dolores Trebucq
Universidad Nacional de Córdoba | Argentina
dtrebucq@business-english.com.ar

Resumen

El presente trabajo parte de la concepción "individualista" de bilingüismo para analizar el caso de Quebec, provincia francófona de Canadá, donde la mayoría de sus habitantes son bilingües. En primer lugar, debe quedar en claro que ser bilingüe en Canadá significa hablar francés e inglés; en segundo lugar, que al hablar de individuos bilingües en Quebec nos referimos a aquellos que pueden utilizar tanto el inglés como el francés para entender, hablar, leer y escribir. Siguiendo a Myers-Scotton (2002), se analizan factores de diversa índole que han contribuido a que la mayoría de los ciudadanos de Quebec lleguen a ser bilingües activos; luego se indaga sobre los dominios de uso lingüístico de ambas lenguas y por último, nos focalizamos en las actitudes de la comunidad quebequense hacia el francés como lengua oficial siguiendo algunas de las categorías que al respecto utilizó Virkel en su estudio sobre el Español de la Patagonia (2004). A los fines de enriquecer la información recolectada para este trabajo, se incluyen algunas de las respuestas y anécdotas proporcionadas por un entrevistado electrónicamente, ciudadano argentino, bilingüe en inglés y francés que hace tres años vive en la provincia de Quebec.

INTRODUCCIÓN[1]

El análisis del contacto entre lenguas ha sido objeto de estudio desde hace largo tiempo; sin embargo, recién a principios de los años cincuenta, con la fundacional publicación de Uriel Weinreich, se comienza a estudiar este fenómeno desde nuevas perspectivas. En *Languages in contact*, Weinreich sienta las bases de "contacto", "interacción" e "interferencia", conceptos claves en posteriores estudios sobre bilingüismo en general y sobre el contacto del inglés con otras lenguas en particular.

Tradicionalmente, el bilingüismo ha sido definido como la capacidad de usar alternativamente dos idiomas. Desde esta concepción se puede analizar el aspecto microlingüístico del bilingüismo a través de estudios sincrónicos que ponen de manifiesto las interferencias léxicas, fonológicas y gramaticales entre las lenguas usadas. No obstante, investigaciones más recientes tienden a bifurcar esta definición de bilingüismo dependiendo del punto de partida desde el cual se aborda este fenómeno lingüístico. Myers-Scotton (2002), por ejemplo, hace la distinción entre "individuos bilingües", aquellos

[1] Entrevistado para este trabajo: Hernán Urtubey.

que viviendo en una comunidad oficialmente monolingüe usan dos lenguas, y "sociedades bilingües", aquellas en las que dos o más idiomas gozan de reconocimiento oficial aún cuando algunos de los miembros de la comunidad hablen una sola lengua.

El presente trabajo parte de la concepción "individualista" de bilingüismo para analizar el caso de Quebec, provincia francófona de Canadá, donde la mayoría de sus habitantes son bilingües. En primer lugar, debe quedar en claro que ser bilingüe en Canadá significa hablar francés e inglés; en segundo lugar, que al hablar de individuos bilingües en Quebec nos referimos a aquellos que pueden utilizar tanto el inglés como el francés para entender, hablar, leer y escribir.[2] Siguiendo a Myers-Scotton (2002), se analizarán factores de diversa índole que han contribuido a que la mayoría de los ciudadanos de Quebec lleguen a ser bilingües activos; luego se indagará sobre los dominios de uso lingüístico de ambas lenguas y por último, nos focalizaremos en las actitudes de la comunidad quebequense hacia el francés como lengua oficial siguiendo algunas de las categorías que al respecto utilizó Virkel en su estudio sobre el Español de la Patagonia (2004). A los fines de enriquecer la información recolectada para este trabajo, se incluyen algunas de las respuestas y anécdotas proporcionadas por un entrevistado electrónicamente, ciudadano argentino, bilingüe en inglés y francés que hace tres años vive en la provincia de Quebec.

FACTORES QUE PROMUEVEN EL BILINGÜISMO

Myers-Scotton enumera los factores o circunstancias más comunes que conducen al bilingüismo. Con una marcada orientación etnográfica, la autora deja de lado factores inherentes a las lenguas que pueden contribuir al inicio o consolidación de este fenómeno para focalizarse en el ámbito macro-socio-lingüístico, donde ubica en primer lugar a hechos históricos tales como invasiones militares o colonizaciones. Con respecto a Canadá en general y a Quebec en particular los asentamientos de colonos franceses comenzaron a partir de 1608 mientras que las primeras colonias inglesas de carácter permanente se establecieron en 1763, con la firma del Tratado de París. Cabe recordar que Inglaterra derrotó a Francia en la Guerra de los Siete Años y que Luis XV pagó su derrota cediendo el territorio de Canadá a Inglaterra. Así, a partir de ese momento, un gran número de angloparlantes (compuesto no sólo por pioneros ingleses sino también por irlandeses y escoceses) ocupó mayoritariamente la provincia de Ontario y en menor medida Montreal, ciudad francófona de Quebec donde comenzó a florecer el bilingüismo. Este hecho histórico nos lleva al segundo grupo de circunstancias mencionada por la autora: la proximidad geográfica de dos comunidades, especialmente en las áreas colindantes de las mismas, donde la interacción sociocultural entre sus miembros produce un importante número de interferencias y adopciones léxicas que suelen devenir en bilingüismo. Valga como ejemplo, la zona fronteriza entre Ontario y Quebec donde los residentes de ambas provincias utilizan activamente todas las destrezas lingüísticas en los dos idiomas.

De todas formas, cabe destacar que algunos autores como Virkel (2004) restan importancia al contacto lingüístico en zonas fronterizas como promotor del bilingüismo puesto que advierten que dichas situaciones son más propicias para la sustitución gra-

[2] Moreno Fernández (1998: 215) citado por A. Virkel (2004) distingue "bilingües pasivos" de "bilingües activos". Los primeros sólo entienden otra lengua mientras que los últimos pueden hacer uso de las cuatro habilidades lingüísticas en ambas lenguas.

dual de la lengua menos numerosa o socio-políticamente menos poderosa por la lengua de la comunidad dominante. Sin embargo, en la zona fronteriza entre Ontario y Quebec, las lenguas inglesa y francesa se encuentran en igual situación de importancia para cada una de las provincias y no hay superioridad marcada en ningún otro aspecto en particular; siendo sin duda este equilibrio socio-político el responsable del bilingüismo reinante en el área.

Otra de las circunstancias que, siguiendo a Myers-Scotton, promueven el bilingüismo es la migración de ciertas comunidades hacia lugares más prósperos. En otras palabras, cuando grupos de inmigrantes enfrentan la necesidad de tener que insertarse social y laboralmente en una nueva comunidad, naturalmente tienen que aprender la lengua de los nativos o grupo mayoritario al que pretenden incorporarse. Por ejemplo, los primeros anglosajones que llegaron a Quebec en el siglo XVIII, tenían un único objetivo en mente: intervenir en actividades económicas como la pesca y la caza de castores, osos y zorros. Este interés económico trajo aparejada la necesidad de comunicarse con los potenciales socios franco-parlantes y naturalmente incentivó el bilingüismo en los asentamientos temporarios que tuvieron lugar. En nuestros días, inmigrantes en busca de un mejor futuro siguen poblando Quebec, tal como ilustra el caso de grupos asiáticos que atraídos por la política prolífera canadiense se trasladan a este lugar donde se evita toda restricción a la natalidad. Aún así y como informa nuestro entrevistado, "…ellos (los inmigrantes en general) prefieren aprender inglés antes que francés por el incuestionable rol de la lengua inglesa en el ámbito laboral no sólo en el resto de Canadá sino a nivel internacional".

Un cuarto factor que impulsa el bilingüismo, es el prestigio que posee una lengua determinada en el ámbito educacional. Por ejemplo, así como el latín se consagró como la lengua de la educación durante la Edad Media y dio nacimiento a una gran cantidad de estudiosos bilingües en Europa, el inglés se ha posicionado como la lengua internacional de la comunicación académica en la actualidad. Esta realidad explica el hecho de que los franceses de Quebec se interesen en aprender inglés desde niños aunque no dejen de proteger su lengua materna, como se verá más abajo. En definitiva, el alto status o posición de liderazgo que adquieren ciertas lenguas en un momento determinado, crea las condiciones propicias para que el bilingüismo se propague a comunidades que no necesariamente estén en contacto.

Finalmente, Myers-Scotton da cuenta de la importancia que reviste la conciencia étnica como circunstancia que favorece el bilingüismo, pensado éste no como la adquisición de una segunda lengua sino como la preservación de la propia ante una alternativa (el segundo idioma) empleada más bien con fines prácticos. Dado que la lengua tiene un fuerte rol en la identidad de los individuos, veremos este tema en mayor detalle en el punto 3 de este trabajo. A continuación, veremos los modos en que los ciudadanos de Quebec asignan el francés a sus usos diarios y el rol que cumple el inglés en cada uno de ellos.

DOMINIOS DE USO LINGÜÍSTICO HABITUAL

La noción de dominios de uso lingüístico fue formulada por Fishman (1995) en su modelo para medir el grado de bilingüismo. Dado que en este trabajo no es nuestra intención hacer un análisis detallado del grado de bilingüismo en Quebec sino persuadir al lector de que la provincia de Quebec es en la práctica bilingüe, tomaremos del modelo

fishmaniano sólo aquellas categorías que resultan relevantes a nuestro trabajo. Antes de proceder con el análisis de los dominios de uso, cabe aclarar que no se puede pensar en Quebec como una sociedad diglósica tal como la definió Ferguson (1959) en un primer momento o en la concepción más amplia de Fishman (1967) puesto que el francés no sólo es el único idioma oficial de la provincia sino que además rige en ella una planificación lingüística tendiente a impedir que el inglés cumpla una función específica y determinada en la sociedad quebequense. La Ley 101, llamada *Carta de la Lengua Francesa*, contiene casi 200 artículos tendientes a hacer del francés el idioma común de los quebequenses en todas las esferas de la vida pública, ya sea el estado o la legislación, el trabajo, las comunicaciones, el comercio, los negocios y la enseñanza. No obstante, la presencia del inglés ha crecido notablemente en los últimos años y se aprecia en el hecho de que en la actualidad la gran mayoría de los quebequenses jóvenes son bilingües activos que en palabras de nuestro entrevistado "se han dado cuenta de que el inglés les abre puertas a nivel laboral". A continuación entonces, se analizan los dominios de uso lingüístico o, en palabras de Virkel (2004:62), los "ámbitos de interacción comunicativa" que revelan la posición de las dos lenguas en Quebec:

Administración oficial y justicia

Dado que el francés es la lengua de la administración pública, la mayor parte de los sitios gubernamentales difunden contenidos elaborados en dicho idioma. No obstante, las administraciones locales suelen ofrecer versiones de esos sitios en inglés para sus ciudadanos angloparlantes. Con respecto al área de justicia, por ley, todas las leyes y reglamentos deben estar escritos en francés y en inglés puesto que cualquier persona tiene derecho a dirigirse a los tribunales en cualquiera de las dos lenguas.

Cultura

Se puede decir que existe absoluto respeto por la comunidad anglófona en Québec. Resulta muy interesante el hecho de que los anuncios públicos en museos, zoológicos, exposiciones culturales o científicas deben hacerse en francés pero pueden hacerse a la vez en inglés siempre y cuando el francés figure de manera por lo menos igual de visible. Los anuncios públicos y comerciales relativos a un evento destinado a un público internacional, o a un evento cuyos participantes procedan en su mayoría del exterior pueden estar escritos a la vez en francés y en inglés, siempre y cuando el texto en francés sea igual de notorio que el texto en inglés. Sin embargo, a pesar de esta medida que obviamente tiende a proteger la lengua francesa, la comunidad anglo-hablante tiene su propia red de instituciones culturales como emisoras radiales y televisivas, periódicos, bibliotecas, cines, teatros, iglesias y un número de asociaciones y clubes que garantizan que los angloparlantes pueden, si así lo desean, alcanzar su pleno y homogéneo desarrollo. Prueba de este respeto por la comunidad inglesa es el hecho de que este tipo de instituciones gozan de las mismas subvenciones estatales que sus homólogas francófonas.

Educación

Quebec ha recibido y recibe actualmente una gran cantidad de inmigrantes que integran a sus hijos al sistema escolar. Si éstos anotan a sus hijos en escuelas públicas o escuelas que tengan algún tipo de subvención del estado, deben hacerlo en la escuela francesa.

No obstante, existen un número de instituciones privadas no subvencionadas en las que los descendientes de inmigrantes pueden ser educados en inglés o incluso en otros idiomas y también una red de enseñanza pública en inglés que abarca desde la educación preescolar hasta la universidad, aunque en la práctica existen severas restricciones para que una persona reciba educación gratuita en inglés en Quebec. De todas formas, el gobierno quebequense no está ajeno al importante rol de la lengua inglesa en el ámbito laboral y ha dado muestras de ello tomando algunas medidas en el área de educación como por ejemplo el hecho de que la materia Inglés ya es parte de la currícula de los colegios provinciales; la existencia de dos universidades anglófonas en Montreal y la obligatoriedad de la materia Inglés en muchos *colleges* de Quebec a partir del año 2000. No ocurre lo mismo en el ámbito comercial, foco del próximo párrafo.

Comercio

Salvo algunas excepciones previstas por reglamento, todos los productos que se ofrecen en Québec, allí fabricados o bien importados, vendidos al por mayor o al por menor, deben estar etiquetados en francés[3]. Sin embargo, al igual que en el caso de anuncios públicos u oficiales, es posible utilizar el idioma inglés siempre y cuando todas las inscripciones redactadas en francés sean por lo menos igual de visibles, y notorias que las versiones en inglés u otro idioma. Queda claro entonces que el gobierno provincial, a través de las disposiciones mencionadas, pone en práctica una planificación lingüística proteccionista de su lengua frente al incesante crecimiento del inglés en Quebec.[4] Esta descripción de los ámbitos de uso de la lengua francesa y los comentarios paralelos que hemos hecho con respecto al idioma inglés pretenden demostrar que si bien la planificación lingüística tendiente a conservar la lengua francesa es evidente, tanto el gobierno como los individuos quebequenses parecen haber desarrollado cierta tolerancia por la cultura y la lengua de sus conciudadanos anglosajones. Por ello, el próximo punto de este trabajo analiza las actitudes lingüísticas que se reflejan en el comportamiento del pueblo quebequense.

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Las actitudes lingüísticas han sido foco de estudio de numerosas investigaciones que contaron con el aporte de disciplinas como la sociología, la psicología y la psicología social. Como resultado de ello, la mayoría de los autores coinciden en que las actitudes lingüísticas están interrelacionadas con las funciones que las lenguas cumplen en la comunidad en que se usan. Garvin y Mathiot (1974, citado en Virkel, 2004) enumeran dichas funciones[5], de las cuales analizaremos la *unificadora*, la *separatista* y la *de prestigio* a la vez que identifican las actitudes lingüísticas que las mismas incitan en los individuos, a saber: *lealtad* y *orgullo.* Al respecto, Virkel (2004: 63) define el concepto de

3 Se entiende por etiquetado de los productos, las inscripciones en los mismos, en los envases y los embalajes, así como los documentos que acompañan los productos (modos de empleo, instrucciones para la utilización, certificados de garantía, etc.).

4 En el conjunto de Canadá, entre 1951 y 2001, la proporción de canadienses de lengua materna francesa pasó del 29 al 23%.

5 Las funciones que enumeran Garvin y Mathiot (1974 citado en Virkel 2004) son: unificadora, separatista, de prestigio y de marco de referencia. Esta última provoca una actitud de conciencia de la norma sobre la cual no se cuenta con información suficiente al momento de realizar este trabajo.

actitud como *manifestación verbal de una conducta afectiva orientada hacia la lengua*, e indica que las actitudes que experimentan los individuos pueden ser positivas o negativas pero nunca neutras; la autora prefiere hablar de "ausencia de actitud". La actitud positiva promueve lealtad y orgullo para con la lengua materna y la actitud negativa, rechazo. Dicho de otra manera, las funciones que cumplen las lenguas se manifiestan en las diferentes actitudes que provocan.

Desde la categorización de Garvin y Mathiot, se puede decir que la lengua francesa cumple una función unificadora en Quebec, ya que aúna a los canadienses cuyos antepasados fueron franceses, y a la vez una función separatista, con respecto a los canadienses de descendencia anglosajona. En ambos casos, la actitud resultante es la lealtad, que siguiendo a Weinreich (1953: 99) sería el deseo de mantener la lengua francesa y de defenderla del avance del inglés, considerado "el invasor". Cuenta nuestro entrevistado que "[…] una vez necesitaba comprar el ticket para el metro y en la estación del subte pedí *a one-zone ticket, please* pero el empleado del metro me contestó: *je ne parle pas anglais* y así me obligó a pedir el boleto en francés, aunque no hay duda de que había entendido mi pedido". Esta anécdota demuestra la resistencia de parte de un francófono al cambio en una de las funciones de la lengua francesa, actitud también evidente en la reticencia a utilizar términos anglosajones que ya han sido adoptados por casi todas las lenguas como "*pc*", o "*wireless* internet"[6] en los lugares de trabajo donde normalmente se habla francés pero "[…] cuando la situación lo requiere, todos hablan en inglés".

Teniendo en cuenta que las actitudes de los individuos hacia la lengua posibilitan o condicionan su uso en la comunidad, cabe destacar que en el pasado una de las formas de defender la lengua que adoptaron tanto los quebequenses franceses como los ingleses, fue optar por hablar solo un idioma: o francés o inglés aún cuando esta actitud interfería con la comunicación. Afortunadamente, y según aprecia nuestro entrevistado, el bilingüismo reinante en Quebec demuestra una mayor tolerancia en el presente aun cuando los francófonos se presenten como más nacionalistas. "Por ejemplo, los mozos en los bares siempre saludan y pretender tomar el pedido en francés […]", que vale recordar, es el idioma oficial y por lo tanto no presupone ninguna actitud particular hacia la lengua inglesa; sin embargo, con curiosidad ha observado que "[…] si el cliente contesta en inglés, ellos prosiguen su tarea en inglés", demostrando no sólo conciencia de lo que representa la lengua inglesa desde el punto de vista comercial[7] sino también una aceptación tácita del cambio de función que en este ámbito ha sufrido el francés en Quebec. Ahora bien, si esa aceptación se volviera oficial, podría comenzar a pensarse en una diglosia fishmaniana en un futuro próximo.

Finalmente la función de prestigio que el francés cumple en Quebec está interrelacionada con una actitud de orgullo por parte de esta minoría canadiense. El hecho de que la mayoría de los descendientes franceses hablen en inglés en su trabajo[8] pero en francés en sus hogares, revela entre otras cosas la existencia del deseo de conservar su identidad transmitiendo no sólo la lengua sino también seguramente la herencia cultural francesa de generación en generación.

[6] En Quebec, se usan los términos *l'ordinateur* y *a internet san fils* respectivamente.
[7] En Quebec hay una gran afluencia de turistas de Estados Unidos incapaces de hablar francés.
[8] Estos individuos están obligados a ser bilingües puesto que la comunicación con la mayoría del resto de Canadá se lleva a cabo en inglés.

En definitiva, estos ejemplos sirven para comprobar la actitud leal y orgullosa del pueblo francófono que siendo lo que Ronald Wardhaugh (1987: 221) define como "una isla francesa en el océano inglés", ha logrado, al menos hasta ahora, mantener una sociedad francófona en el continente norteamericano.

CONCLUSIÓN

A partir de todo lo expresado, el presente trabajo ha pretendido justificar la existencia del bilingüismo imperante en la francófona provincia de Quebec. Así, los factores referidos, si bien de ninguna manera agotan las causas de dicho fenómeno, sí identifican algunas de las circunstancias o condiciones que de una u otra manera habrían favorecido su surgimiento, desarrollo y conservación. En este marco, ha resultado oportuno analizar los ámbitos predominantes de uso del francés como lengua oficial de una sociedad conformada originariamente por francófonos que se han convertido en bilingües activos ante el creciente rol de la lengua inglesa en Canadá y el mundo.

Finalmente, y teniendo en cuenta que la lengua, como la raza y la religión, es una fuerte marca de identidad, ha sido necesario indagar también en las distintas actitudes lingüísticas provocadas en la comunidad francófona. Esto ha permitido corroborar que en la decisión de los bilingües de usar una u otra lengua se pueden descubrir valoraciones sociales a ellos inherentes. En definitiva, ha sido el objeto de este trabajo el de reflejar el panorama socio-lingüístico actual de la provincia de Quebec, una comunidad integrada por una mayoría francófona que se demuestra como defensora de su identidad al tiempo que aparece conciente de la necesidad de adaptarse a la realidad lingüística del momento donde indiscutiblemente el inglés se ha consolidado. En estos términos bien es posible pensar que nos encontramos frente a una verdadera sociedad bilingüe pese a que en la misma se reconoce oficialmente un sólo idioma.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

CRYSTAL, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: CUP.

FASOLD, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad*, cap. 2. Trad. M. España Villasante y J. Mejia Alberdi. Madrid: Visor.

GRADDOL, D., D. LEITH y J. SWANN ([1996] 2002). *English History, Diversity and Change*, cap. 1, 3, 4, 5, 6, 7. London: Routledge.

MCCRUM, R., W. CRAN y R. MACNEIL ([1986] 1992). *The Story of English*. London: Faber and Faber.

MYERS-SCOTTON, C. (2002). "The Roots of Language Contact", *Contact Linguistics*, cap. 2. New York: Oxford University Press.

SCARCIA, R. (2007). *Inmigración y Lengua francesa en Quebec*. Disponible en <http://www.deia.com/es/impresa/2007/12/22/bizkaia/iritzia/428040.php>

VIRKEL, A. (2004). *Español de la Patagonia. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico*, cap 1. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.

LENGUAJE Y DISCURSO EN LOS ESPACIOS MEDIADOS POR LA TECNOLOGÍA

Propuesta y coordinación
Alejandro Parini
Universidad de Buenos Aires – Universidad de Belgrano | Argentina

Este grupo de ponencias se propone examinar diferentes aspectos lingüísticos y sociales del discurso electrónico desde distintas posturas teóricas y metodológicas con el objetivo de contribuir a una mejor comprensión de cómo los hablantes se apropian del medio digital para crear un espacio social a través del cual llevan a cabo sus prácticas comunicativas en la sociedad contemporánea. Se incluirán trabajos que aborden esta problemática desde diferentes áreas tales como la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso y la etnografía de la comunicación.

ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA: EL FOTOLOG COMO ESTRUCTURA DIALÓGICA DIFERIDA

Mabel Giammatteo
Universidad de Buenos Aires | Argentina
ggiammat@gmail.com

Hilda Albano
Universidad de Buenos Aires | Argentina
albanoh@cponline.org.ar

Resumen

En un trabajo anterior (Giammatteo y Albano, 2009), hemos indagado los aspectos lingüísticos de uno de los géneros textuales que se están desarrollando actualmente en la web: los fotologs. Se trata de un subtipo de comunicación cibernética compuesto por imágenes del productor del texto o de sus amigos, asociadas con textos escritos dominados por la función fático-emotiva y con gran presencia de rasgos de oralidad. Debido a esto los recursos lingüísticos empleados (ortográficos, morfológicos y léxico-sintácticos) tratan de compensar ciertas carencias, como la gestualidad y la prosodia, al mismo tiempo que buscan manifestar el contenido con un alto grado de expresividad. Por ello se hace un uso constante de procedimientos transmisores de emotividad, tales como las interjecciones (*xD* = *por Dios*) y la duplicación de vocales y consonantes (*besitooozzz*). Por el contrario, la supresión (*bsoos, naa* = *nada*) y el acortamiento o la aglutinación de palabras (*tá* = *está*; *pamí* = *para mí*, *tkiero* = *te quiero*) se utilizan para hacer más ágil la transmisión, como en la interacción directa o "cara a cara".
En esta exposición nos centraremos en los fotologs como piezas textuales. A tal fin, en primer lugar, nos ocuparemos de caracterizar esta especie "híbrida", con fuertes rasgos de la oralidad, apoyado en lo visual y desarrollado en un medio escrito. En segundo lugar, buscaremos describir su estructura textual básica y explorar el particular carácter dialógico que presentan, puesto que la secuencia básica: foto + epígrafe (del emisor) – comentario/s (de los lectores) no supone necesariamente inmediatez ni simultaneidad, como en la oralidad, sino que implica, como en los textos escritos, una modalidad diferida de respuesta.

INTRODUCCIÓN

If the Internet is a revolution, therefore, it is likely to be a linguistic revolution.
David Crystal (2006)

La lengua no es, estrictamente hablando, un ser vivo, sin embargo, no se puede negar su innato dinamismo. Si bien el debate sobre "la evolución" del español es de larga data, un nuevo round se ha desencadenado recientemente, a partir de que las tecnologías digitales han empezado a mostrar su influencia sobre la lengua de Cervantes. Pero, ¿cuánto

se sabe ya de cómo el correo electrónico, el chat, los blogs, fotologs y mensajes de texto, entre otras "especies" cibernéticas afectan a la lengua y a la conformación textual de los mensajes?

En un trabajo anterior (Giammatteo y Albano, 2009), indagamos los aspectos lingüísticos de uno de los géneros textuales que se están desarrollando actualmente en la web: los fotologs. En esta ponencia, nos centramos en las características textuales del género. En primer lugar, caracterizamos esta especie "híbrida", que combina lo visual con lo escrito e incluye una fuerte presencia de rasgos de oralidad. En segundo lugar, describimos su estructura textual básica y estudiamos el particular carácter dialógico que presentan estos textos, en los que la secuencia básica: foto con epígrafe del emisor seguida de comentario/s de los lectores-visitantes no supone necesariamente inmediatez ni simultaneidad, como en la oralidad corriente, sino que implica, como en los textos escritos, una modalidad diferida de respuesta.

LA COMUNICACIÓN EN INTERNET

Aunque muchas de las propiedades reconocidas en este tipo de comunicación reflejan diferentes situaciones, propósitos e incluso variantes idiosincrásicas, el ciberlenguaje también posee características específicas que lo distinguen de otras modalidades.

En relación con las funciones del lenguaje planteadas por Jakobson (1984) (ver Cuadro 1), la primera característica del ciberlenguaje es que se trata de una comunicación ***dominada por el carácter electrónico del canal,*** lo cual, según veremos más adelante, en gran medida incide en la importancia que asume, en algunos de sus géneros comunicativos, la función fática o de mero contacto entre emisor y receptor.

	REFERENCIAL (contexto)	
EMOTIVA (emisor)	POÉTICA (mensaje)	CONATIVA (receptor)
	FÁTICA (canal)	
	METALINGÜÍSTICA (código)	

Cuadro 1. Funciones del lenguaje según Roman Jakobson (1984).

Otros dos aspectos muy interconectados, considerados determinantes para la modalidad electrónica del discurso son: la ***gran factibilidad y rapidez para la interacción entre los usuarios*** y su ***globalidad***, que le permite hacer posible la comunicación entre los lugares más distantes del planeta.

Las características señaladas dan cuenta del gran dinamismo y potencialidad comunicativa del nuevo medio cibernético, al que todos los estudiosos coinciden en reconocer como un terreno aún no consolidado y en transición. Uno de los aspectos donde se han suscitado las mayores controversias es en lo que se refiere a la ***modalidad –oral o***

escrita– de esta comunicación. Así, al tradicional debate entre los que plantean las diferencias entre oralidad y escritura como una dicotomía tajante y los partidarios de un continuo, se ha venido a sumar un ingrediente más: el lenguaje de Internet, el cual fue descrito por Baron (2000: 248) como un "emerging language centaur – part speech, part writing".

ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA

En relación con la controversia planteada, convengamos en que toda comunicación vía Internet se desarrolla en el medio escrito, pero participa de ciertas características de la oralidad. Veamos algunos de los parámetros más relevantes para su caracterización.[1]

Respecto del intercambio entre emisor y receptor, podemos señalar que:

1) no se desarrolla de un modo necesariamente simultáneo, pero puede acercarse a esta forma en algunos géneros, como el chat y el messenger.

2) su naturaleza tecnológica le imprime forzosamente un ritmo más lento que en la oralidad.

3) carece absolutamente tanto de prosodia como de apoyo gestual (excepto cuando se recurre a una cámara web).

4) no supone feedback por parte del receptor ni comentarios reactivos del hablante; pero, algunos géneros, como el fotolog, despliegan una serie de recursos alternativos para suplir estas carencias.

Respecto de la situación en que se origina el texto, encontramos que:

5) surge en un espacio físico delimitado –una página no convencional– donde, con límites temporales variables, el texto puede permanecer, aunque, por lo general, sufre modificaciones. Por lo tanto, a diferencia del mensaje oral que desaparece inmediatamente y del escrito que permanece sin cambios, la existencia de un texto en la red puede definirse como de una "permanencia variable";

6) es independiente del contexto de situación, por lo que comparte con el texto escrito su autonomía.

Los aspectos propiamente textuales más sobresalientes son:

7) grado de espontaneidad variable según los distintos géneros;

8) un grado variable de complejidad estructural;

9) revisable;

10) puede enriquecerse con gráficos y otros recursos propios del medio escrito, como tablas, figuras y fotografías. En algunos géneros, como el fotolog y el face-

[1] Las características planteadas se basan en las descriptas por Crystal (2006: 31-52), pero no siguen estrictamente la propuesta de este autor, sino que la reformulan en varios aspectos.

book, estos elementos visuales son intrínsecamente esenciales y representan una especie de "situación comunicativa sustituta" de la extralingüística.

En suma, con grados diferentes según los distintos géneros, Internet ha hecho algo más que transgredir los lábiles límites entre oralidad y escritura: ha dado origen a una hibridación que comparte rasgos de las dos modalidades.

EL GÉNERO TEXTUAL FOTOLOG

El fotolog es un ***híbrido*** compuesto por imágenes asociadas con textos escritos, con una presencia fuerte y continua de elementos de oralidad. Sus productores o f(oto)loggers son, en su mayor parte, jóvenes adolescentes guiados por una ***finalidad comunicativa*** más ***fático-emotiva*** que factual.

En cuanto al contenido, no hay interés por transmitir densa información conceptual, por el contrario, se trata de textos ***espontáneos***, tanto en lo que respecta al productor como a los comentarios, y que se ocupan de transmitir saludos o noticias personales. ***Su centro de interés es iniciar, mantener o acrecentar el contacto***. Predomina un estilo breve y sencillo, en el que la estructura no se presenta como demasiado elaborada ni compleja y tampoco se advierte a sus productores preocupados por revisarlos, ni en lo lingüístico ni en lo textual.

Los participantes despliegan una serie de estrategias lingüísticas que al mismo tiempo que les permiten manifestar sus expresiones de afecto, también les ***sirven para proyectar su identidad grupal y social*** (Parini, en prensa). El lenguaje utilizado por sus usuarios mayoritarios no tiende a acercarse al estándar reconocido por la norma, sino que constituye una ***jerga juvenil*** "al servicio de la autoafirmación o identidad de ese grupo, es decir, representa toda una ideología del estrato juvenil, un intento por crear unas facetas culturales diferentes, que algunos autores han llamado ***manifestación contracultural***" (Contreras y De la Barra, 1996: 181).

LA ESTRUCTURA TEXTUAL

Desde la perspectiva textual los fotologs presentan la siguiente conformación de su página principal:

- Arriba. ***Nombre del fotolog*** centrado al medio.
- Izquierda
  - Arriba: ***Nombre o apodo del f (oto)logger***[2] que, mediante un hipervínculo, permite acceder a su perfil.

[2] El término *flogger*, que se usa para referirse a los productores de fotologs, está formado por el procedimiento morfológico denominado fusión o entremezclado (del inglés *blending*), mediante el cual se forman nuevas palabras a partir de la combinación de partes de palabras, sin que coincidan con un morfema. Ejemplos del inglés: *smog*, de *smo(ke*) (humo) + (*fo)g* (niebla); *brunch*, de *br(eakfast*) (desayuno) + (*l)unch* (almuerzo). Ejemplos en español: portuñol, de portu(gués) + (espa)ñol); *flogger*, de *f(oto)* + *(b)logger*. Este es el término con que, en inglés, se designa a los blogueros o dueños de blogs o bitácoras, que son sitios en la red periódicamente actualizados por sus productores, en los que se recopilan cronoló-

  - Abajo, en columna: ***Fotos recientes***. Cualquiera de ellas puede ser cliqueada y centralizarse.
  - Más abajo: ***Link*** para acceder a todas las fotos del sitio, ya que se trata de ***textos fundamentalmente dinámicos,*** cuya misma esencia implica una constante actualización. El flogger va añadiendo continuamente nuevas fotos, que a su vez reciben nuevos comentarios de los visitantes, por lo que estos textos se adecuan perfectamente a la característica de "permanencia variable", que hemos asignado a los textos en línea.
- Derecha:
  - Arriba Fotos de amigos/ favoritos con links para acceder a sus fotologs.
  - Abajo: Link para acceder a todos los contactos.
- Centro:
  - Arriba: Foto central a la que, por lo general, el flogger coloca un epígrafe, que dispara los comentarios de los lectores
  - Abajo: Comentarios del Libro de Visitas con la cantidad de comentarios dejados por los lectores entre paréntesis. / Lista de comentarios con el link de cada visitante para acceder a los fotologs correspondientes.

Dentro de la estructura, el epígrafe a la foto central suele ser el texto más desarrollado y contener una referencia al o a los destinatarios; un cuerpo, donde se transmite el contenido básico del mensaje y un cierre que suele incluir un saludo de despedida:

Ejemplo 1

seba ak me paso espero q andes bn, nene vos y tus llamadas un 1º d enero a las 8.30 d la mañana! jaja pero bue como habras visto atendi de pura casualidad. bueno nene t mando un beshot y a ver cuando nos vemos q hace mil!!!!!! bye!

Ejemplo 2

bueno aldu despues posteo okas me debes un psoteo en tu flog jejejeje nada nenan sabes q te kiero mucho y q estoy pa lo q necesites mientras posteo en flog fotis juntos como prometoio jejejejejejeje un besoteee enormeeee!!!!!!!!!!!

EL ASPECTO DIALÓGICO

En el *fotolog* el texto acompaña a los elementos visuales, que constituyen el pivote sobre el que se monta la estrategia comunicativa. Las imágenes son fotos del escritor del texto, de sus amigos o seres queridos en situaciones relacionadas con la vida cotidiana, que se utilizan para provocar el acercamiento entre el productor y sus lectores potenciales, que pueden ser sus mismos amigos u otros, que inmediatamente serán incluidos en esta categoría, ya que la función de estos textos también apunta a la ampliación de la red de amistades. Cada una de las fotos que el productor va anexando a la página virtual

gicamente textos o artículos. A su vez, el término *blog*, en inglés, es una fusión de (*we)b* (red, de World Wide Web o Red Global Mundial) + *log* (diario) (Wikipedia).

tiene la finalidad de invitar al lector a visitar el sitio para dejar sus opiniones y afianzar así la comunicación.

Tal como sucede con los mensajes de texto enviados a través de la telefonía celular (Parini, 2008), los fotologs también brindan a los lectores la posibilidad de responder de forma casi inmediata o bien de demorar o incluso negarse a contestar. Esta demora potencial en la respuesta, conocida técnicamente como *lag* (Crystal, 2008: 34), trata de ser superada por los productores con invitaciones explícitas a sus visitantes para que dejen sus mensajes, de modo que exhortaciones como las siguientes son comunes en estos textos:

> Ejemplo 3
>
> *Fiirrmeenn leenndoo eehh! ;) jiji* [Firmen lindo ¡eh!] (Interacción entre fonética y grafía con influencia del inglés: ee: i)
>
> Ejemplo 4
>
> DEVUELVO FIRMA AL QUE FIRMA 3 VECES..!!!!!!!

En el caso específico del fotolog, ***el feedback es parte constitutiva del texto***, sin la cual la comunicación se debilitaría hasta hacerse insostenible, dada su ***naturaleza esencialmente interactiva.***

La función que cumplen las fotos puede vincularse con la necesidad de acercar a esa ***interacción virtual*** que es el *fotolog*, particularidades de la comunicación "cara a cara", de modo que, aunque no estén los gestos, de alguna manera el receptor pueda inferirlos a partir de la expresividad que transmiten las imágenes. De este modo, el texto escrito nunca está totalmente descontextualizado, como en la escritura corriente o en otros géneros electrónicos: en el fotolog, la imbricación hace que sin la imagen, tanto el texto elaborado por el flogger como los comentarios de los visitantes, se tornen muchas veces incomprensibles.

Ejemplo 5

para vos AMOR

12/26/08

BUENO NADA VOS SABES Q ES PARA VOS AMOR DESPUES TE HAGO UN FOTOLOG DALE ASI POSTEAMOS UNA FOTITO JUNTOS UNA FOTITO BESANDONOS JEJEJEJ TARIA ESPECTACULAR JEJEJEJ TE MANDO MUCHOS BESOSO EL SABADO NUS VEMOS CUARTETOOOOO

Comentarios del Libro de Visitas:

xxx[3] dijo en 12/26/08 12:49 p.m.

aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa se enemoro el bambino jajajajaj bien ay wachin ya era hora q andes con alguin bueno nos vemos mañana en la cancha alas 4 pm para jugar dale nos vemos bess cuidate pasate despues

[3] En los ejemplos, se reemplaza la dirección electrónica del comentarista por xxx.

Ejemplo 6

atus llantas jaja

2/10/09

al fin las compre alas muy putas adidas bounce fh 08+ bueno gente chau un abrazo ahora alas altas llantas no mas las converse me disilusionaron jaj chau

Comentarios del Libro de Visitas:

xxx dijo en 2/10/09 11:04 a.m.

ejejj, yo soy fiel a mis converse, no las cambio por nada!!

xxx dijo en 2/10/09 11:19 a.m.

si a mi me paso algo asi, me re queme pero salado y me compre una vans corte skater que estan muy buenas, per al poco tiempo ya empece a extrañar

CONSIDERACIONES FINALES

Podría caracterizarse al fotolog como una conversación aunque diferida, ya que si bien la intencionalidad básica del productor es la de establecer un contacto dialogal o multilogal, este no necesariamente se realiza de inmediato. Se trata de un *texto escrito oralizado* (Yus, 2001: 139) al que, aun realizándose en un registro escrito, la ausencia de sonido no le quita su altísimo rasgo de oralidad, como queda ilustrado, por ejemplo, con la presencia de interrupciones y vacilaciones. Esto lo convierte en un texto un tanto in-

orgánico, violador de convenciones, de reglas gramaticales y con escasa elaboración oracional. Sin embargo, a diferencia de la conversación –habla efímera– que, por no ser planificada, favorece la presencia de reinicios, el fotolog –texto de mayor permanencia– aunque tiene visos de naturalidad, no es totalmente espontáneo. Se enmarca en un esquema fuertemente estructurado y, aunque mínima, supone una planificación, lo que le otorga una particular forma de coherencia.

En esa conversación, que no es propiamente una conversación, el productor tiene que apelar a recursos que permitan sustituir lo directo por lo diferido. De allí que aparece la imagen, entonces, de la persona, objeto, hecho, lugar del que se quiere hablar. Las imágenes van desde la foto del emisor hasta un par de zapatillas, un helado, un conjunto de rock, un grupo de amigos, etcétera, es decir, cualquier cosa que, a criterio del productor adquiere la suficiente relevancia para originar la comunicación. Sin embargo, el emisor nunca pierde la noción de que no está frente a su interlocutor, por eso aparecen referencias como: *xq sino* (sic) *te hubiera visto y hablábamos personalmente*; o bien *te mando sbesoooz, escribime ahora,* etc. Por una parte, la inclusión de marcas personales del emisor en su propio enunciado, impregnado de un carácter íntimo, es constante, puesto que lo que busca es destacar su subjetividad, activar su presencia en el texto y hacia el otro, es decir, autorreferenciarse y hacer un uso "comprometido" de su yo. Por otro lado, el hecho de no tener delante de sus ojos a su interlocutor le impide desarrollar plenamente el natural dinamismo conversacional, constituido por la continua permuta y cambio de papeles entre los interlocutores y la cooperación entre ellos.

En síntesis, podemos redondear nuestra caracterización del fotolog, con las palabras con que Yus (2001: 139) se refiere al chat.

> […] es una nueva forma de comunicación, un híbrido entre la estabilidad y formalidad de la letra impresa, por un lado, y la cualidad efímera e informal del habla, por otro.

BIBLIOGRAFÍA

BARON, N. (2000). *Alphabet to email*. London: Routledge.

Contreras, C. y L. de la Barra (1996). "Forma y función de la jerga estudiantil en la ciudad de Temuco", en *Estudios Filológicos*, 31, pp. 177-190.

CRYSTAL, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

GIAMMATTEO, M. y H. ALBANO (2009). "El español en Internet: una mirada a su evolución en los fotologs", en *Revista Digital Universitaria* [en línea], vol. 10, nº 3 "Las claves en la evolución de nuestro idioma". Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num3/art15/int15.htm>

JAKOBSON, R. (1984). "Lingüística y poética", en *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.

PARINI, A. (2008). "El ciberlenguaje como variedad lingüística en la construcción de estilos comunicacionales", en P. L. BARCIA (ed.) *La lengua española: sus variantes en la región*, pp. 247-258. Primeras Jornadas Académicas Hispanorrioplatenses sobre la Lengua Española. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.

PARINI, A. (en prensa). "El uso de lenguaje afectivo en *fotologs* de adolescentes", en A. PARINI y A. ZORRILLA (eds.) "Escritura y comunicación".

WIKIPEDIA. Artículos consultados: *Flogger, Blog y World Wide Web*. Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki>

YUS, F. (2001). *Ciberpragmática*. Barcelona: Ariel.

COMENTARIO DE LECTOR: GÉNERO DISCURSIVO ESTRUCTURANTE DE LOS "NUEVOS MEDIOS"

Julio César Sal Paz
Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas,
FFyL, Universidad Nacional de Tucumán - Conicet | Argentina
jsalpaz@gmail.com

Resumen

En esta ponencia nos abocaremos al estudio del comentario registrado por el lector en el espacio discursivo de la prensa digital, al que reconoceremos como género dialógico medular de esta nueva práctica periodística, puesto que organiza y resignifica otros géneros cuando se incrusta en su interior –foro de discusión y cibernoticia, principalmente. Para ello, en primer término, nos centraremos en la delimitación del sintagma "nuevos medios" –expresión que posibilita congregar diferentes manifestaciones periodísticas surgidas en el marco de la cibercultura (diarios electrónicos, weblogs, redes sociales, entre otros)– y en la caracterización del "comentario de lector" en tanto género discursivo interactivo". Luego, examinaremos su funcionamiento en el ámbito de una cibenoticia, extraída de La Gaceta.com, en la que intentaremos dar cuenta de algunas de las diferentes estrategias discursivas empleadas por los usuarios en sus intervenciones. Finalmente, reflexionaremos a cerca de la importancia que reviste el estudio de los comentarios para la aprehensión de las representaciones sociales esgrimidas en el seno de una comunidad determinada de lectores. En este sentido, la geografía de esta comunidad discursiva actúa como marco sociocultural a partir del cual un colectivo de sujetos construye sentidos por medio de procesos de comunicación permanentes que implican conflictos y consenso entre sus miembros.

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia nos abocaremos al estudio del comentario registrado por el lector en el espacio discursivo de la prensa digital, al que reconoceremos como género dialógico medular de esta nueva práctica periodística, puesto que organiza y resignifica otros géneros cuando se incrusta en su interior –foro de discusión y cibernoticia, principalmente. Para ello, en primer término, nos centraremos en la delimitación de la unidad terminológica "nuevos medios" –expresión que posibilita congregar diferentes manifestaciones periodísticas surgidas en el marco de la cibercultura (diarios electrónicos, *weblogs*, redes sociales, entre otras)– y, posteriormente, en la caracterización del "comentario de lector" en tanto género discursivo interactivo. Finalmente, reflexionaremos a cerca de la importancia que reviste el estudio de los comentarios para la aprehensión de las representaciones sociales esgrimidas en el seno de una comunidad determinada de lectores. En este sentido, la geografía de esta comunidad discursiva actúa como marco sociocultural a partir del cual un colectivo de sujetos construye sentidos por medio de procesos de comunicación permanentes que implican conflictos y consenso entre sus miembros.

NUEVOS MEDIOS:[1] CONCEPTUALIZACIÓN Y ASPECTOS DETERMINANTES

Internet ha propiciado, además de la incorporación de los medios tradicionales al ciberespacio, la aparición de otros nuevos con rasgos específicos. Así, el concepto "nuevos medios" se aplica a las distintas manifestaciones comunicativas, con mayor o menor grado de organización, que surgen en el entorno digital, desde la aparición de la *World Wide Web*.

El sociólogo francés Dominique Wolton (2000: 145) apunta la siguiente definición: "Por nuevos medios de comunicación entendemos, generalmente, aquellos salidos del acercamiento entre las tecnologías de la informática, de las telecomunicaciones y del audiovisual".

Por su parte, Sabbah (1985: 219, apud Castells, 1997: 412) señala que se diferencian de los tradicionales porque pierden el atributo de "medios de masas":

> Los nuevos medios de comunicación determinan una audiencia segmentada y diferenciada que, aunque masiva en cuanto a su número, ya no es de masas en cuanto a la simultaneidad y uniformidad del mensaje que recibe […] ya no son medios de comunicación de masas en el sentido tradicional de envío de un número limitado de mensajes a una audiencia de masas homogénea. Debido a la multiplicidad de mensajes y fuentes, la propia audiencia se ha vuelto más selectiva […] tiende a elegir sus mensajes, por lo que profundiza su segmentación y mejora la relación individual entre emisor y receptor.

Es decir, las posibilidades técnicas de las TICs asienten el giro de la comunicación de masas a una segmentada y personalizada, en la que se experimenta un cambio radical en las relaciones entre enunciador y enunciatario. Esto es, el receptor abandona su rol pasivo y se convierte en un sujeto interactivo, con capacidad de elección y participación en el nuevo entorno.

La locución "nuevo", entonces, se esgrime para describir formas comunicativas emergentes. Alonso y Martínez (2003: 271) delimitan el alcance de la expresión a partir de la identificación de sus características esenciales, que pueden condensarse en los siguientes enunciados. Los "nuevos medios" son siempre:

- **Digitales**, por cuanto utilizan la tecnología de unos y ceros para la difusión de sus mensajes.
- **Interactivos**, porque permiten la relación y la participación del usuario con el medio, con los emisores y con otros cibernautas.
- **Personalizados**, puesto que las herramientas de interacción ofrecen, también, la posibilidad de seleccionar contenidos, en virtud de intereses y motivaciones particulares.
- **Multimedia**, ya que poseen capacidades técnicas para combinar palabra, sonido e imagen.
- **Instantáneos**, gracias a la viabilidad de la actualización constante.

[1] Empleamos esta denominación porque es de uso acostumbrado en la bibliografía crítica. No obstante, preferimos la noción de "medios interactivos" puesto que, a nuestro juicio, da cuenta de la esencia de su funcionamiento.

- **Hipertextuales**, por cuanto actúan como gigantescos reservorios de archivos de documentación.
- **Universales**, porque gozan de perspectivas de distribución mundial.
- **Innovadores**, puesto que emplean, para la presentación y tratamiento de la información, géneros, formatos textuales y estrategias discursivas basados en la originalidad.

No obstante, debemos manifestar que este repertorio de rasgos constituye, en realidad, un conjunto de "potencialidades" de estos fenómenos comunicativos, ya que sólo algunos han explotado, hasta el momento, todas estas características.

Nuevos medios: taxonomías

A partir de la propuesta de Igarza (2008: 176-177), podemos clasificar los nuevos medios desde una perspectiva que contemple la finalidad y funcionalidad que asumen en el contexto del ciberespacio. Así, identificaremos cuatro tipos:

1. **Medios de comunicación tradicionales en línea**: son la presentación digital e interactiva de los medios masivos, como las cabeceras de los periódicos impresos en internet, la opción idtv (*interactive digital television*) de un programa televisivo o la modalidad *podcasting*[2] de un producto radiofónico. Esta categoría incluye, además, a los medios que tuvieron una trayectoria *off line* pero que, por diferentes razones, renunciaron al papel para mantenerse sólo en el universo de los bit. Ejemplos: *Infobae* representa un caso paradigmático de este segundo grupo.
2. **Medios de comunicación nativos**: no tienen como antecedente a algún medio tradicional puesto que fueron concebidos como nuevos medios. Sus contenidos son elaborados, exclusivamente, para ser difundidos de modo interactivo y en línea. Ofrecen productos para competir con los anteriores. Pueden ser desarrollados por profesionales, por no-profesionales o por ambos. Ejemplos: periódicos digitales sin correlato papel como *Quórum*, *TucumánHoy.com*.
3. **Medios sociales**: son plataformas que permiten establecer la comunicación virtual –permeable o cerrada– entre los miembros de una comunidad. Los usuarios explotan las potencialidades del soporte digital para intercambiar mensajes –instantáneos o diferidos– con otros cibernautas que poseen intereses similares, para crear –en forma cooperativa– y compartir contenidos en red, etc. Ejemplos: *Wikipedia*, *MySpace*, *Facebook*, *YouTube*, *Second Life*, *Flickr*, *Twitter*, etc. Pueden adoptar dos variantes:
    1.0. **De expresión**: facilitan la participación de los navegantes a través de comentarios. Funcionan sobre la base de un discurso central concebido, frecuentemente, de modo unipersonal, frente al que los internautas reaccionan dejando apreciaciones personales. Los comentaristas entablan, a través del

[2] Aplicación tecnológica que posibilita la creación de archivos de sonido (*podcasts*) –generalmente, en formato mp3– y de video –llamados *videocasts* o *vodcasts*– y su distribución mediante un sistema de sindicación que permite suscribirse y emplear un programa –que se descarga de internet– para que el usuario lo escuche o visualice en el momento que desee, usualmente, en un reproductor portátil (Adaptado de *Wikipedia*).

medio, un diálogo con el autor/editor del texto y con los demás usuarios. Ejemplos: *weblogs*.

2.0. **Horizontales**: son espacios para gestionar la comunicación entre individuos que conforman una comunidad de interés. Ejemplos: *wikis*.

4. **Medios agregadores**: Se dividen en:

1.1. **Redifusores de contenidos sindicados**: propagan, parcialmente, el contenido elaborado por uno o más medios de comunicación digital. Ejemplos: RSS.[3]

2.0. **Conectores**: relacionan al lector, directamente, con la información del medio electrónico.

Desde un punto de vista similar, Alonso y Martínez (2003: 273-274) distinguen:

- **Medios informativos o noticiosos**: son aquellos que se incorporan o nacen en la red con el objetivo de producir y ofrecer a sus usuarios información de actualidad. Ejemplos: periódicos digitales.
- **Medios comunicativos o relacionales**: tienen como finalidad primordial "crear comunidad", es decir, posibilitar relaciones con y entre sus usuarios. Ejemplos: comunidades virtuales, redes ciudadanas.
- **Medios de servicios**: asumen como responsabilidad central facilitar al cibernauta asistencia, gestión y entretenimiento para la satisfacción de sus necesidades. Ejemplos: portales.[4]
- **Medios de infomediación o intermediación**: tienen como propósito auxiliar al navegante en la tarea de búsqueda de contenidos en la red. Ejemplos: buscadores[5] y directorios.[6]

GÉNEROS DISCURSIVOS: SISTEMAS DE ORGANIZACIÓN DEL COMPORTAMIENTO COMUNICATIVO

Definición y perspectiva histórica

Denominamos "géneros" a formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas.

[3] Familia de formatos de fuentes web, codificados en lenguaje XML –sigla en inglés de *Extensible Markup Language* (lenguaje de marcas extensible)–, que emplean los *weblogs* y sitios de noticias para suministrar y redistribuir contenidos actualizados con asiduidad, entre sus suscriptores, a través de un *software* diseñado para leerlos sin necesidad de recurrir a un navegador. El acrónimo se usa para los siguiente estándares: *Rich Site Summary* (RSS 0.91) *RDF Site Summary* (RSS 0.9 and 1.0) *Really Simple Syndication* (RSS 2.0). Los programas que leen fuentes RSS de diferentes procedencias se denominan agregadores, lectores de *feeds* –literalmente, alimento–, o canales (Adaptado de *Wikipedia*).

[4] 7. m. Inform. Espacio de una red informática que ofrece, de forma sencilla e integrada, acceso a recursos y servicios. (DRAE, avance de la vigésima tercera edición)// Punto de entrada a la *web* que ofrece determinados servicios para operar en Internet (Lamarca Lapuente, 2006).

[5] 3. m. Inform. Programa que permite acceder a información en Internet sobre un tema determinado (DRAE, avance de la vigésima tercera edición).

[6] (Del lat. *directorĭus*). 6. m. Inform. Conjunto de ficheros agrupados lógicamente bajo una denominación única y almacenados en el disco duro de una computadora (DRAE, avance de la vigésima tercera edición).

Por ello, son reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes las identifican sobre todo por su formato externo y por el contexto en que suelen producirse. Cada género, entonces, responde a la imperiosa necesidad de concretar de manera satisfactoria una intención comunicativa determinada.

Los textos que pertenecen a un mismo género discursivo se han desarrollado históricamente en una comunidad de hablantes, dentro de un ámbito social y profesional, y comparten un mismo modo de organizar la información e idéntico repertorio de recursos lingüísticos –registro, fraseología, etc.

La noción de género se remonta a la antigüedad clásica. La retórica griega establecía, como respuesta a las necesidades de administrar la vida de la ciudad y los conflictos comerciales, tres grandes géneros discursivos: el judicial, el deliberativo y el epidíctico o demostrativo.

En este sentido, Marafioti (2003: 32) revela que los tipos de reuniones y las modalidades de la palabra pública fueron responsables de su conformación: el tribunal –o el jurado– se reúne para juzgar las infracciones a las leyes que han sido dictadas –género judicial–, el ámbito deliberativo es el sitio donde se toman decisiones en torno del porvenir –género deliberativo– y los encuentros conmemorativos sirven para compartir valores comunes –género demostrativo o epidíctico–.

A continuación, presentamos un esquema extraído de Marafioti (1997: 20) en el que pueden apreciarse las diferencias entre uno y otro género.

GÉNEROS	AUDITORIO	FINALIDAD	OBJETO	TIEMPO	RAZONAMIENTO	LUGARES COMUNES
Deliberativo	miembros de una asamblea	aconsejar/ desaconsejar	útil/ perjudicial	futuro	exempla	posible/ imposible
Judicial	jueces	acusar/ defender	justo/injusto	pasado	entinemas	real/ no real
Demostrativo	público	elogiar/ reprobar	hermoso/feo	presente	comparación amplificatoria	más/ menos

Luego, en el marco de la tradición literaria se han elaborado taxonomías para clasificar los textos literarios, atendiendo a criterios diversos: según la composición, la forma y el contenido –se distingue entre poesía, teatro, novela y ensayo–; según el modo de concebir la representación de la realidad –hablamos de textos románticos, realistas, naturalistas, surrealistas, etc.–; o según la organización enunciativa –calificamos los discursos como fantásticos, autobiográficos, históricos, etc.

Distanciándose de esta tradición literaria, Mijaíl Bajtín, en los años cincuenta, plantea de forma novedosa el estudio de los géneros discursivos en relación con las esferas de la actividad social de cada comunidad de hablantes. Según su perspectiva, la riqueza y diversidad de los géneros es inmensa, porque las posibilidades de la acción humana son inagotables y en cada espacio de uso –comercial, científico, familiar, etc.– existe un amplio repertorio de ellos que se diferencia y crece a medida que se desenvuelve y se torna más compleja cada situación de comunicación. Así, postula cuatro factores determinantes para la existencia de un género: tema, registro (estilo funcional), estructura

interna (composición) y relativa estabilidad de todo ello (Calsamiglia y Tusón, [1999] 2002: 257). En consecuencia, el mérito de haber redefinido este concepto con el sentido que lo utilizamos hoy, desde un enfoque comunicacional, corresponde al crítico y pensador ruso, Bajtín (2008 [1982]: 248):

> Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana [...] El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Estos tres aspectos –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso lingüístico elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos.

Por su parte, Dominique Maingueneau ([1996] 2003: 54-55), en su ya clásico *Términos claves del análisis del discurso*, establece que son

> […] dispositivos de comunicación sociohistóricamente definidos […] actividades más o menos rituales que no pueden desarrollarse legítimamente y ser 'exitosas' más que si se adecuan a las reglas que las constituyen […] estatus respectivo de los enunciadores y coenunciadores; circunstancias temporales y locales de la enunciación; soporte y modos de difusión; temas que pueden introducirse; longitud, modos de organización, etc.

Posteriormente, Swales (1990) y Adam (1999) han observado el carácter cultural e histórico de los géneros: por un lado, en cada sociedad los aspectos discursivos y lingüísticos de alguno de ellos pueden variar –la entrevista televisiva, por ejemplo–; por el otro, los géneros evolucionan y se desarrollan para responder a los cambios sociales –chat, foro de discusión, etc.

Finalmente, Adam (1999: 92-93) señala que los géneros son:

> Categorías práctica –empíricas indispensables, tanto para la producción como para la recepción– interpretación; categorías reguladoras de los enunciados en discursos y de las prácticas sociodiscursiva de los sujetos –desde los lugares que ocupan, hasta los textos que producen–; categorías prototípico-estereotípicas, es decir, definibles por tendencias […], por conjunto de regularidades y dominantes, mas bien que por criterios muy estrictos.

Géneros discursivos, clases textuales y tipos de texto: algunas precisiones

En cuanto a los criterios que se han empleado en la lingüística del texto y en el análisis del discurso para clasificar los géneros, podemos decir que varían según el punto de vista teórico adoptado. Así, una distinción establecida en el ámbito de la lingüística textual es la que diferencia entre géneros discursivos –llamados, también, clases textuales en la corriente germánica– y tipos de texto. Estos últimos son formas textuales definidas por sus características internas –estructurales y gramaticales–, resultado de una concep-

tualización que persigue clasificarlos en un sistema tipológico cerrado. En cambio, los primeros se concretan pragmáticamente según parámetros externos, contextuales –propósito comunicativo, papel y estatus de emisor y receptor, modo de interacción– y, a diferencia de los tipos de texto, no constituyen un repertorio cerrado de formas, sino que son permeables a los cambios sociales y culturales, como ya señalamos.

En este sentido, Patrick Charaudeau y Dominique Maingueneau (2005: 288) expresan:

> La diversidad de puntos de vistas evidencia la complejidad de la cuestión de los géneros, incluyendo las denominaciones, ya que algunos hablan de 'géneros de discurso', otros de 'géneros de texto', otros de 'tipos de textos': J. M. Adam opone 'géneros' y 'tipos de textos' (1999); J. P. Bronckart opone 'géneros de textos' y 'tipos de discursos' (1996); D. Maingueneau distingue, en relaciones de encastre, 'tipo de texto', 'hipergénero' y 'género de discurso' (1998); P. Charaudeau distingue 'géneros y subgéneros situacionales' y, en el interior de éstos, variantes de géneros de discurso. (2001)

Al respecto, Dominique Maingueneau (1991: 213) acude a Adam para diferenciar los conceptos de tipo y de género[7] que provocan desconcierto:

> Tipo de discurso es la categorización elemental e inestable, pero inevitable, que permite distinguir por ejemplo el discurso periodístico, el discurso publicitario o el discurso literario. Esta categoría define para una época y una sociedad dadas un cierto número de sectores de la actividad discursiva […] Los géneros de discurso especifican estos tipos de discurso. No es del discurso político o religioso en general que se ocupa el destinatario, sino de los textos que dependen de géneros particulares, históricamente definidos, relacionados a lugares de enunciación determinados. La delimitación de estos géneros hace intervenir una gran diversidad de parámetros: entre el folleto turístico, el manual de física, la receta de cocina y el telediario se puede poner en evidencia semejanzas y diferencias en ejes de oposición múltiples.

Por último, en la misma línea crítica, Castellá Lidon (1996: 24-25, apud Tissera, 2003) intenta contribuir al esclarecimiento de esta cuestión cuando enuncia:

> […] los tipos de textos son formas discursivas estereotipadas, definidas por sus características lingüísticas internas. Se reconocen por su estructura informativa y por los rasgos gramaticales que los configuran. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto. Su conocimiento por parte de los hablantes es, generalmente, intuitivo –descripción, narración, argumentación, etc. Por su parte, los géneros son formas discursivas estereotipadas, definidas por sus características externas, sociales y culturales, que tienen otras características internas, de tipo lingüístico. La sociedad es la que establece estos géneros y son reconocidos por los hablantes gracias a su forma externa y a las situaciones en las que se originan. Estas formas son dinámicas, si las comparamos con las formas lingüísticas.

Géneros discursivos: características, niveles estructurales y funciones

Respecto a las características constitutivas de los géneros, Swales y otros (1990, apud Cassany, 2006: 24-26) han advertido una serie de regularidades relevantes, que podemos sintetizar de la siguiente manera:

[7] Para Maingueneau la noción de género discursivo no es algo fácil de manejar ya que un enunciado posee un estatus complejo. No es una categoría intemporal sino una realidad histórica, inseparable de la sociedad en la que surge (1991: 178).

1. Son formas retóricas dinámicas que estabilizan la experiencia y dan coherencia y significado a la acción de autores y lectores.
2. Están situados en un lugar geográfico, en un ámbito cultural y en un contexto circunstancial.
3. Desarrollan un propósito específico en el marco de una comunidad.
4. Están organizados en forma y contenido –regulan qué se puede decir, en qué orden y de qué modo.
5. Delimitan comunidades discursivas con normas, conocimientos y prácticas sociales.
6. Construyen y reproducen estructuras sociales, estatus e identidades.

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (2002 [1999]: 261-262), siguiendo a Günthner y Knoblauch (2005), proponen concebir a los géneros como "patrones comunicativos complejos de elementos que pueden situarse en tres niveles estructurales diferentes":

1. **Nivel de la estructura interna:** tiene que ver con rasgos verbales y no verbales como los siguientes: elementos léxico-semánticos, morfosintaxis, recursos fonológicos, código o variedad seleccionada, registro, figuras retóricas y estilísticas, superestructura, rasgos de contenido –temas, personajes, acciones, escenarios prototípicos–, marco –formato de producción y recepción–, medio o soporte.
2. **Nivel situativo:** se relaciona con el contexto interactivo: fenómenos rituales, organización interactiva, marco de participación, rasgos no lingüísticos de la situación social.
3. **Nivel de la estructura externa:** se refiere a los siguientes aspectos: ámbitos comunicativos –situaciones de comunicación–, selección de las categorías sociales de los actores –sexo, edad, estatus, etc.–, distribución institucional de los géneros –adecuación según los ámbitos sociales–.

Finalmente, Daniel Cassany (2006: 26-27), a partir de los postulados teóricos de Gunnarsson (1997) concreta las funciones básicas atribuibles a todo género, las que, a nuestro parecer, resultan ampliamente operativas:

1. **Función cognitiva,** en tanto favorecen la fundamentación y formalización del conocimiento de una disciplina.
2. **Función interpersonal,** puesto que asisten la construcción de la identidad del autor (imagen o *face*) como miembro de una comunidad discursiva determinada.
3. **Función sociopolítica,** ya que contribuyen con la constitución del estatus de cada individuo en su comunidad.

A continuación, luego de haber esbozado sucintamente la problemática referida al concepto de género discursivo, estamos en condiciones de exponer nuestras apreciaciones respecto a la consideración del "comentario de lector" como un género constituyente de otros géneros de la prensa digital.

Comentario de lector: algunas observaciones personales

El periodismo 3.0 es una gran conversación.
Gillmor (en Bowman y Willis, 2003)

El comentario de lector o *post*[8] es un género de discurso dialógico –en el sentido de que los roles de emisor y de receptor resultan perfectamente intercambiables y de que remite a discursos previos–, producido en el ámbito de los medios interactivos. Es decir, es enunciado en un escenario espacio temporal definido y limitado, donde el canal de transmisión es la escritura aunque, como demostramos en diferentes trabajos desarrollados anteriormente (Sal Paz, 2007a, 2007b), sus rasgos lo vinculan a la situación de oralidad.

Los interlocutores implicados en su transmisión entablan un tipo de relación simétrica. No es un discurso anónimo, debido a que detrás del *nick* o seudónimo virtual, se esconde un autor empírico que se responzabiliza de su enunciación, desde el momento en que ingresa a la comunidad de usuarios del periódico,[9] en calidad de cibernauta registrado.

Es un género breve, dinámico y conversacional, ya que su estructura responde a la de un turno de habla o intervención espontánea e informal, cuya recepción es mediata, puesto que el destinatario está ausente durante su producción. Este atributo no debe llevarnos a inferir la absoluta libertad de expresión, pues está condicionado a la aprobación de un moderador.

Posee tres macrosecuencias funcionales: una introducción, un cuerpo principal del mensaje y un cierre. Dentro del cuerpo, pueden identificarse los siguientes elementos característicos:

- Sujeción a un mensaje anterior –comentario o discurso (una nota periodística o una cibernoticia, por ej.).
- Exposición de un punto de vista.
- Apelación a otros comentaristas.

El cibernauta enunciador debe ostentar un dominio elemental del tópico del discurso para impedir que su contribución viole la máxima de relevancia. Cuando esto no ocurre, la comunidad de usuarios del periódico se encarga de sancionar esta transgresión.

[8] Vocablo procedente del idioma inglés que, en el contexto de los foros o *weblogs* de Internet, es traducido al español como mensaje. (Adaptado de *Wikipedia*).

[9] En este sentido, coincidimos con Cintia Weckesser (2008: 74, en Cohen, 2008) cuando apunta que el concepto de comunidad es construido desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales […] que no necesariamente se sustentan en los mismos principios ontológicos y epistemológicos. Podemos definirla, siguiendo a la misma investigadora como marco socio-cultural a partir del cual se construyen sentidos por medio de procesos de comunicación permanentes que implican conflictos y consenso. Una comunidad es, entonces, un colectivo de sujetos que comparte ciertas construcciones de sentido sobre algún aspecto del mundo, sean del orden del `ser` o del `deber ser`. Puede pensarse, en consecuencia, como un motor productivo de representaciones sociales que se ponen en acto al constituirse como orientadora de las prácticas de los sujetos que la conforman.

Estos aspectos, junto con algunas otras convenciones como el título –sólo presente en el de un foro– y la ausencia de saludo de despedida, constituyen las marcas definitorias que nos permiten pensarlo como un nuevo género discursivo.

Por último, resta aclarar que como situación discursiva particular, viabiliza la concreción de otras formas genéricas (foros, *weblogs*, cibernoticias).

CONCLUSIONES

Internet, a través de las innovaciones técnicas y conceptuales que aglutina, estimuló el surgimiento de un nuevo periodismo a escala mundial, cimentado, principalmente, en:

1. El fin de los límites temporales y espaciales de los productos informativos, que posibilita actualizaciones permanentes.
2. El desvanecimiento de los clásicos formatos mediáticos y el origen de la narrativa hipertextual multimedia que exige al lector un reajuste de sus competencias comunicativas (lectoras y escriturarias).
3. La participación activa de la audiencia en la interpretación y producción del discurso periodístico, a través de la personalización del mensaje, de los foros de discusión y de los nuevos espacios abiertos para la expresión de opinión, tales como los *weblogs* de lectores que, en ciertas ocasiones, funcionan como contradiscursos.

En este sentido, empleamos, en nuestra investigación, el concepto "nuevos medios" o "medios interactivos" para congregar las diferentes manifestaciones periodísticas surgidas en el marco de la cibercultura: diarios digitales, portales, buscadores, directorios, weblogs, comunidades virtuales y redes ciudadanas.

La aparición de nuevos géneros específicos en el ciberperiodismo deriva del sistema de relaciones que se establecen entre los interlocutores del circuito comunicativo, a través de este nuevo canal: internauta-información; periodista-lector; usuario-periodista; usuario-usuario/s.

Así, hemos intentado caracterizar los comentarios de lectores como un género discursivo del ciberespacio. El relevamiento realizado nos permitió detectar que éstos actúan como espacios discursivos eminentemente polifónicos, donde circulan, simultáneamente, la voz del adversario que se pretende refutar, las distintas voces procedentes del discurso social y la del yo enunciador, que es el responsable de cohesionarlas, orientado por su intención persuasiva.

En síntesis, los comentarios de lector, en tanto géneros discursivos estructurantes de los nuevos medios, se erigen como ámbitos de opinión de gran riqueza para estudios pragmáticos y discursivos, puesto que el conjunto de interacciones que los constituyen esconden representaciones sociales propias de una época y comunidad determinadas.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J. M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. París: Nathan Université.

ALONSO, J. y L. MARTÍNEZ (2003). "Medios interactivos: caracterización y contenidos", en J. DÍAZ NOCI y R. SALVERRÍA ALIAGA (coord.) *Manual de redacción ciberperiodística*, pp. 261-305. Barcelona: Ariel.

BAJTÍN, M. ([1982] 2008). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

BOWMAN, S. y C. WILLIS (2003). "Nosotros, el medio. Cómo las audiencias están modelando el futuro de las noticias y la información", *The Media Center at the American Press Institute.* Trad. G. Franco. Disponible en <http://www.hypergene.net/wemedia/download/we_media_espanol.pdf>

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y A. TUSÓN VALLS, ([1999] 2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

CASSANY, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.

COHEN DE CHERVONAGURA, E. (comp.) (2008). *Comunidades lingüísticas*, vol. II. *Confines y trayectorias*. San Miguel de Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.

IGARZA, R. (2008). *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía.

LAMARCA LAPUENTE, M. J. (2006). "Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen". Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <www.hipertexto.info/documentos/indice.htm>

MAINGUENEAU, D. (1991). *L' analyse du discours*. París: Hachette.

MAINGUENEAU, D. ([1996] 2003). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MAINGUENEAU, D. y P. CHARAUDEAU (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

MARAFIOTI, R. (comp.) (1997). *Temas de argumentación*. Buenos Aires: Biblos.

MARAFIOTI, R. (2003). *Los Patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Biblos.

RAE (2001): *Diccionario de la Lengua Española, vigésimo segunda edición*. Disponible en <http://buscon.rae.es/draeI/>

RAE (2005): *Diccionario Panhispánico de Dudas*, 1º ed. Disponible en <http://buscon.rae.es/dpdI/>

SAL PAZ, J. C. (2007a). "Rasgos de oralidad en los foros de discusión de la prensa digital: el caso de La Gaceta On Line", en L. GRANATO y M. L. MÓCCERO (comp.): *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA (International Association for Dialogue Analysis) "Diálogo y Contexto"*, pp. 555-570, en CD. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

SAL PAZ, J. C. (2007b). "Foros de discusión de la prensa digital tucumana: consideraciones sociodiscursivas", en E. RIGATUSO (comp.) *Actas del Primer Congreso Internacional de Sociolingüística y Lingüística Histórica*. Bahía Blanca, Centro de Estudios Lingüísticos "Dra. María Beatriz Fontanella de Weinberg", Universidad Nacional del Sur. [En prensa].

TISSERA, A. (2003). "Géneros y tipos textuales", en M. PARRA (ed.) *El texto: desde el campo disciplinar al ámbito del aula*. Salta: Universidad Nacional de Salta.

WIKIPEDIA, la encicplopedia libre. Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

WOLTON, D. (2000a). *Internet ¿y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.

PELEJA VIRTUAL: UM NOVO GÊNERO DO DISCURSO?

Doralice Pereira de Santana
Universidade Católica de Pernambuco | Brasil
doralices@gmail.com

Marígia Ana de Moura Aguiar
Universidade Católica de Pernambuco | Brasil
marigia@hotlink.com.br

Resumen | Resumo

Apoyado en el concepto de géneros del discurso, y en el principio de la transmutación de los géneros existentes en nuevos géneros, tal como postulados por Bakhtin (2003), se investiga aquí, el surgimiento de un nuevo género: la "pelea virtual", partiendo de la observación y del análisis de esta nueva practica discursiva de la poesía popular del Nordeste Brasileño. Poetas cordelistas que antes solo producían folletos de la literatura de cordel, hacen poesía ahora en el ciberespacio, aunque usando las mismas estrategias de textualización con las cuales desarrollan versos en los libretes tradicionales, haciendo uso de una nueva tecnología: la Internet. Ellos se desafían como lo hacen en las peleas tradicionales, produciendo versos de improvisación en tiempo real, los cuales rompen con la oralidad del "repente", y con la escritura de los folletos, puesto que lo hacen en hipertexto. Así, recurren a las mismas modalidades ya conocidas por los cantadores que improvisan las peleas de las Cantorías de Viola, (martillos, galopes, sextillas, etc.), para crear sus versos con la escritura digital. Para explicarlo es necesario el aporte teórico de Marcuschi y Xavier (2005) que se ocupa del hipertexto y de los géneros digitales emergentes, así como Marcuschi y de Dionísio (2005) que analiza las marcas de interactividad, la multimodalidad discursiva y las relaciones interpersonales en la producción textual.

Apoiado nos conceitos bakhtinianos de discurso e gêneros do discurso, e no princípio de transmutação dos gêneros existentes para dar origem a outros com características próprias, também postulado por Bakhtin (2003), este estudo busca responder à questão relativa ao surgimento de um novo gênero, a peleja virtual, a partir da observação e análise de uma nova prática discursiva no domínio da poesia popular nordestina. É fato que poetas cordelistas, antes apenas produtores dos folhetos de literatura de cordel, vêm criando, nos últimos anos, o hábito de reunirem-se no espaço cibernético com o objetivo de produzir poesia, utilizando, para tanto, as mesmas estratégias de textualização com as quais desenvolvem os versos nos tradicionais livretos, e por outro lado, fazendo uso de uma nova tecnologia: a *internet*.

INTRODUÇÃO: A PELEJA VIRTUAL

No ano de 2007, a jornalista Maria Alice Amorim apresentou ao Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica da PUC/SP, a sua dissertação de mestrado intitulada *No visgo do improviso ou A peleja virtual entre cibercultura e tradição.* Em seu trabalho, ela inaugurou no meio acadêmico a expressão *peleja virtual* para denominar um fenômeno que fora assim designado pelos seus criadores. Segundo Amorim

(2007), em 1997, o cordelista pernambucano José Honório tomou a iniciativa de convidar alguns colegas para desafios na internet lembrando as tradicionais pelejas, os quais aconteciam, a princípio, por e-mail e, mais tarde, nas salas de bate-papo. A versão tradicional das pelejas consiste em um cordelista criar uma contenda entre dois cantadores de viola, e usando as estratégias de textualização orais já conhecidas dos cantadores de repente, escrever uma história de desafio em verso entre dois conhecidos (ou imaginários) repentistas. Ao contrário do que se imagina, nada há de improviso nas pelejas, uma vez que elas são criações dos poetas cordelistas que as escrevem com o tempo e dedicação necessários à produção escrita, buscando imitar a perfeição métrica dos repentes da cantoria de viola. Esses, sim, acontecem de improviso, no calor da interação com o parceiro e com a platéia e bem marcado pelo ritmo das violas bem afinadas.

Nesse contexto, a peleja virtual surge como uma nova maneira de fazer as pelejas, interagindo de modo síncrono (em salas de bate-papo) ou quase-síncrono (por e-mail ou no Orkut). O que acontece no espaço cibernético da internet, nem sempre é posteriormente publicado em folheto de cordel, o que nos remete à cantoria que, por sua vez, não é sempre transformada em cordel, e fica, na maioria das vezes, restrita ao momento da criação, a menos que algum interessado recorra a um meio de registro como gravadores, filmadoras etc. Entende-se cantoria e cordel como dois gêneros textuais com características próprias, situados, respectivamente, nos domínios da oralidade e da escrita (Santana; Morais y Aguiar, 2008).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DISCURSO, GÊNEROS E HIPERTEXTO

A proposta deste trabalho é observar a peleja virtual no contexto de uso da língua, e para tanto, é necessário refletir sobre as concepções de discurso e de gêneros do discurso que fundamentam esta investigação, além da noção de hipertexto e gêneros hipertextuais, que, particularmente, interessam ao entendimento da peleja virtual no contexto de uso da língua no ambiente internet.

Nesse sentido, partimos de Bakhtin (2003) quando afirma que todos os campos da atividade humana estão ligados à linguagem e seu uso, ou seja, na corrente do discurso, ou da atividade discursiva, para compreender como e por que abordar essa questão a partir do domínio literário da poesia popular, como campo da atividade humana no qual a linguagem se concretiza. Segundo este raciocínio, Bakhtin aponta os gêneros do discurso como sendo *tipos relativamente estáveis de enunciados* (Bakhtin, 2003: 262) elaborados por cada campo de utilização da língua, sendo a diversidade de gêneros infinita, do mesmo modo que são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana. Além disso, cada campo de atividade desenvolve um repertório de gêneros que cresce e se diferencia à medida que a atividade se complexifica num determinado campo. Por outro lado, em função da heterogeneidade dos gêneros do discurso e devido à sua abrangência, o lingüista russo observa que não se pode ter um só plano de estudo para eles, e o que se tem notado desde a Antiguidade é que esses gêneros têm sido estudados da perspectiva de um corte de sua especificidade artístico-literária, e não levando em conta a questão lingüística geral do enunciado e seus tipos. Por essa razão, adverte, ainda, sobre a necessidade de se fazer clara a diferença essencial (não funcional) dos gêneros primários (simples) e secundários (complexos).

Para Bakhtin, os gêneros oriundos da atividade artística, predominantemente escritos, são gêneros secundários, pois incorporam e reelaboram os gêneros primários, formados

nas condições de comunicação discursiva imediata. Desse modo, concordamos com a posição bakhtiniana de que sem a investigação lingüística do material concreto da língua, que se forma no interior do discurso, dos enunciados e seus tipos, sejam eles orais ou escritos, as relações da língua com a vida se debilitariam, pois, segundo ele, é através dos gêneros do discurso que *a vida entra na língua* (Bakhtin, 2003: 265).

E, ao entrar na língua, a vida se faz representar a partir das práticas sociais nela organizadas pelos sujeitos que as vivenciam, constituem e recriam. Quando essas práticas ocorrem em ambiente virtual, diz-se que se faz a partir do hipertexto que aqui é entendido como em Xavier (2002: 26):

> [...] consideramos Hipertextos apenas os dispositivos "textuais" digitais multimodais e semiolingüísticos (dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros) que estejam on-line, isto é, os que estejam indexados à internet, reticuladamente interligados entre si e que possuam um domínio URL ou endereço eletrônico, na World Wide Web.

Assim sendo, novas formas de relações sociais virtuais são estabelecidas no espaço cibernético, com base na interação entre seus usuários através da escrita digital, nesse novo espaço de enunciação. Deste modo, se em cada campo de atividade existem e são empregados gêneros que correspondem às suas condições específicas, no dizer de Bakhtin (2003), é natural que o uso da internet gere gêneros que atendam às condições específicas que o ambiente cibernético abriga.

Para Bakhtin, os gêneros do discurso são primários (simples) ou secundários (complexos) conforme as condições culturais de convívio em que surgem. Os secundários são predominantemente escritos e abrigam em si os primários, reelaborados em sua constituição. São gêneros secundários aqueles elaborados nas esferas artística, científica, sociopolítica etc.

Assim, além da transmutação naturalmente sofrida pelos gêneros primários ao serem absorvidos na corrente dos secundários, há outro nível de transmutação presente na formação de novos gêneros do discurso. É o caso do advento de novas tecnologias, as quais interferem na natureza do gênero, a exemplo do que acontece nas sociedades com

escrita, a partir de seu surgimento, tendo sofrido transmutações de diversos gêneros para atender às especificidades do novo modo de produção discursiva, o uso da internet, sobre o que já se podem ver estudos como o que mostra a transmutação da conversa espontânea em *chat* nas salas de bate-papo virtual (Marcuschi y Xavier, 2004).

Nesse caso, segundo Marcuschi (2004), é o quadro que forma a noção do gênero que se modifica e não a sua estrutura propriamente dita. De fato, é o gênero que muda. Os novos gêneros apresentam formas diferenciadas e próprias, apesar de terem contrapartes em gêneros prévios (Marcuschi, 2004).

METODOLOGIA

Para atender ao objetivo de identificar a peleja virtual como um gênero digital emergente, foram analisadas duas dessas pelejas virtuais, sendo uma com a participação de dois poetas que se desafiaram voluntariamente com o intuito de contribuir para esta investigação, e outra peleja com a participação de vários poetas que interagem a título de lazer. Ambas ocorreram na rede virtual de relacionamentos, Orkut, nas comunidades Meta-

morfoses, cordel e poesias[1] e A arena virtual,[2] respectivamente. Esse *corpus* foi selecionado visando ao reconhecimento do gênero em situação natural de uso, para então observar os aspectos que indicam a transmutação do gênero socialmente identificado como peleja na literatura de cordel em peleja virtual. Além disso, olhar o gênero em construção permite visualizar a multimodalidade que configura esse gênero hipertextual com suas particularidades, suas estratégias de textualização e a interatividade presente no processo de produção discursiva.

ANÁLISE DOS DADOS

Para fins de identificação, serão chamadas adiante PV1, a peleja virtual de título COMPADRE LEMOS CONVIDA DAMIÃO METAMORFOSE, entre dois poetas, ocorrida na comunidade do Orkut Metamorfoses, cordel e poesias, e PV2 a peleja virtual intitulada BATA EM MIM Q EU QUERO VER (sic), com a participação de vários poetas, ocorrida na comunidade do Orkut A arena virtual.

A PV1[3] acontece ora de forma síncrona, ora quase-síncrona. Em alguns momentos da peleja, os poetas deixaram suas estrofes, sempre obedecendo a um mote[4] que guiará a modalidade[5] a ser construída; e a resposta a essas estrofes nem sempre ocorreu imediatamente, podendo ser respondidas horas ou até dias depois. Em alguns momentos, na maioria, a resposta foi imediata, o que denota uma comunicação síncrona, *online*. Vejam os exemplos:

Compadre Lemos
4 set
começando:

Em Sextilhas - Estrofes de seis versos heptassílabos, com rimas em X A X A X A:
Ao responder, por favor, observe a **deixa** e repita, na sua estrofe, a mesma numeração da minha.

1
Meu Compadre Damião,
Um convite te fazemos:
Vamos testar a coragem
E mostrar o que sabemos,

1 http://www.orkut.com.br/Main#Community. aspx?cmm=28562031
[2] http://www.orkut.com.br/Main#Community. aspx?cmm=14870487
[3] Peleja Virtual "COMPADRE LEMOS CONVIDA DAMIÃO METAMORFOSE" Comunidade Metamorfoses, cordel e poesias – Orkut:
http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs.aspx?cmm=28562031&tid=5242114284645447689&na=4
[4] Enunciado composto de dois versos metrificados com o mesmo número de sílabas poéticas e posicionamento das rimas e das sílabas tônicas exigidas para a textualização da modalidade sugerida.
[5] Assim denominam os estilos poéticos usados no cordel e na cantoria, como as sextilhas, septilhas, galopes, martelos etc. conforme a metrificação e outras características.

Se é que tu não tens medo
De enfrentar Compadre **Lemos**!
***
Compadre Lemos.
www.compadrelemos.com

4 set
D,MetAMORfose

2
O medo nós já sabemos,
Todo ser humano tem.
De você não tenho medo,
Seu que é homem de bem.
Eu quando estou com razão,
Provoco medo também.
Compadre Lemos
4 set

3
O Poeta chega e vem
Falando de muito medo.
Seu verso é faca amolada,
Mas desvendo o seu segredo:
Com apenas uma rima,
Te mando para o degredo!
***
E vamos que vamos, Compadre!
D,MetAMORfose
4 set
No 4º verso da estrofe anterior, o correto é; Sei que é homem de bem.
Peço desculpas ao leitor por esse vacilo, vamos botar pra moer compadre.

4
Já conheço o seu enredo,
Costuma ganhar no grito.
Feito um jogador de truco,
Deixa o oponente aflito.
Só que aqui é cantoria,
Comece a cantar bonito.

Compadre Lemos
5 set

5
Verso feito, não repito,
Bonito meu verso é!
Mas, continuo cantando,
Só pra te pisar no pé!
Sabe quem cantou comigo?
Patativa do Assaré!...
***
Simbóra, Compadre!...

Observem que, no trecho acima, essa peleja virtual, construída com base numa comunicação bilateral,[6] começa com a sugestão do primeiro poeta sobre a modalidade a ser construída, indicando o número e tipo de versos e a posição das rimas nas estrofes. Dadas essas características, é esperado do segundo poeta total compreensão e resposta adequada, de acordo com o *tipo relativamente estável* de enunciado que se propõem produzir.

No enunciado: *Ao responder, por favor, observe a deixa e repita, na sua estrofe a mesma numeração da minha*, além de marca evidente da interatividade que constitui a peleja virtual como gênero, pode-se afirmar que, em comparação com a peleja do cordel, esse tipo de indicação é uma marca de transmutação do gênero, uma vez que não é necessário que se faça observações nesse sentido na peleja tradicional, normalmente escrita por um só poeta que imagina uma real contenda entre dois desafiantes. Essa característica da interação real, embora numa relação virtual, entre dois desafiantes, é uma particularidade da peleja virtual que lhe atribui juntamente com outras particularidades, o estatuto de gênero do discurso.

Na quarta estrofe, o segundo poeta faz uma correção: *No 4º verso da estrofe anterior, o correto é: Sei que é homem de bem...*, recurso que constitui mais uma peculiaridade da peleja virtual. Ao observar a interação do ponto de vista do tempo, nota-se que, nas primeiras quatro estrofes, houve uma comunicação síncrona entre os dois poetas, o que significa que ambos estavam *online* no início da peleja e interagiram em tempo real. Já a quinta estrofe apenas surgiu com a resposta do primeiro poeta, no dia seguinte ao início do desafio. Outra propriedade da peleja virtual, a multimodalidade discursiva de que fala Dionísio (2005), está presente na composição do texto enquanto elaboração em ambiente hipertexto. Considerem-se aqui as fotografias dos interactantes, os apelidos por eles usados para identificarem-se, incluindo aí a forma de escrita a exemplo do nome MetAMORfose, que destaca dentro do substantivo outro substantivo AMOR, além da indicação de data da produção, numeração das estrofes e *web site* de um dos participantes, apresentado no formato de *link*, o que permite o acesso a outros textos no ambi-

[6] Um dos vetores de análise de gêneros em Marcuschi (2008), além da comunicação multilateral e da comunicação síncrona x assíncrona.

ente *internet.* Já em PV2[7], observa-se, segundo o exemplo a seguir, que a comunicação é multilateral. Vários poetas participam na construção do desafio:

BATA EM MIM Q EU QUERO VER
Início > Comunidades > Música > A ARENA VIRTUAL > Fórum: >Mensagens
07/12/07 Djair
BATA EM MIM Q EU QUERO VER
faço repente de qualidade
usando a força da mente
nimguém supera o meu repente
essa é a mais pura verdade
da show é minha especialidade
minha diverção e vencer
não sei nem o q é perder
ainda mais pra repentista ruim
fazer o q se sou assim
BATA EM MIM Q EU QUERO VER
E... quero v quem faz melhor q esse

9 jan .´.PETRONILO
Francamente, amigão
Sua qualidade é péssima
Pra se fazer verso em décima
Use a metrificação
Veja só que confusão
Mas eu não vou lhe bater
Só peço pra você ver
Como se faz um cordel
Lendo as regras no papel
BATA EM MIM Q EU QUERO VER

Aproveite e dê uma espiadinha nesse tópico:

http://www.orkut.com/CommMsgs.aspx?cmm=36861089&tid=2549243974876067849&start=1

[7] Peleja Virtual "BATA EM MIM Q EU QUERO VER" Comunidade A Arena Virtual–Orkut: http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs.aspx?cmm=14870487&tid=2570399360377189746&start=1

2 fev Cego
Cheguei Pra peleja

Ô povo fraco na rima
E também no conteúdo
E como não me iludo
Rimo em baixo, rimo em cima
Pois a poesia afirma
Que fracote você vai ser
Pois só quer se aparecer
Eu vou te jogar no chão
E rancar teu coração
BATA EM MIM Q EU QUERO VER!!

E ai? Diretamente da terra do oxente!!
respondam se forem capazes!
Inté + V!
Cego Zézim

9 jun netinho
Falando de erro alheio
o poeta errou na rima:
"afirma" rimar com "cima"?
Há aí um erro feio!...
Não obstante esse enleio,
venho em poema dizer:
que quem quiser me vencer,
me enfrentando nessa arena,
não apanha se eu tiver pena!
Bata em mim que eu quero ver!

12 ago Flor

Me desculpe meu amigo
Se assim posso chamar,
Pois não quero badernar
Quero um pouco deste abrigo.
Não quero ser inimigo
Nem quero vir te bater

Quero mesmo me atrever
A fazer um bom cordel
Nem que apanhe de papel...
BATA EM MIM Q EU QUERO VER!!

11 set Paulo de Tarso-

BATA EM MIM Q EU QUERO VER
Não sou melhor que ninguém,
Sou humilde menestrel
Cumpridor do meu papel
Mas gosto de escrever bem
Os meus versos vão além
Vivem no mundo a correr
Escrevo pro povo ler
E aqui do meu Ceará
Na minha linda TAUÁ
BATA EM MIM Q EU QUERO VER.

20 set Adriano Villa

Não conheço nada
Sou novo na estrada
To entrando de primeira
Torcendo para ser certeira
Mas não conheço metrificação
É alguma estação?
Por isso peço perdão
Sou marinheiro de primeira mão
Aceito sermão para aprender
Bata em mim que eu quero ver.

25 set (4 dias atrás)
Anônimo

Pra fazer verso medido
tem que elaborar cantando
pois assim elaborando
é tão fácil e divertido
É o jeito preferido
para quem quer aprender

Se você não entender
desista de ser poeta
Se eu te chamar de pateta
bata em mim que eu quero ver !

Observando esta segunda peleja virtual, percebe-se a riqueza de estratégias próprias de textualização desse gênero emergente que agrega elementos da fala e da escrita e se forma na transmutação de um gênero já existente, a peleja da literatura de cordel, agora atendendo aos apelos de uma nova tecnologia, a escrita digital da *internet*, que passou a substituir o suporte tradicional das pelejas, o folheto de cordel. PV2 tem em comum com PV1 a multimodalidade, as marcas de interatividade e as marcas de transmutação de gênero. No entanto, de forma particular, acontece de maneira assíncrona: observando-se as datas das produções, percebe-se que as respostas aconteceram com diferença de dias e até mesmo de meses de uma para outra.

Por outro lado, pode-se observar em PV2 que a variação lingüística é mais evidente, e não há auto-correções. A preocupação com a questão da métrica e com o uso da língua padrão não é acentuada como em PV1, até porque não há o interesse em mostrar algo para ser estudado. A função sociocomunicativa de PV2 é meramente recreativa. Assim, o título BATA EM MIM Q EU QUERO VER, remete ao propósito comunicativo dos desafios de cantadores: uma metáfora para representar o ato de derrotar o adversário construindo versos melhores que os seus.

CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Através desta investigação, corroboramos o postulado de Bakhtin sobre transmutação sobre transmutação dos gêneros do discurso, que surgindo em realidades de práticas discursivas diversas, abrigam e modificam gêneros já existentes, dando origem a novos *tipos relativamente estáveis de enunciados*, elaborados num novo campo de utilização da língua, o hipertexto, uma vez que admitimos ter a peleja virtual, o estatuto de gênero digital emergente, tal como entendido em Marcuschi y Xavier (2004).

Entendemos que esse novo gênero constitui-se de elementos que vão além das estratégias de textualização comuns à sua contraparte na peleja do cordel, mas também de uma multimodalidade discursiva que é própria dos gêneros do hipertexto e se faz a partir de fotografias, *links*, apelidos escritos de maneira particular que carregam sentidos expressos em suas formas visuais, indicações da data de produção e publicação da estrofe etc.

A comunicação pode se dar de maneira bilateral ou multilateral nas pelejas virtuais conforme o número de participantes que pode ser limitado a dois, sendo necessário, para isso, uma indicação específica na abertura do desafio, ou livre à participação de todos os membros da comunidade virtual, que, nesse caso específico, são cordelistas ou admiradores da literatura de cordel.

Finalmente, encerramos aqui, provisoriamente, essas reflexões, deixando uma questão a ser investigada. Uma vez que a peleja virtual é identificada como um gênero discursivo que carrega marcas de oralidade, sendo ainda um gênero escrito (digital), como se dá na relação entre fala e escrita no *continuum* tipológico?

Referência Bibliográfica

AMORIM, M. A. (2007). "No visgo do improviso ou A peleja virtual entre *cibercultura e tradição"*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.

BAKHTIN, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

FAIRCLOUGH, N. (s.d). *The dialectics of discourse*. Mimeo.

MARCUSCHI, L. A. (1996). *Por uma proposta de classificação dos gêneros textuais*. UFPE. Mimeo.

MARCUSCHI. L. A. (2007). *Fala e escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI. L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

MARCUSCHI. L. A. y A. P.DIONISIO (2005). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.

MARCUSCHI. L. A. y A. C. XAVIER (2004). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.

SANTANA, D. P., M. D. MORAIS Y M. A. M. AGUIAR (2008). *Aproximações e distanciamentos no continuum fala/escrita da poesia popular*. XXII Jornada de Estudos Linguísticos do GELNE, Maceió.

SANTANA, D. P. y M. A. M. AGUIAR (2008). "Peleja Virtual: um novo gênero do discurso?", *Revista Investigações*, vol. 22. Recife: Editora Universitária da UFPE.

DIÁLOGO Y SEMIÓTICA

Propuesta y coordinación
Juan Magariños de Morentín
Universidad Nacional de La Plata | Argentina

Se propone un conjunto de características inherentes a la producción semiótica del *diálogo cinematográfico,* que le confieran identidad diferencial en relación con el *diálogo literario* y con el *diálogo social.* El diálogo social tiene dos formas (en lo que nos afecta): como *diálogo privado* o como *diálogo público.* El diálogo *privado* excluye al ajeno, que sólo lo escucha cuando atisba o espía. El diálogo *público* es un diálogo institucional (político, jurídico, pedagógico, académico, etc.) con algún componente competitivo; requiere ser escuchado contemporáneamente o ser leído posteriormente y, cuando el testigo participa (si participa) puede provocar su modificación, exigiendo otro final. Al diálogo *literario* necesita que se lo contemple, pudiendo, quien lo contempla, al imaginar la palabra atravesada, una y otra vez, por los interlocutores, avanzar y retroceder en el desarrollo coloquial, sin poder ya modificarlo. La diferencia esencial del diálogo *cinematográfico* consiste es que su espectador no tiene la opción de avanzar ni retroceder, a diferencia del *literario;* a diferencia del *privado,* necesita del ajeno que lo presencie; y, a diferencia del *público* es inmodificable; pero puede recibir la forma del diálogo literario, del público o del privado. Su sustento básico es lo *icónico,* desde lo cual se hace representante de lo *simbólico,* permitiendo configurar acústicamente la transferencia de la palabra; se hace representante de lo *indicial,* confiriendo existencia a sus protagonistas en el contexto de su comportamiento coloquial; y se hace representante de sus propias cualidades como *icono,* confiriéndole forma, textura y color/sonoridad a la construcción tanto visual como acústica de la transferencia de la palabra entre sus protagonistas.

PONENCIA COORDINADA | DIÁLOGO Y SEMIÓTICA

EUGENIO ONIEGUIN: DE PUSHQUIN A CARSEN, DIÁLOGOS ESTÉTICOS EN SU ENTRAMADO ESCÉNICO

Claudio Esteban Boccia
Bachillerato de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata | Argentina
parsifalwagner1@hotmail.com

Resumen

En este trabajo, presentaremos el diálogo entre los diferentes recursos dramáticos de la ópera *Eugenio Onieguin* de Piotr Ilich Tchaikovsky (1840-1893) con libreto del compositor y de Konstantin S. Shilovsky, (1849-1893), basado en la novela en verso del mismo nombre de Alexander Sergeievich Pushquin (1799-1837).Tales recursos, como por ejemplo, la escenografía o dispositivo escénico, el vestuario, el maquillaje, la iluminación, la dirección de actores constituyen las voces de éste diálogo que es la puesta en escena. A partir de la propuesta de Mihail Moldoveanu (2001), desde el enfoque de Bob Wilson, analizaremos la versión en vivo de la ópera mencionada, grabada en el Metropolitan Opera House de Nueva York en el año 2007, la cual cuenta con las actuaciones de Dimitri Hovorotovsky, Renee Fleming y Ramón Vargas, el Coro y Orquesta del mismo teatro, la dirección musical del ruso Valery Gergiev y la dirección escénica del canadiense Robert Carsen. De este modo destacaremos la importancia y el reconocimiento del diálogo de los recursos dramáticos en un hecho artístico de primer nivel como ésta ópera, género que se caracteriza por el diálogo entre texto y música, pero que además se entrama con los diferentes diálogos de los signos dramáticos del espectáculo.

INTRODUCCIÓN

Cuando se asiste a un espectáculo de alto nivel técnico y artístico, se pierde la dimensión del espacio y del tiempo en el cual uno se encuentra para acceder a una experiencia maravillosa, que no se puede explicar con términos racionales: el momento sublime del hecho teatral.

Sin lugar a dudas, el hecho teatral ha evolucionado con el transcurso de la historia y la sociedad, en el cual los esquemas han ido cambiando dando la posibilidad de descontextualizar una puesta en escena, la cual, siempre que sea comprometida, inteligente y no meramente caprichosa, puede transmitir la esencia del texto.

Grandes directores de escena como Willy Decker, Bob Wilson, Nicolas Lehnhoff o Robert Carsen, (sobre este director canadiense trataremos luego), están dando un vuelco fundamental al abordar el espectáculo de una manera más completa y compleja. Desde 1600 hasta hoy en día el espectáculo lírico ha sido uno de los eventos teatrales que presenta una evolución más importante, lo cual puede apreciarse, al menos en las puestas del siglo XXI, mediante al acceso a múltiples filmaciones en DVD de las diferentes puestas de directores como los ya mencionados y otros como Graham Vick, Claus Guth,

Jurgen Flimm, Martín Kusej, Jean Louis Martinoty, Pierre Audi, Sven-Eric Bechtof y Louis Desire.

Este último director mencionado realizó una puesta de la ópera *Werther* de Jules Massenet, dentro de la Temporada 2007 del Teatro Colón, en el Teatro Coliseo de Buenos Aires, la cual realmente transmitió el drama con una contundencia y lirismo formidables, descartando todo elemento decorativo que solamente adorna y no reflexiona, ya que desde la primera escena se habla de una tragedia que se va estructurando con imágenes y actuaciones propias de un estudio pormenorizado e inteligente, sin dejar cabos sueltos para llegar a un final sin precedentes dentro de una puesta en escena en nuestro país.

Cuando se aborda el análisis de este nivel de espectáculo lírico, entendiéndolo como teatro cantado, la primera aproximación se hace a través de la música, que lo ordena fundamentalmente, y así se empieza a comprender el hecho teatral. La historia que va a contar tiene que dar al espectador la posibilidad de adentrarse en un mundo que no es convencional, pues todo será narrado a través de la voz humana, del canto humano: todas las relaciones, miserias y virtudes de la humanidad, se dirán cantando. A ello se le agregan luego todos los otros recursos visuales y de actuación, que constituyen una de las manifestaciones artísticas más totalizadoras que existen.

El público ortodoxo de ópera que pretende que siempre se le presente la estructura visual del espectáculo como supuestamente se realizó en sus orígenes, sin lugar a dudas se queda estancado en una ilusión, porque sencillamente no está demostrando un crecimiento intelectual adecuado a un mundo y un espectáculo que cambia compleja y constantemente.

Actualmente, las puestas en escena deben tener un compromiso y un estudio profundo del libreto y de la música para darle una realización artística, una revalorización contundente a partir de la experiencia histórica del espectador y elevarla a un plano donde lo meramente decorativo o el respeto por las puestas tradicionales, necesariamente caen con estrépito.

Lo convulsionado del mundo actual no puede ser dejado fuera de la sala. El arte no es mero entretenimiento. “No hay esplendor, sin tragedia”, dijo Coco Channel, y con estas palabras la gran diseñadora expresó el concepto de lo que debe ser una puesta en escena: una propuesta que busque una trascendencia en las múltiples dimensiones simbólicas de una obra de arte y desde allí elaborar el hecho teatral.

La literatura universal ha sido y es fuente de inspiración para componer teatro cantado. Metastasio, Sófocles, Shakespeare, Tolstoi, Tennesse Williams, Hoffmannsthal, Wilde, Lorca, Goethe, Pushkin, solo por mencionar algunos.

DIÁLOGOS Y RECURSOS DRAMÁTICOS

En el espectáculo lírico, específicamente, dialogan casi permanentemente texto y música. Ésta aparecerá sola en su contexto como preludio, obertura, interludio o intermezzo, el diálogo surge cuando aparece el texto del libreto.[1]

[1] En la ópera, el texto y la música, conforman el hecho teatral; pero la música sola también es teatro, tiene ese poder inexplicable, intangible de crear o recrear mundos e imágenes, de conmover, de emocionar, de disfrutar, pero éste tema es para ser desarrollado por especialistas.

El mundo del diálogo entre música y texto, de este mundo que se crea, de esta "performance", de esta puesta en escena, donde el impacto es lo visual y lo sonoro, donde en el hecho teatral se articularán las diferentes estructuras de los recursos dramáticos: dispositivo escénico, escenografía, vestuario, iluminación, maquillaje y efectos especiales, dialogarán teatralmente y artísticamente.

La presencia escénica de los cantantes, las voces, las actuaciones teatrales, el vestuario, todo lo que implica el diseño de la ropa que funcione correctamente, el dispositivo escénico o diseño escenográfico que dé lugar a ese espacio continente del hecho teatral, la luz que indique los climas correctos para el desarrollo en tiempo y espacio, el maquillaje o caracterización cierran la idea del texto teatral: del texto de la puesta en escena.

Todos estos recursos dramáticos dialogan o deben dialogar permanentemente durante el transcurso del espectáculo lírico, para que todo el texto dramático sea creíble; que el texto teatral desarrolle esa *performance* con un diálogo íntegro entre los diferentes recursos dramáticos.

Y aquí está el punto iniciador o disparador de este trabajo basado en la ópera *Eugenio Oneguin* de P. I. Tchaikovsky (1840-1893), cuya inspiración fue la novela en verso *Eugenio Oneguin* (1837) de Alexander Sergeievich Pushkin (1799-1837), atreviéndome a decir que es el trabajo lírico más elaborado, más romántico y casi autobiográfico, en algunos aspectos, del compositor ruso.

TCHAIKOVSKY: SU *EUGENIO ONEGUIN*

Sin lugar a dudas Tchaikovsky demostró su habilidad dramático-musical en *Eugenio Oneguin* (1879), tomada de la novela en verso de Pushkin. La adaptación no es rigurosa, el compositor eligió las escenas que mejor se correspondían con su inspiración musical, luego su amigo Konstantin Schilovsky escribió el libreto deseado con el subtítulo de "escenas líricas". Puede ser que el compositor fuera demasiado cuidadoso, pues la impresión que produce la obra es de drama, aunque cada escena constituye una unidad. Algunas escenas son de una fuerte inspiración lírica, pero muchas producen un efecto teatral inmediato. Mientras estaba trabajando en *Eugenio Oneguin*, Tchaikovsky recibió una carta de amor de una antigua alumna, Antonina Milinkova. La escena de la carta de Tatiana es el reflejo de esta situación, el músico no sólo estaba enamorado de su Tatiana, sino que se identificaba totalmente con ella.

En esta situación recibió la segunda carta de amor de la alumna y dado que no quería hacer lo mismo que Oneguin (cuya conducta detestaba), pidió en matrimonio a la joven. Fue un matrimonio corto e infeliz para ambos, el compositor sufría graves conflictos interiores debido a su condición de homosexual y había pretendido una normalización gracias a este matrimonio. Poco después de la luna de miel intentó suicidarse.

¿Quién puede saber si este matrimonio se hubiera realizado a no ser por el *Oneguin* de Pushkin y el trabajo que el compositor estaba realizando para crear la ópera?

A los pocos meses, Antonina resulta ser una mujer desequilibrada mental y Tchaikovsky decide separarse y marchar a Suiza. En Ginebra, donde se refugia el compositor, con la ayuda de Nadeshda von Meck, trabaja en el *Eugenio Oneguin*, encuentra ánimos para la composición y alegría resultante de la realización de una obra. Termina la partitura el 1º de febrero de 1878, pero tuvo dudas sobre su interpretación, no podía imaginar las figuras ideales para Tatiana y Lensky.

Eugenio Oneguin: la historia en la ópera

Escenas líricas, según las definió el compositor.

Acto primero

CUADRO PRIMERO: Un jardín en la propiedad de la familia Larin.

Larina y Filipevna preparan mermelada. Tatiana y Olga, las muchachas jóvenes desean encontrar el amor y la felicidad. Los campesinos saludan a su dueña Larina. Aparece su vecino Lensky, prometido de Olga, acompañado por su amigo Eugenio. Tatiana queda perturbada con la presencia de Oneguin e invita a éste a pasear por los jardines, mientras Lensky se queda con Olga, en el atardecer.

CUADRO SEGUNDO: Habitación de Tatiana. Noche.

Tatiana pregunta a su nodriza sobre el amor. Se ha enamorado de Oneguin, en él ha visto la personificación del héroe de sus sueños concebido a través de todas sus lecturas románticas. Refleja sus sentimientos y su amor en una carta que escribe toda la noche. Amanece y envía a la nodriza para que le entregue la carta a Eugenio.

CUADRO TERCERO: En los jardines. Atardece.

Tatiana espera impaciente y sofocada a Oneguin, siente vergüenza de haber enviado esa carta. Aparece Eugenio y le contesta amablemente a la muchacha, que él no busca, ni necesita ningún amor. Tatiana queda devastada.

Acto segundo

CUADRO PRIMERO: Salón en casa de Larina.

Fiesta en celebración del cumpleaños de Tatiana. Oneguin se está aburriendo y fastidiado con Lensky por haberlo convencido de acudir al baile, decide hacer enojar a su amigo invitando a Olga a bailar. El francés Triquet presenta un couplet para felicitar a Tatiana.

Lensky ya herido en su honor, discute con Eugenio y se retan a duelo.

CUADRO SEGUNDO: Campiña rusa.

Los dos amigos se enfrentan como dos enemigos, ellos saben que el duelo no tiene sentido, pero no encuentran la fuerza para decir las palabras que los habrían de salvar del mismo. Lensky cae muerto.

Acto tercero

CUADRO PRIMERO: Han pasado seis años. Salón en un Palacio de San Petersburgo.

Gran fiesta en la cual se baila una polonesa. Oneguin ha vuelto a la ciudad, luego de viajar por el extranjero se reencuentra con su primo el príncipe Gremin, casado con Tatiana, ella es ahora una mujer hermosa, respetada y de otra posición social. Eugenio no la había reconocido, queda impresionado por el cambio y se da cuenta que ella es la mujer ideal de sus sueños.

CUADRO SEGUNDO: Salón en la casa del príncipe Gremin.

Tatiana lee la carta apasionada que Eugenio le ha escrito. La mujer le recuerda a Oneguin la misiva que le envió hace años e insinúa que entonces no la quiso, porque era pobre, sin embargo ahora la adora por su posición social. Oneguin niega todo. Tatiana aunque todavía enamorado de él, acaba por rechazarlo valerosamente, prefiriendo mantenerse fiel a su esposo, Oneguin desesperado queda en su soledad.

TCHAIKOVSKY-PUSHKIN: EL SIGNIFICADO DE ONEGUIN, TATIANA Y LENSKY

El sentimiento romántico se ha convertido él mismo en enfermedad. Tal es el juicio de Tchaikovsky en sus dos óperas basadas en Pushkin: *Eugenio Oneguin* (1879) y *La dama de pique* (1890), o de Massenet en su estudio de *Werther* (1892), la primera novela de Goethe.

El *Werther* de Goethe y el *Oneguin* de Pushkin son figuras originadas en la primera etapa del romanticismo. Werther se suicida para desembarazarse de una individualidad que lo mantiene separado y solo. Oneguin es demasiado mundano para hacer nada se-

mejante y defiende orgullosa y miserablemente su soledad en medio de un torbellino social incesante.

Hacia fines del siglo XIX, la ópera redefine a estos solitarios poéticos como neuróticos. Eugenio Oneguin expresa el sentimiento de terror ante un deseo peligroso, que en el caso del compositor, era la homosexualidad.

Cuanto más violentamente se vuelca el sentimiento musical –en la efusiva carta de amor de Tatiana a Oneguin–, con mayor prudencia o más acentuado espíritu de vengarse de la sociedad lo reprime en el drama. Oneguin desprecia altivamente a Tatiana, y ella a su vez lo rechaza con pesar; ambos deben aprender a vivir sin el deseo.

La conclusión antioperística parece impuesta por el temor de Tchaikovsky a los sentimientos que puedan expresarse en la música, pero no en la acción.

Al principio, Oneguin se muestra frígidamente inmune al sentimiento. Se burla de la susceptibilidad de su amigo Lensky, y Olga se mofa de su hermana Tatiana que se abstrae en fantasías literarias y musicales. Es mejor una vida superficial. La larga escena en que Tatiana escribe su temeraria carta resume una noche entera, desde la hora de acostarse hasta el alba, y por lo tanto es una reseña de su mente inconsciente. Ella debería dormir y soñar inofensivamente en lugar de confiarse al papel. Su aria concluye con un inflamado triunfo musical; otra heroína operística, cualquiera fuese, podría anticipar la posibilidad de que su deseo se convierta prontamente en realidad.

En cambio, Tatiana se ve menospreciada por Oneguin. Más tarde, se siente agradecida: su crueldad le ha enseñado la virtud preservadora de las formas sociales. Su maduro esposo Gremin exalta en su aria un tipo muy poco operístico de amor. Admira la bondad de Tatiana, y se siente reanimado por ella; ninguno tiene sentimientos apasionados respecto del otro. El deber social es la salvación de ambos. El único canal ofrecido al impulso musical y aprobado por la sociedad es la danza, porque se subordina a reglas rigurosas y excluye la intimidad, como los movimientos rústicos de los campesinos, el alegre vals en la fiesta de Larina y la vivaz polonesa que encabeza una visita a la casa del noble en San Petersburgo.

Tchaikovsky concibió la ópera como una tentación fatal y erótica: “Es necesario ser un héroe para abstenerse de componer ópera [...]. No poseo tal heroísmo”.

A despecho del título de la ópera, la heroína principal de la obra es Tatiana: ella es la “apoteosis de la mujer rusa”, por usar una expresión de Dostoievski. Tatiana tiene mucho de su madre, Madame Larina, que se ha resignado a un matrimonio de conveniencia y ha renunciado a sus sueños de joven, y también diferente a su hermana Olga, risueña y segura de sí misma.

Tchaikovsky se atiene a un realismo intimista que devela las vibraciones, las emociones del alma, los sentimientos de los personajes sobre el fondo de búsqueda melancólica y del deseo lánguido de un indecible e inaccesible ideal.

Tatiana, Oneguin, pero también Lensky, encarnan distintas manifestaciones de ese deseo impregnado de melancolía. Tatiana proyecta sus sueños sobre Oneguin, hombre extraño y misterioso y le escribe una carta que es un momento de monólogo interior, en una declamación lírica emocionante que permite la expresión íntima de los sueños, las proyecciones y las esperanzas.

Lensky, al igual que Oneguin, recurre también al monólogo interior para confiar sus estados de ánimo y sus sentimientos: el primero siente la proximidad de una muerte

absurda en un aria que es una obra maestra de refinamiento melódico, mientras que Oneguin, al final de la ópera, llorará por el fracaso de su vida. Solo Tatiana habría encontrado la serenidad y la paz interior sin ilusión.

Eugenio Oneguin es el drama de los amores a destiempo: primero, por demasiado pronto y después, por demasiado tarde. Más allá de esta explicación algo simple, pero veraz, hay que ver en él más profundamente la tragedia de los amores humanos, fundados en la imposibilidad de hallar una respuesta adecuada al deseo de absoluto de cada uno. Entre Tatiana y Oneguin se ha alzado la barrera de las leyes y las conveniencias sociales, pero también la de la insaciabilidad ineluctable de sus demandas de amor. La homosexualidad aparece para enredar el problema de los deseos, porque Tatiana se torna deseable para Oneguin a partir del momento en que ella pertenece a otro, el príncipe Gremin, por otra parte rico y aristócrata.

El tercero estimula la llama amorosa: el príncipe Gremin, se convierte en el rival, admirado y detestado a la vez, por Oneguin. De igual modo, Lensky ha sido eliminado por no haber sabido impedir a Oneguin cortejar a Olga. Oneguin, gran amigo de Lensky, resuelve su homosexualidad matándolo en duelo.

En el momento en que el fantasma de la unión pesa en demasía, se zafan uno del otro y Lensky muere.

Al escenificar y componer sus propios conflictos, Tchaikovsky habla de situaciones amorosas, en las que reina la ambivalencia de la bisexualidad humana. Hay una resignación, narrada por la madre de Tatiana, que canta: “La costumbre es un regalo del cielo que sustituye a la felicidad”. Tatiana se acercará a esta situación cuando, al final de la ópera, rechace a Oneguin, que ansía reconquistarla, “También yo he soñado como usted […]”, le había confesado él, en el primer acto: “No estoy hecho para la felicidad […]”.

En el acto tercero, Oneguin, homosexual reprimido, declara su pasión a Tatiana, dispuesto a comprometerse en el momento en que ella se le escapa: Tatiana sabe que Oneguin ama, en ella, a una quimera, amor de ensoñación antes que amor carnal. Ella preferiría, en última instancia, la felicidad y la seguridad del matrimonio a su arrebato ilusorio.

Eugenio Oneguin trata la trágica incompatibilidad entre nuestros deseos de amor absoluto y las conveniencias sociales que modelan los matrimonios en su perennidad. Hablar de Oneguin, es hablar de un antihéroe romántico, no es Werther, ni Sigfrido; Oneguin no tendrá redención alguna, todo lo que toca lo destruye; la histeria solapada de su personaje es su propio enemigo. La histeria, ese juego perturbador, lo lleva a Oneguin a matar su amigo íntimo, a su Lensky.

La misma histeria hace rechazar a Tatiana, la misma histeria hace querer reconquistarla, ya casada, pero Oneguin está condenado, en este aspecto aparece el héroe, está signado..., pero su soberbia, su despecho, su altanería hacen de él un personaje despreciable, que lo paga con su soledad, su indignación, pues como ya dije… “todo lo que toca lo destruye”… y su mundo es nada: sólo su soledad y su egoísmo.

El texto teatral, el texto de la puesta en escena o regie, conlleva a un diálogo pormenorizado, íntegro, complejo, consustanciado con el texto dramático, es decir con la novela de Pushkin.

UN UNIVERSO DE SUGERENCIAS Y COINCIDENCIAS. ROBERT CARSEN - ROBERT WILSON

El teatro es una forma de arte que engloba diversos elementos muy distintos: el teatro "tradicional", la arquitectura, el diseño, la pintura, la danza, la música y el cine. Wilson construye un universo original que establece nuevos lazos de unión con el público y explora posibilidades otras desconocidas en las artes del espectáculo escénico.

Al teatro de Wilson –variedad de síntesis de las artes–, aquí lo relaciono con el director Robert Carsen y su puesta de *Eugenio Oneguin*: diseñan atmósferas teatrales que son estimulantes y creíbles.

Wilson admite que sus principios estéticos se basan en observaciones que tienen que ver con la percepción íntima del mundo: "Cada uno de nosotros ve y oye en todo momento con un oído externo y un oído interno […]. El cuerpo percibe y ve. Nosotros no interpretamos para el público, sino que más bien presentamos ideas al público y, en consecuencia, el espacio se ensancha".

La percepción poética, que narra Wilson, hace pensar en Jorge Luis Borges, para quien la belleza provoca una sensación física que abarca todo nuestro cuerpo. El teatro de Wilson, como el de Carsen, da a menudo la impresión de revivir una experiencia conocida, vivida con anterioridad bajo una forma inconsciente. Como la poesía, el teatro de ambos directores, expresa pulsiones íntimas comunes a muchísimas personas, pero que superan lo que el individuo es capaz de formular en solitario. El actor ni domina ni se impone al público; la sensación de encontrarse ante un espacio muy amplio se explica en parte por el hecho de que "una roca, una silla o una ventana son tan importantes como lo que hace el actor. Todos los elementos tienen la misma importancia".

También aquí encuentro un punto de relación íntima teatral y plástica con el teatro de Robert Carsen y su *Engenio Oneguin*: los dos directores plantean en su teatro las sensaciones de amplitud y la importancia que todos los objetos tengan una razón de ser y nada quede librado al azar.

Cada espectáculo se articula en torno a una estructura rigurosa de una complejidad en ocasiones sorprendente. El método de trabajo de Wilson, similar al trabajo de Carsen, recuerda, en muchos aspectos, al de un arquitecto –no limita en nada la intuición y la sensibilidad. La construcción abstracta de la composición no es previsible.

Ambos directores después de esbozar el ritmo general y los movimientos esenciales de una nueva obra, inician un estudio separado de cada medio de expresión previsto. Se le concede una importancia especial a la iluminación: "Sin luz no hay espacio; y una iluminación estructurada arquitectónicamente puede actuar como un actor". El dominio de esta disciplina en ambos directores es incuestionable, con pequeñas diferencias. Tanto Wilson como Carsen conceden un lugar preponderante a la dimensión del tiempo, que relacionan directamente con la estructura de la obra y con el concepto espacial que le corresponde; las visiones de ambos directores son muy generosas, la sala de espectáculos se convierte en el lugar de un encuentro muy personal, a pesar del carácter público de la representación. "El teatro es algo que se experimenta, y experimentar es un modo de pensar. No se experimenta algo exclusivamente con la mente, sino también con el cuerpo: estoy conmovido, estoy emocionado, me pasa algo", ha dicho Wilson.

El conjunto de elementos convocados sugiere múltiples lecturas; un encuentro de esta índole permite a cada espectador adoptar la suya de acuerdo con su propio universo íntimo.

Los mundos teatrales de Wilson y Carsen están profundamente enraizados en el mundo de la poesía. Por eso todas las afinidades posibles, filiaciones o referencias históricas, por interesantes que parezcan, son marginales. El teatro de Wilson se desarrolla exclusivamente en el tiempo presente, con lo que toda referencia al pasado cultural en sí está fuera de lugar, en cambio Carsen necesita tomar datos del pasado, casi como un acento, como un detalle. Los espacios son grandilocuentes, simples, dramáticos, la caja escénica es cinematográfica en ambos artistas. La experiencia del teatro, en ambos directores, genera a menudo una adhesión total a una imagen poética concreta: es como redescubrir una verdad esencial.

Robert Carsen: su *Engenio Oneguin* en el Metropolitan Opera House, de Nueva York

La potencialidad de los diferentes recursos dramáticos que arman una puesta en escena de la ópera *Eugenio Oneguin* de P. I. Tchaikovsky (1840-1893) con libreto del compositor y de Konstantin S. Shilovsky (1849-1893), basado en la novela en verso del mismo nombre de Alexander Sergeievich Pushkin (1799-1837), en la versión producida por el Metropolitan Opera House de Nueva York en el año 2007, con las actuaciones del barítono ruso Dimitri Hovorotovsky, la soprano norteamericana Renee Fleming y el tenor mexicano Ramón Vargas, coro y orquesta del mismo teatro, con la dirección musical del maestro ruso Valery Gergiev y la dirección escénica del maestro canadiense Robert Carsen, realmente funcionan articuladamente en un hecho teatral de destacar, ya que todo se aúna para lograr un hecho artístico, donde las imágenes poéticas concretas, fluyen en función del texto teatral.

En la estructura de apoyo del espectáculo precitado, acontecen y dialogan los diferentes recursos dramáticos con una finalidad plástica, dramática y teatral, realmente con características sorprendentes. La abstracción del dispositivo escénico comparte un diálogo íntimo con el diseño figurativo del vestuario, con una calidad teatral y dramática, que el lenguaje visual es tan bello y sencillo, que a la tragedia de la historia la deja desarrollar, sin fracturas, sin quiebres, casi cinematográficamente, sobre un escenario. Con respecto al diseño de vestuario, Carsen necesita aferrarse a lo histórico, a diferencia de Wilson que su abstracción recae también en el diseño de los figurines.

El espectáculo lírico en este caso presenta temas y sentimientos humanos, en un contexto de atemporalidad espacial, la idea del tiempo y el espacio que transcurren desesperadamente en un contexto romántico, coherentemente discreto y dramático. La memoria emotiva y el recuerdo de la historia de Oneguin, entrama el desarrollo contextual de la música, el texto dramático y el texto teatral. Este último, presenta una dirección de actores, donde el recuerdo es la base del acontecer escénico, donde el diálogo de las diferentes estructuras dramáticas desarrolla un contenido emocional, realmente, pocas veces visto.

Todo el contexto de la dramaturgia y de lo teatral, conllevan a un realismo romántico creíble, que la emoción supera la razón, solo los sentimientos priman, en su medida justa. Hay un trabajo consensuado grupal entre producción, director de escena, director musical, escenógrafo, vestuarista, iluminador, maquillador, realmente inteligente con una idea rectora: contar una historia romántica rusa, con una dirección de actores precisa y ajustada, donde no quede el hecho teatral en la puesta solamente, sino en las actuaciones de los cantantes y aquí el Metropolitan Opera House ha abierto su estructura or-

todoxa de más de cien años y se ha dado cuenta de que el teatro ha evolucionado maravillosamente, y que la ópera no es solamente canto, sino teatro cantado.

NOTAS BIOGRÁFICAS

ROBERT CARSEN: nació en Toronto, Canadá, en 1954. Director de escena de teatro de prosa y de ópera. Ha sido condecorado por el gobierno francés con la Condecoración de Caballero de la Orden de las Artes y las Letras y Caballero Oficial de la Orden de Canadá. Ha realizado la puesta en escena de las óperas *Mefistófeles*, de Arrigo Boito (Ópera de San Francisco, EE.UU., 1989), *Diálogos de Carmelitas*, de Francis Poulenc (Madrid, 1997), *La traviata*, de G. Verdi (Venecia, 2004) y *Eugenio Oneguin*, de P. I. Tchaikovsky (Nueva York, 2007).

ROBERT WILSON: nació en Waco, Texas, EE.UU., en 1941. Director de escena de teatro de prosa y de ópera. Ha realizado la puesta en escena de las óperas *Orfeo y Euridice* de C. W Gluck (París, 1999), *Madama Butterfly*, de G. Puccini (Amsterdan, 2003) y *Aída* de G. Verdi (Bruselas, 2004).

Óperas que han puesto en escena otros directores mencionados en este trabajo

WILLY DECKER: *Don Carlo*, de G. Verdi (Amsterdan, 2004) y *La Traviata*, de G. Verdi (Salzburgo, 2005).

NIKOLAUS LEHNHOFF: *Parsifal*, de R. Wagner (Baden- Baden, 2004), *Lohengrin*, de R. Wagner (Baden- Baden, 2006) y *Tristan e Isolda*, de R. Wagner (Glyndebourne, 2007).

GRAHAM VICK: *Eugenio Oneguin*, de P. I. Tchaikovsky (Glyndebourne, 1994), *Manon Lescaut*, de G. Puccini (Glyndebourne, 1997) y *Pelleas y Melisande*, de C. Debussy (Glyndebourne, 1999).

CLAUS GUTH: *Las bodas de Figaro*, de W. A. Mozart (Salzburgo, 2006).

JURGEN FLIMM: *Fidelio*, de L. van Beethoven (Zurich, 2004).

MARTIN KUSEJ: *Electra*, de R. Strauss (Zurich, 2005) y *Don Giovanni*, de W. A. Mozart (Salzburgo, 2006).

JEAN LOUIS MARTINOTY: *Las bodas de Fígaro*, de W. A. Mozart (Paris, 2004).

PIERRE AUDI: *La flauta mágica*, de W. A. Mozart (Salzburgo, 2006).

SVEN-ERIC BECHTOLF: *El caballero de la rosa*, de R. Strauss (Zurich, 2004) y *Pelleas y Melisande*, de C. Debussy (Zurich, 2007).

BIBLIOGRAFÍA

BATTA, A. (1999). *Ópera*. Madrid: Könemann.

CASTAREDE, M.-F. (2005). *El espíritu de la ópera*. Buenos Aires: Paidós.

CONRAD, P. (1988). *Canto de amor y muerte*. Buenos Aires: Vergara.

MOLDOVEANU, M. (2001). *Composición, luz y color en el teatro de Robert Wilson*. Barcelona: Lunwerg.

MORDDEN, E. (1985). *El espléndido arte de la ópera*. Buenos Aires: Vergara.

MUNDY, S. (2001). *Tchaikovsky*. Barcelona: Robinbook.

PAHLEN, K. (1995). *Diccionario de la ópera*. Barcelona: Emecé.

TRIANA, J. M. M. (2001). *El libro de la ópera*. Madrid: Alianza.

EL DIÁLOGO ENTRE EL TEXTO Y LA MÚSICA
UN EJEMPLO EN EL ROMANTICISMO ALEMÁN

Gerardo Guzmán
Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata | Argentina
cucoguzman@hotmail.com

Resumen

Los problemas suscitados en torno al tema del texto y la música, adquieren en el Romanticismo del siglo XIX europeo, una especial relevancia. Discusión de las más ricas y complejas, este tema recala en los criterios "ontológicos" de sintaxis y de semanticidad inherentes a estos dominios, los cuales, por otra parte ya tienen una larga data: (recordamos por ejemplo los conflictos originados en los comienzos del Barroco italiano en relación al nacimiento de la ópera). Denotación, connotación, realidad, subjetividad, racionalidad, expresión de sentimientos, serán temas sobre los que el debate texto-música formulará objeciones y reconocimientos mutuos en el "nuevo" discurso creado por su intersección: la palabra cantada con un dispositivo instrumental. ¿De qué hablan las palabras? ¿De qué habla la música? En principio, el concepto básico que propone el Romanticismo es el del nacimiento y correspondencia de una unidad indivisible formalizada entre la palabra (por extensión: la poesía, el texto poético) y la música. Sin precisos fundamentos antropológicos o científicos hay una "creencia" en la raíz común de ambas instancias; tanto el sonido articulado en lenguaje como el sonido articulado en música establecen una irreductible unidad de intelecto y emoción, de razón y expresión, tendiente a lo "sublime" y anclada por otra parte y sustancialmente, en el origen de las lenguas nacionales, los mitos y costumbres que las acompañan desde su nacimiento. Esta situación establecerá conflictos ideológicos con la supuesta "esencialidad" y superioridad de la música puramente instrumental, y con las nociones de lo "nacional", como fractalidad y complejización de lo "individual". Un breve pero esencial fragmento del repertorio del Romanticismo alemán, podrá dar cuenta a modo de una provisoria ejemplificación, de este complejo y permanente diálogo.

INTRODUCCIÓN

Entre los posibles diálogos establecidos sobre la base de discursos (o provisoriamente "lenguajes"), atravesados en principio por la categoría de la temporalidad, el de la palabra transformada en texto literario y la música ha resultado de enorme, aunque además, de ardua riqueza.

En primer término mencionamos un hecho evidente e incontrastable: el diálogo texto música estaría confirmado por la incontable cantidad de obras en las que su relación se presenta unívoca a través de numerosos géneros y formas, desde arruyos, nanas, cantos, canciones, lieder, arias, formas experimentales y géneros de impactante alcance como la ópera. Por lo tanto el poderoso arraigo que esta asociación texto y música ha generado desde tiempos remotísimos en todos los rincones del planeta, es fehaciente, irrebatible y hasta diríamos hoy, legítima por sus aspectos cuantitativos y cualitativos.

Advertimos inicialmente un circuito productivo y operativo de esta asociación, que nos permite brevemente dirimir posibles actores en su plano fáctico:

a) La acción y tarea literaria-compositiva de escritores incógnitos, poetas, novelistas, letristas o libretistas y adaptadores literarios, compositores y arregladores musicales.

b) La concreción en obras a lo largo de la Historia que incluyen desde cantos anónimos, de raíz étnica o folklórica a producciones urbanas y académicas de alcance espectacular y masivo.

c) La performática de intérpretes vocales e instrumentales, directores de orquestas y bandas, que dan cuenta de este proceso productivo y comunicativo en distintos ámbitos de realización: casas, clubes, bares, teatros, estadios.

d) El nivel de la difusión de estos autores, obras e intérpretes por medio de una apabullante tecnología que incluye desde los formatos más tradicionales: radio, cine, tv hasta los más actualizados como son los medios digitales e informáticos.

e) Los públicos que confirman, legitiman o aun soslayan y desestiman estas múltiples experiencias a partir de su participación activa en los diversos modos y lugares de recepción, solitarios o comunitarios.

PRIMERAS CONSIDERACIONES

Sin embargo esta vinculación no ha sido tan evidente "natural" o aun lícita, en manos de la Teoría. Los problemas suscitados en torno al tema del Texto y la Música, como parte de la Estética en principio musical, tuvieron por un lado una especialísima preeminencia en escritores, compositores y teóricos y por otro, establecieron profundos debates y en algunas ocasiones verdaderas reyertas públicas, en pos de la defensa o ataque de una determinada postura artística e ideológica, que redundó en participaciones de bandos de fanáticos seguidores de tal o cual orientación, publicaciones en diarios, panfletos, escritura de textos, conflictos en las representaciones o enemistades manifiestas entre autores.

En este punto y antes de continuar con el tratamiento de nuestro tema, nos parece apropiado realizar una primera aclaración. Radica ésta en la consideración de acotar nuestra óptica de estudio al campo del mundo occidental, dado que determinados ejes problemáticos se rastrean y verifican a lo largo de su desarrollo con más claridad y nitidez, por lo que nos será permitido en consecuencia, realizar descripciones e interpretaciones con mayor grado de certeza y pertinencia.

Igualmente, daremos cuenta en este mismo texto de particulares recorridos del mencionado repertorio de Occidente, que son los propios de lo que se ha dado en llamar música académica, en virtud de distinguir su expansión de otros estratos musicales, cuyas marcas productivas y performáticas obligan a una explicitación de caracteres y variables no del todo idénticos a los de aquélla.

En otro sentido no estableceremos diferencias específicas en las acepciones lingüísticas de los conceptos *palabra* y *texto*, con lo cual instalamos una identidad en la acepción de estos términos, reconociendo con ello una provisoria operación metodológica en virtud de facilitar el desenvolvimiento del trabajo y no una identidad real, dados los completos campos de estudio relativos a ambas nociones como son la lingüística, la semiología, la gramática textual, la pragmática o la teoría literaria.

A partir de estos recortes, palabra y texto serán palabra y texto poético o literario, la "materia" hablante o en general escrita utilizable para su vinculación con la música.

DIÁLOGO LITERAL O IMAGINARIO

Realizadas estas aclaraciones nos ubicamos nuevamente en el terreno de las primeras consideraciones propuestas, y desde allí nos preguntamos: ¿Cómo puede pensarse y concretarse un diálogo entre texto y música? ¿De dónde proceden las discusiones al respecto? ¿Qué factores sociales, religiosos, artísticos se revelan como condicionantes o determinantes en sus relaciones a lo largo de la Historia de Occidente?

En primera instancia conviene establecer que el concepto de diálogo emergente de los cimientos de la filosofía clásica griega recala en la idea etimológica de "camino de" o "camino a través de", por las cuales justamente, a través de un discurso hablado o escrito, los participantes del mismo sean dos o más interlocutores, ofician un encuentro y debate de ideas, el que por medio de pesquisas y razonamientos de carácter deductivo o dialéctico, intentan arribar a un criterio en lo posible duradero y permanente de verdad.

Tenemos ya aquí una cierta dificultad al analogar estas propiedades de los diálogos del lenguaje, con los posibles comportamientos equivalentes entre el texto y la música. En su encuentro y "camino": ¿Se procede por una lógica de características similares? ¿Se objetiva el encuentro de alguna verdad?

El núcleo generado por un supuesto diálogo entre texto y música ¿No interroga tradicionalmente más específicamente acerca de lo bello más que de lo verdadero?

Por un lado, desde la trilogía impuesta por el pensamiento griego: Bueno – Bello – Verdadero, estaríamos situados en el terreno de una posible validación de este particular tipo de diálogo. Por otro, en el pensamiento de la Modernidad el concepto de diálogo se relacionará frecuentemente a la idea de vínculo y los propios del arte tendrán directa relación al campo de la Belleza.

Sea cual fuere nuestra elección de un marco validante para justificar la denominación de diálogo al encuentro en un mismo objeto "material" llamado obra o proceso, de texto y música, a los fines de este trabajo aceptamos tácitamente una "autorización" para considerar esta mutua participación como el encuentro y la correspondencia de dos ámbitos significativos que buscan la convivencia, la sumatoria, la unión simbiótica o simplemente el vínculo simultáneo de sus respectivas matrices sintácticas y semánticas, en pos de lograr una nueva unidad, constituida por la interrelación y consecuente resultado de aquéllas, y cuyo dominio es fundamentalmente estético. Asimismo, otra cuestión a considerar, decíamos al comienzo de este apartado, es la ponderación acerca de la naturaleza de esta relación, en virtud de sus particulares especificidades. Suponemos que en el cimiento de este vínculo recala la definición respectiva de los conceptos básicos de sintaxis y semanticidad atribuibles a ambos dominios.

Denotación, connotación, realidad, subjetividad, racionalidad, serán temas sobre los que el debate texto-música formulará acentos y objeciones, reconocimientos y estandartes en el "nuevo" discurso creado por su mutua intersección: la palabra cantada, sola o sobre un dispositivo instrumental.

Y esta nueva palabra, aquella que se "fusiona" con la música planteará múltiples y complejas posibilidades de adaptación y pervivencia. Si la palabra dentro del código de la lengua, referencia con mayor o menor precisión o ambigüedad operativa y en el dis-

curso hablado, al mundo externo o interno mediante la simbolización de su estructura gramatical y semántica (obviamente para los hablantes o participantes de una determinada lengua), ¿Qué ocurre cuando ella se subsume, se asocia con el discurso de la música? ¿Mantiene su identidad y autonomía léxica, respeta su entonación, articulación, escansión natural y su ritmo? ¿Sus niveles fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos se conservan intactos y autorreferentes o se contagian de otra lógica, direccionalidad y significatividad?

No es casual que será en general el lenguaje en su función poética el que se adecue con mayor facilidad a la otra materia sonora propuesta y aportada por la música. En este caso, los aspectos sintácticos, ritmo y métrica serán ya pensados por el autor literario con cierta "musicalidad", concepto a veces evasivo para una definición técnica, cuyos rasgos se vincularán a otros propios de la música, tales como la repetición de los acentos, la rima, la regularidad, la coincidencia de impulsos en la entonación y acentuación, pero por sobre todo la metaforización de la palabra, y por extensión del mundo y la realidad. Sería éste un discurso literario con un "plus" de simbolización, cuyos sentidos concientemente rebasan los significados denotados.

A lo largo de las variadas conjunciones efectuadas entre la palabra y la música se cuentan los diferentes modelos de textos y soportes, desde la canción estrófica con sus versos octosílabos, el soneto clásico con su estructura endecasílaba, las rimas más irregulares y obviamente las prosas y discursos novedosos del Simbolismo, el Surrealismo u otras experiencias más experimentales del S. XX, tales como la poesía del Dadaísmo, la Poesía Concreta, la Poesía Acuática, o todos los formatos digitales, multimediales e informáticos que incluyen además al mismo soporte de comunicación como medio de composición y de performatividad, generando finalmente una red imbricada en procedimientos intertextuales.

Nos preguntábamos anteriormente cuál era el centro de la discusión entre la relación palabra-música. Habíamos insistido en su relación sintáctica y semántica. Y desde este núcleo fundante, establecemos como generalidad la función de la palabra, en cuanto texto poético o propedéutico al ámbito literario. Va a ser éste el portador de ideas, de conceptos, de referir a la realidad; su "lugar" en la estructura psíquica del Hombre se asimilará al de la Razón, (mas allá que se trate aquí de una razón comprometida o asaltada por una función atinente y participativa de lo poético) y por lo tanto tendrá asegurado su "onto", ya que predica del mundo a través de discursos legitimados por otros ámbitos tales como los de la ciencia, el derecho o la literatura.

La música por su parte, ocupará el lugar "impreciso" de los sentimientos, de la emoción, de la expresión y desde allí tendrá una entidad también en general, más ambigua, subjetiva y vaga, por lo que el código, el alfabeto de los sonidos, revela una sustancialidad etérea, un contenido evasivo, un referente incierto y una semanticidad que tiende a la permanente connotación. Este hecho a menudo acordado, determinará diferentes posiciones acerca de la universalidad o particularidad de la palabra o la música.

¿De qué hablan las palabras? ¿De qué habla la música? ¿Es posible la convivencia de ambos discursos en una misma obra?

UN BREVE RECORRIDO POR LA HISTORIA

En este apartado pretenderemos establecer algunas caracterizaciones relacionadas a los vínculos que pudieron sostener el texto y la música a lo largo de la Historia Occidental. Desde este lugar recordamos primeramente la noción originaria del *verbo* medieval, vehículo privilegiado para la comunión con el espacio y entidad divina, que, cabe aclararlo es la católica cristiana.

El Canto Gregoriano, articulado como lenguaje litúrgico oficial desde el S. VI D.C. propone autorizadamente la Monodía a capella como única forma de aunar en una sola línea melódica, la aspiración del rezo, la plegaria, la unción y devoción a cada hora canónica o acto celebratorio, introspectivo o admonitorio. Esta manifestación, más allá de sus peculiaridades técnicas, variantes y desarrollos, nos propone en el plano del problema tratado la pregunta por la autonomía del lenguaje musical con respecto al texto, toda vez que existe en este estilo monódico una notoria sumisión de la música en tanto sintaxis y ritmo a la propia temporalidad y discursividad de la lengua natural, en este caso el latín. Y de aquí se funda inmediatamente un problema clave a dirimir a futuro: el de la posibilidad de una lógica discursiva y en consecuencia de una posible semántica de la música, independiente, soberana y factible de enunciar en leyes gramaticales generales y propias, por fuera del soporte del texto literario.

En el apartado anterior hicimos referencia a ciertas particularidades de la palabra, sus caracteres y rasgos de propiedad y viabilidad al vincularse con la música. Mencionaremos a continuación a modo de rápida digresión los elementos que podrían constituir un corpus teórico de un posible "lenguaje musical". Lengua, lenguaje, texto, conceptos complejos, que nos obligan, aunque sea a mencionar sutil y sucintamente, la pregunta por la lengua de la música. ¿Cuál es ella? ¿Cuáles son sus niveles equivalentes de la lengua natural? ¿Cuáles son sus elementos, sus rasgos característicos e insoslayables? Sin duda, la complejidad del tema no ha arrojado todavía aserciones definitivas ni completas. Podemos, para concluir definir desde este campo a la música como un lenguaje no en sentido estricto.

Estábamos en el mundo religioso medieval y avanzando sobre su extensa temporalidad comentamos que desde sus teorías, comienza a reconocerse con extrema dificultad, por medio de bulas o recomendaciones eclesiásticas, el progresivo avance de un impulso creativo e inventivo de la música, plasmado en un nuevo y renovador experimento que será la Polifonía, entendida básicamente como superposición de voces simultáneas.

El *Organum* se constituirá como la forma de organización de esta nueva noción de verticalidad de sonidos, los que comenzarán a formular un nuevo diálogo, no sólo el del texto sostenido por una voz, sino el de las diferentes voces que confluyen en un mismo tiempo. Y hay también numerosas objeciones: este innovador conjunto propone una "distorsión" y dispersión del espíritu religioso: la ocurrencia de varias partes musicales diferentes que cantan el mismo texto, el cual sufre estiramientos, corrimientos o superposiciones que atentan tanto contra su morfología como con su claridad de decodificación y que en realidad, desde una óptica históricamente explicativa introduce la diversificación y la interpretación del mundo humano sobre la univocidad del divino.

Desde el S. IX al XIV se va a producir un paulatino desarrollo de este arte religioso, en el que las constantes de su crecimiento polifónico en cuanto complejidad y modificaciones técnicas devendrán siempre oscilantes entre un equilibrio dado por la comprensión del texto y el soporte propedéutico de la música para el logro de tal fin.

La música recordemos (incluida en la teoría medieval del Gótico, esto es la estética tomista, en el área de las Artes Liberales y en el cuadro del Cuadrivium, en el que comparte su lugar con la aritmética, la geometría y la astronomía), detentará una función de pulcritud, de iluminación, de una belleza prístina que se fundamenta en la proporción matemática de su estructura sonora. No se habla de sentimientos, de emociones turbulentas, ni de raptos expresivos particulares y apasionados. El arte musical del medioevo es sonido matemáticamente bello que potencia el verbo divino.

Una breve mención al mundo profano de este mismo tiempo nos conduce por caminos equivalentes desde una generalidad, con el impresionante repertorio poético del movimiento trovadoresco y su búsqueda de tópicos aquí si particulares, en los que el amor, aun el amor mariano como sublimación o simbolización del amor humano, se manifiesta en diálogos entre voces, danzas e instrumentos.

Y en el campo puramente instrumental ¿Cómo opera la música? Es dable suponer que en una estética que privilegia la palabra, la música de instrumentos será considerada en un estadio de menor validación. De hecho, la Iglesia la prohíbe, (salvo tal vez el órgano como acompañamiento y sostén del canto). Por lo tanto el repertorio instrumental se ubicará en el corpus profano, mundano, y aun aquí muchas veces estará asociado al espacio de la danza o a la transcripción de piezas vocales, sin una entidad autónoma, es decir no para ser simplemente escuchado, sino como funcionalidad para otra actividad: el baile o la diversión grupal en fiestas, ferias o banquetes.

Desde el Renacimiento, al Barroco y al Clasicismo ingresamos en la inauguración del mundo Moderno y con él en la emergencia de la obra de arte como estética emancipada e independiente del nudo narrativo o argumental, o del mundo eclesiástico o laico, y a su vez vislumbramos la progresiva instalación del pensamiento racionalista, primeramente cartesiano y luego dominado por la filosofía empirista, más la síntesis kantiana.

Por otra parte notamos la relación progresiva del arte con la esfera de los sentimientos y pasiones, pero regulados por una teoría racional que articula figuras retóricas asociadas a determinados sentimientos o afectos.

El nacimiento de la ópera en el Barroco temprano, esto es, en los comienzos del S. XVII, representa un revolucionario momento emparentado con la noción de lo nuevo, presente en la ciencia moderna, en los estados absolutistas, en el espíritu de la Contrarreforma y en la burguesía de aspiración humanista. La ópera pretenderá establecer tal vez el primer gran diálogo moderno entre texto y música en la Historia de Occidente.

Buscará reactivar la tragedia griega, sus fundamentos y alcances. Introducirá un elemento que luego el Romanticismo volverá a indagar como es el relato mítico. Lo hará con la reaparición escénica de nuevos dioses, los de la mitología grecolatina, imbuida todavía con el hálito del Renacimiento humanista. Éstos dejarán de lado o en todo caso eclipsarán a las divinidades cristianas que tendrán en el Oratorio su protagonismo, aunque sea de manera provisoria.

Desde el punto de vista de nuestro interés se planteará como decíamos, un nuevo diálogo entre le texto y la música, de hecho revelado en un libro clásico de la época: "Diálogo entre la antigua y moderna música" de Vincenzo Galilei, padre del célebre astrónomo, así como otros documentos equivalentes.

Esta nueva música surgirá de meditaciones y elucubraciones teóricas y prácticas del "como debe ser la música de este nuevo tiempo" situada a partir de la base de la monodía ahora acompañada, base del *recitativo* y posteriormente del *aria* en la que, en el

primero, un texto dramático conducirá la acción y valorizará el sentido expresivo de las palabras en un estilo predominantemente silábico, libre y flexible, especie de cantilación o recitación suspendida por un grupo de acordes e instrumentos de sostén, el *bajo continuo*, y el aria, expansión de sentimientos del protagonista sobre la acción anterior, meditación en la que la música cobra importancia y vuelo melódico a partir de una estructura más independiente y sintácticamente propia.

La polifonía del contrapunto, en principio se rechazará como imposibilitadora de la comprensión del texto y se la endilgará provisoriamente a la música instrumental, en la que "no hay nada que entender".

> El mito de lo clásico y del renacimiento de la tragedia griega tenía la función de hacer más sólido el principio unificador de poesía y música como forma de potenciación recíproca al objeto de mover los afectos. La curva melódica de la música o –como se decía entonces– el recitar cantando (como recuerdo hipotético del modo de actuar y decir de la tragedia griega), lo que debía hacer humildemente era secundar, destacar y exaltar los acentos de las palabras, el significado fonético y semántico de éstas, aumentando con ello el efecto que producía en el oyente. Por este motivo la música sin palabras corría el riesgo inevitable de transformarse en una envoltura vacía, capaz, como mucho, de procurar un superficial placer auditivo, pero incapaz de inflamar el corazón. (Fubini 1999: 166)

Aparecen aquí algunos elementos que la teoría musical contemporánea ha tomado como fuente de posibles caracterizaciones de la supuesta condición de la música entendida como un lenguaje.

De este modo se ha enunciado que mientras el lenguaje natural progresa en general en un nivel informativo renovado y permanentemente cambiante y actualizado, la música recalará en el principio de la redundancia por medio de los conceptos de repetición y recurrencia, en los que justamente la información podrá tener validez discursiva, sintáctica y semántica en la medida que pueda concatenar elementos diversos que impliquen un grado de retención de las unidades de información en la memoria, situación lograda fundamentalmente por dicho procedimiento de la repetición.

Desde entonces se establecería la entidad autónoma de la música, no referencial del mundo, sino validada en la coherencia y cohesión de su propia gramática. Y esto, tendrá su concreción en la paulatina cristalización del *Sistema Tonal* y sus estructuras formales emergentes.

¿Cómo entonces puede postularse y concretarse un diálogo entre lenguajes prácticamente opuestos en su estructura y posibilidades? Debemos comentar rápidamente que es enorme el material teórico acerca de esta relación del texto y la música, para muchos espuria, estéril y como tal, condenada al fracaso.

Las querellas de la ópera italiana y la francesa entre los compositores Lully y Rameau, y más adelante entre Glück y Piccini, revelan un interés y una importancia en la aspiración de dominio de la palabra, portadora de sentidos referenciales y conceptuales y la música, emergente del difuso mundo de lo inasible del sentimiento.

Vale mencionar otra situación clave de estos tiempos: el hecho que en la estética del Iluminismo del S. XVIII, se produce la asociación definitiva del Arte con lo Bello, el nacimiento de las Bellas Artes, artes que deberán participar de algún modo de los principios de la Razón. Según Kant el arte será placer, forma sin fin, gusto, contemplación y estará en la esfera del Conocimiento en un estadio de relativo valor, dada su participa-

ción tangencial con la razón. En este sentido, la poesía ocupará el lugar privilegiado, la música, el último. Por su parte las artes visuales serán más consideradas por su adhesión a la mimesis. Vuelven a aparecer las preguntas acerca del dominio de la música; si resulta asociada a un texto dialogará con él para lograr una entidad nueva, valiosa y significativa. Otro será el destino de la música instrumental, de algún modo condenada una vez más al ámbito de la agradable pero asemántica sensación.

Un paso importante para la admisión de la música como participante del modelo racional del mundo y en consecuencia de las bellas artes, será el dado por el compositor francés Jean Phillipe Rameau. En 1722 escribe el "Tratado de armonía reducida a sus principios naturales", en el que establece definitivamente la entidad racional de la música a partir de una teoría, que, con influencias elementales de los antiguos pitagóricos, abreva en el componente matemático de su materia estableciendo los fundamentos teóricos del ya utilizado empíricamente Sistema Tonal, que regirá los destinos de la música todavía hasta nuestro propio tiempo. En consecuencia la música podrá integrarse a un corpus legitimado, como arte no sólo sensible o meramente perceptual, sino con un estatuto gramatical fundamentado en una lógica sistémica.

Desde el Barroco medio y el posterior Clasicismo del S. XVIII tendremos la oportunidad de asistir a la creación de un repertorio instrumental que de algún modo influirá en la propia autonomía de la palabra, al crear formas y géneros auto generadores de su organización y sintaxis, tales como la fuga, la sonata o el tema con variaciones.

Un ítem a analizar entonces, será el de la nueva relación entre música y texto, desde el momento en que la música alcanza una entidad de validación teórica sobre el que la palabra deberá de algún modo competir.

Así, en un aria de Bach, Haendel, o aun Mozart, el tratamiento vocal será casi inherente al desarrollo sintáctico de la música instrumental y muchas veces la voz, y en consecuencia el texto se constituirán en una excusa para el virtuosismo o evolución melódica vocal que rivalizará con la música o generará una inocua repetición también de palabras, siguiendo tal vez el criterio constructivo del arte sonoro.

EL ROMANTICISMO

De todos modos, cuando nos asomamos a las primeras discusiones en el Romanticismo, nos encontramos en general con una fuerte superioridad de la palabra con respecto a la música, hecho instalado por el pensamiento racionalista del Barroco y del Iluminismo. A propósito, Glück escribe en el prefacio de su ópera *Alceste* (1767): "La música deberá secundar a la poesía" Fubini (1999: 238), estableciendo con claridad este predominio del que hablamos, defendiendo ante todo la expresión dramática.

Sin pretender entrar en una descripción tan ardua en la que tendríamos que incluir las nociones aportadas por Freud, Lacan o Foucault (relativas en principio a lo que llanamente podríamos caracterizar como el vaciamiento de los sentidos en el lenguaje hablado), intentaremos caracterizar la situación en el S. XIX.

Con el antecedente más próximo de Jean Jacques Rousseau (en el final de la estética Iluminista e introduciendo ciertos indicios prerrománticos), el concepto básico que propone dicho momento es el del nacimiento y correspondencia de una unidad indivisible formalizada entre la palabra, el texto (por extensión: la Poesía) y la música.

Con vacilantes fundamentos antropológicos o científicos hay una "creencia" en la raíz común de ambas instancias; tanto el sonido articulado en lenguaje como el sonido articulado en música establecen una irreductible unidad de intelecto y emoción, de razón y expresión, de "Apolo y Dionisio".

De esta manera, y apartándose del modelo kantiano e iluminista en general en el que la música (como una de las particularidades del Arte), está "escindida" de la palabra por pertenecer a otra categoría ontológica, el pensamiento romántico apelará a aquél nacimiento común del que habla Rousseau, para postular un desarrollo conjunto que tienda a lo sublime. Los escritos de Herder, en particular el *Ensayo sobre el origen del lenguaje* del año 1772 (citado por Fubini, 1999: 256), representan un punto de referencia ya que, por un lado sitúan a la música como un lenguaje superador de cualquier otro, sobre todo por su carácter originario: en tiempos inmemoriales no podía distinguirse entre la palabra y la música, dado que ambos, por medio del canto, se constituían en el portavoz de lo "humano". Esta unión, según Herder se renueva en cada generación, en cada hombre y en cada producción artística.

Por otra parte, dicha condición se extiende al carácter "elemental" de lo nacional, en el que se reproducen en un ámbito comunitario, las condiciones de los individuos con respecto a esta relación inseparable.

De acuerdo a estas consideraciones podríamos inferir que la música "perfecta" para el romántico es la música vocal, dada la consustanciación de ambos "lenguajes". Sin embargo, son dables mencionar ciertas contradicciones que se advierten en tal argumentación. Si recordamos, el Romanticismo va a exaltar un arte musical independiente de la palabra, en el que la música pueda ser significativa, justamente por su posible prescindencia del texto. Ya Mozart, al invertir el pensamiento de Glück en su sentencia "La poesía debe ser una hija obediente de la música" Fubini (1999: 255), está posibilitando un corrimiento del pensamiento Iluminista, admitiendo que la materia sonora pueda detentar también un lenguaje propio y significativo, con propiedades, condiciones materiales y operativas diferentes y específicas. De estos primeros presupuestos crecerá la Estética romántica a cimas de profundo idealismo. La filosofía de Hegel y Schopenhauer pondrán de manifiesto un nuevo lugar central de la música por su posibilidad de acceder al Espíritu sin mediación ni velos conceptuales o discursivos. Este valor de la música instrumental, no dejará de generar otra profunda paradoja del período.

Desde este lugar y por otro lado, la vasta producción de canciones, óperas, oratorios, obras religiosas, etc. (las numerosas versiones de obras como el "*Fausto*" de Goethe, las piezas teatrales de Shakespeare, el "*Manfredo*" de Lord Byron, entre otros célebres textos), nos señalan el valor conjunto de la palabra y la música, sea desde el "volkslied" más sencillo y elemental, hasta la enorme palabra-poesía del Drama Musical wagneriano, una ópera de Verdi, una sinfonía de Mahler o un lied de Wolf. En estos ejemplos la palabra es palabra música, al perder su protagonismo virtuoso y subsumirse en la textura orquestal, casi como un "instrumento cantante".

Por lo tanto, podemos concluir que tanto la música instrumental, que adquiere una autonomía significativa, como las producciones mixtas de texto y música, tendientes a crear una fusión inseparable, se constituyen en "formas" válidas de la estética del período, ya que en última instancia, se impone a la música como un lenguaje autónomo y semánticamente independiente, más allá de los "soportes" que puedan provenir de otros dominios.

UN EJEMPLO EN EL ROMANTICISMO ALEMÁN

Daremos cuenta en estos párrafos y a modo de conclusión un ejemplo tomado de uno de los compositores más importantes del Romanticismo alemán: Richard Wagner. El autor, nacido en Leipzig en mayo de 1813 y muerto en Venecia en 1883, responde a uno los lineamientos básicos de la música europea de mediados y fin de siglo, esto es la música programática, fundada por Berlioz y Liszt, cuyo planteo la ubica en la vanguardia del siglo al establecer en su programa el avance del lenguaje musical, por medio de innovaciones técnicas altamente relevantes y complejas (orquestación, forma y armonía), la consideración de la originalidad e inventiva de sus autores, y la búsqueda de una fusión de los lenguajes artísticos a partir del concepto de Obra de Arte Total, entendido también como el proyecto de la Unión de todas las Artes en la Música.

El poema sinfónico y la sinfonía programática fueron los máximos exponentes de estas búsquedas, en las que un relato, biografía o paisaje determinado pudieron plasmarse en formas instrumentales, a menudo sin necesidad de palabras, pretendiendo un poder narrativo, evocador o descriptivo de la música que hiciera posible la prescindencia de aquéllas. La música tiene aquí, no un ambiguo lenguaje, sino una nítida y absoluta claridad por su directa vinculación con el sentimiento intransferible, la emoción y el espíritu; la mayor subjetividad opera dialécticamente como máxima objetividad.

Por su parte el drama musical wagneriano acopió a la música instrumental el texto literario (recordemos que Wagner fue el autor de sus propios libretos) en una búsqueda de conjunción indisoluble de palabra y música.

La naturaleza y objetivos de este trabajo condicionan las explicaciones acerca de la complejidad y vastedad del trabajo de Wagner y su producción musical, por otra parte fundamentada en una importante y reveladora obra teórica.

Baste decir que el valor de su trabajo literario es equivalente al de su estructura musical, que sus relaciones con Nietzsche, constituyeron una de las más prolíficas asociaciones de pensamiento, que fue un artista completo preocupado no sólo por los aspectos musicales, sino también los escénicos y teatrales, que su vida errática y romántica, conoció tragedias, triunfos, amores encendidos, traiciones y derrumbes, que cimentó las bases de un estilo musical innovador, experimental y visionario, que alcanzó y persiguió la existencia y obra de compositores contemporáneos y posteriores, y por último que alcanzó a través de su obra una de las cumbres de la inspiración romántica y por extensión una perfección técnica y expresividad de las más grandes del arte occidental.

Varias de sus técnicas compositivas propusieron en un terreno microestructural un concepto de cohesión y coherencia, luego proyectado a la forma general y total, al asociar determinados núcleos germinales musicales (ritmos, acordes, melodías, timbres, texturas) a diversas situaciones, personajes, instancias u objetos. Esta técnica que fue denominada *leit motiv* (motivo guía o conductor) si bien no inventada por el autor (ya que hay empleos incipientes anteriores en Meyerbeer, Berlioz o aun en Carl Maria Von Weber), fructificó en Wagner en un deslumbrante fresco de sonoridades que el oyente comienza a recordar y lentamente a asociar a las distintas situaciones dramáticas de su música. El desarrollo de estas ideas viene asociado al empleo circular que hace Wagner del tiempo y forma musical, especie de rememoración continua que hunde sus fundamentos en el aspecto no sólo argumental, sino simbólico del mito, de cuya estructura extrae tanto la materia o asunto narrativo (nos referimos a las sagas de la mitología germano-escandinava), como el sentido cíclico al que hacíamos recientemente referencia.

¿Cómo es el tratamiento del texto y la música en la obra wagneriana? Brevemente digamos que logra con ellos una fusión fraternal, cerrada e inseparable. Como todo gran autor que trabaja el texto y la música, Wagner no cejará de encontrar las formas y procedimientos más convenientes para dar cuenta de sus intenciones estéticas y musicales.

Con este objetivo tenderá a evitar progresivamente los números cerrados, concretamente las arias tan típicas y cuasi sagradas del repertorio italiano y aun francés, medio ideal para la expansión del canto, en la que la palabra quedaba un tanto rezagada en su valor, ganada por la amplitud de la línea melódica o el tejido orquestal.

El autor de *Parsifal* propondrá una reunión más unívoca del texto y la música y lo alcanzará a por medio de una especie de flexible y permanente recitativo de gran riqueza armónica, configurado por el entrecruzamiento de líneas contrapuntísticas que crean una retícula de movimiento y direccionalidad propia y autónoma, en un constante fluir de *leit motiven*, colores tímbricos de la orquesta e impulso e inercia dado por el movimiento de la armonía y sus permanentes modulaciones. En esta trama, la voz humana y el texto, rara vez emergerán aislados o destacados del resto de los materiales, estarán subsumidos en esa ola de permanente información, de evolutivo devenir, de orgánico crecimiento y decrecimiento, de constantes imbricaciones y desvíos, (la tan mentada "melodía infinita").

Tomaremos para esta ejemplificación el fragmento final de una de sus más destacadas obras: *Tristán e Isolda*, de 1856-1859, estreno en 1865, texto y música del compositor. El tema del amor campea el argumento de esta historia tomado también de un antiguo relato medieval. Como en pocas obras (se habla a menudo de un antes y un después de Tristán), el autor condensa en una complejísima y vasta partitura aspectos narrativos, míticos, de paradójica y asombrosa actualidad en las que se tocan a través del texto, instancias psicoanalíticas, históricas y obviamente literarias. La música por su parte tiende a configurar una red de timbres orquestales, armonías y líneas melódicas que por momentos envuelven a la voz en una corriente de constante movimiento y fluidez.

Por supuesto y a riesgo de cometer un no intencional *lapsus*, dejamos de lado el dispositivo escénico: cantantes en tanto actores, escenografía, luces, vestuario, acción escénica, que concurrirán a otros diálogos posibles, a esa plasmación de Obra de Arte Total, las aspiraciones del compositor en materia justamente de lo que el se empecina en llamar "drama musical" (por oposición a la ópera italiana) en el que, en palabras de Wagner, la música y la palabra hacen visible la acción, "son hechos musicales que devienen visibles" Deathridge y Dahlhaus (1985: 101).

Transcribiremos a continuación el texto de la llamada *Liebestodt*, Muerte de amor de Isolda, escena con la cual finaliza la obra. La protagonista, que ha presenciado los últimos instantes de vida de su amado Tristán, y generada una matanza de soldados y, en presencia de su fiel doncella Brangania y del rey Marke, a quien Isolda estaba destinada en matrimonio, en un progresivo estado de éxtasis, placer y laxitud, se despide del mundo en un atmosférico pasaje de continua correspondencia entre palabra y música, en el que su amor y su vida se subliman introspectivamente con el cosmos, perdiendo la noción e tiempo y espacio. La forma de la música aparece como un procedimiento de continuo incremento de la tensión, una forma por crecimiento, evolutiva, y a su vez circular en la redundancia y citas de elementos temáticos ya escuchados a lo largo de la obra. Tenemos aquí un fragmento que como pocos representa los preceptos estéticos del Romanticismo: la idealización de la muerte, la búsqueda de la unidad, la temporalidad am-

bigua, circular y difusa, la emergencia del yo, el refugio y evasión hacia otros tiempos, tópicos recurrentes en el período como el mar y la noche, la búsqueda de raíces nacionales, el mito como inspiración literaria, el desarrollo técnico del lenguaje musical, la fusión de las artes y la trascendencia hallada en la unión del texto y la música como lenguaje conjunto y privilegiado, tanto de la razón como de ésta, en tanto expresión de sentimientos particulares y como decíamos antes, dialécticamente objetivos y universales.

De todas maneras sería pertinente, más allá de estas apreciaciones principalmente histórico-semánticas, arriesgar algunas precisiones idiomáticas acerca de cómo puede verificarse en este pasaje, un posible diálogo entre el texto y la música. A los fines del presente trabajo tendremos que dejar de lado varias especificaciones técnicas, que nos demorarían y en última instancia desviarían el objetivo más acotado y a su vez general que el mismo persigue.

En este sentido, el texto original en alemán, será uno de estos aspectos soslayados. Podemos decir igual y brevemente que su estructura poética refiere a versos rimados principalmente octosílabos, en clara referencia a la escritura tradicional de los trovadores germanos de los S. XIII y XIV, esto es los Meistersinger o Maestros Cantores, y que su contenido da cuenta de la situación de progresiva transfiguración de la protagonista, en relación primeramente con el amado, al que percibe vivo y palpitante, y luego con el entorno cuya materialidad se evapora en pura sensación, en pura introspección.

¿De qué modo este texto dialoga con la música? Volvemos a mencionar un corrimiento de algunas operaciones que, en el exclusivo campo de ésta deberíamos exponer, tales como un análisis paradigmático de los materiales o componentes musicales, el relevamiento de los *leitmotiven* utilizados, su correspondencia con los pasajes literarios, el análisis armónico y tímbrico respectivo, los elementos formales y fraseológicos y por último las asociaciones que todos ellos establecerían con el texto poético, hecho que siempre cargará con un margen de subjetividad hermenéutica.

Igualmente, y esto es lo que aquí suponemos importa, desde nuestra recepción y percepción advertimos la presencia de una fuerte noción de texto, esto es la presencia y funcionamiento de una unidad compleja que porta y comunica aspectos de coherencia, unidad y cohesión. A propósito de ello, podríamos establecer conceptualmente y al mismo tiempo verificar desde la audición, como estos "lenguajes" con caracteres constructivos y principalmente operativos diferentes (como son el texto literario y el texto musical), se constituyen en una nueva unidad, generando así una relación de ajustada sincronía.

El correlato en una métrica musical que contiene, revela y respeta la acentuación propia del texto literario es un elemento central a considerar a los fines de garantizar un principio de correspondencia. Por su parte repeticiones y secuencias en la música, tendientes al incremento de la tensión y la inercia melódica, rítmica y armónica, se manifiestan como los ejes de la construcción musical y por otro lado aportan un aspecto referencial y cohesivo al discurso, reforzado por la reminiscencia de lo ya escuchado. El autor recurre a una nueva significatividad de elementos temáticos previamente utilizados y éstos se despliegan en la percepción y la memoria con un permanente diálogo temporal de "antes" y ahora", plenos no sólo de rememoración, sino de vigencia subjetiva.

Sobre este tejido complejo la voz y el texto que ésta despliega progresa en situaciones de inclusiones progresivas, no necesariamente con un material idéntico al de la orquesta, sino más bien como conformando esa actualización del material, propia del len-

guaje natural, más allá de ciertos elementos de redundancia y repetición que la música le contagia. El diálogo así resulta de una dialéctica de elementos específicos de ambos lenguajes, los que permanentemente se interrogan, se mimetizan, se complementan o bien asimismo se distinguen en sus operatorias autónomas. Es un diálogo de identidades, pero también de diferencias, en el que la unidad se logra no sólo por la existencia de procesos simultáneos o sucesivos de identidad sino también de diversidad. Y por último está obviamente el diálogo que el oyente espectador realiza con toda esta información, a partir de la posibilidad de la prestación de atención a la música, al texto o la voz cantada en un permanente juego de relaciones de jerarquías, de "adelantes" y "atrás", relaciones que tal vez y únicamente permite la música, y aun más, la música de escena en una misma temporalidad.

Transcribimos a continuación la traducción del mencionado fragmento y la versión original en alemán:

> *Isolda Liebestodt* (Muerte de amor) Texto: Richard Wagner[1]
>
> ¡Cuán dulce y suave sonríe! Sus ojos se entreabren con ternura…¡Mirad, amigos! ¿No le veis?.. ¡Cómo resplandece con la luz creciente! Astrales fulgores irradia al ascender. ¿No lo contempláis? ¡Cómo se inflama su corazón animoso! Augustos transportes hinchan su pecho. Y de sus labios deleitosos y suaves fluye un hálito dulce y puro.
> ¡Amigos, miradle! ¿No lo perciben? ¿No lo ven?
> Tan sólo yo oigo esa voz llena de maravillosa suavidad que cual delicioso lamento todo lo revela en su consuelo tierno.
> Es cual una melodía que al partir de él, me penetra repercutiendo en torno mío, sus ecos graciosos.
> Esta clara resonancia que me circunda ¿Es la ondulación de blandas brisas? ¿Son olas de aromas embriagadores? ¡Cómo se dilatan y me envuelven! ¿Debo aspirarlas? ¿Debo percibirlas? ¿Debo beber o sumergirme? ¿O fundirme en sus dulces fragancias? En el fluctuante torrente, en la resonancia armoniosa, en el infinito hálito del alma universal, perderse… sumergirse… sin conciencia… ¡Supremo deleite!"
>
> (Mild und leise wie er lächelt,
> Wie das Auge hold er öffnet,
> Seht ihr´s, Freunde?
> Säh´t ihr´s nicht?
> Immer lichter wie er leuchtet,
> Sternumstrahlt hoch sich hebt?
> Seht ihr´s nicht?
> Wie das Herz ihm mutig schwillt,
> Voll und hehr im Busen ihm quillt?
> Wie den Lippen, wonnig mild,
> Süser Atem sanft entweth:
> Freunde! Seht!
> Fühlt und seht ihr´s nicht?
> Höre ich nur diese Weise,
> Die so wunder voll und leise.
> Wonne klagend, alles sagend
> Mild versöhnend aus ihm tönend,
> In mich dringet, auf sich schwinget,
> Hold erhallend, un mich klinget?
> Heller schallend, mich umwallend,

[1] En Pahlen (1992: 377-379).

Sind es Wellen sanfter Lüfte?
Sin des Wogen wonniger Düfte?
Wie sie schwellen, mich umrauschen,
soll ich atmen, soll ich lauschen?
Soll ich schlürfen, untertauchen?
Süss in Düften mich verhauchen?
In dem wogenden Schwall
in dem tönenden Schall, in des Weltatems
Wehendem All…
ertrinken, versinken, unbewusst,
höchste Lust!)

BIBLIOGRAFÍA CITADA, DE REFERENCIA Y CONSULTA

ADORNO, Th. (2000). *Sobre la música*. Paidós.
AGAMBEN, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Áltera.
ARIÈS, Ph. (2007). *Morir en Occidente*. Adriana Hidalgo.
BEGIN, A. (1996). *El alma romántica y el sueño*. Fondo de Cultura Económica.
DAHLHAUS, C. (1997). *Fundamentos de la historia de la música*. Gedisa Ed.
DAHLHAUS, C. (1999). *La idea de la música absoluta*. Idea.
DEATHRIDGE, J. y C. DAHLHAUS (1985). *Wagner*. Colección New Grove. Muchnik.
FUBINI, E. (1999). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza.
GADAMER, H. G. (1990). *La herencia de Europa*. Península.
GROUT, D. (2001). *Historia de la música occidental*, t. II. Alianza.
HANSLICK, E. (1980). *De lo bello en la música*. Ricordi.
LERDAHL, F. y R. JACKENDOFF (2003). *Una teoría generativa de la música tonal.* Akal.
MICHELS, U. (1985). *Atlas de música*. Alianza.
NATTIEZ, J.J. (1987). *Music and Discourse*. Princeton University Press.
NATTIEZ, J.J. (1993). *Le Combat de Chronos et D'orphée*. Christian Bourgeois.
NIETZSCHE, F. (1970). *El nacimiento de la tragedia*. Aguilar.
PAHLEN, K. (1992). *Tristán e Isolda, libreto*. Trad. M. A. Gregor. Vergara.
ROSEN, CH. (1985) *El estilo clásico, Haydn, Mozart, Beethoven*. Alianza.
SAMAJA, J. (2006) "Semiótica de la ciencia". Sin publicación.
SOLER, J. (1988) *La música*. Montesinos.
STEINBERG, M. P. (2008) *Escuchar la razón*. Fondo de Cultura Económica.
WAGNER, R. (1966) Tristán e Isolda, versión en CD. Birgit Nilsson, soprano, Orquesta del Festival de Beyreuth, Dir. Karl Böhm. Deutsche Grammophon.

PONENCIA COORDINADA | DIÁLOGO Y SEMIÓTICA

EL DIÁLOGO TEATRAL Y LOS NUEVOS TERRITORIOS DE TEXTUALIDAD ESCÉNICA

Nora Gabriela Iribe
Bachillerato de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata | Argentina
norairibe@hotmail.com

Resumen

El diálogo teatral, como todo diálogo, consiste, desde un punto de vista pragmático, en una interacción o secuencia coherente de actos de habla que varios agentes llevan a cabo en forma alternativa y bilateral o multilateral. La diferencia fundamental entre la situación de enunciación dramática y la situación de enunciación de la vida cotidiana consiste en que esta última parte de una situación que la precede y le da sentido, mientras que en el teatro la situación es creada por el propio discurso. Por otra parte, el diálogo teatral está provisto de un encadenamiento de enunciados de valor estético que permiten la violación de las leyes conversacionales. Estas leyes son también modificadas por el simple hecho de que el locutor no se dirige solamente a su alocutario directo, sino también a un destinatario oculto, el espectador. El teatro moderno ha establecido una relación conflictiva con la palabra. Las nuevas tendencias han optado por construir imágenes que se sostengan prioritariamente en significantes no verbales o, al menos, integrar los signos verbales y no verbales en un proceso dramatúrgico en que la palabra alcanza un rango significativo distinto. El cuerpo del actor genera la situación comunicativa a través de signos lingüísticos, paralingüísticos, mímicos, gestuales y proxémicos. Los nuevos recorridos de textualidad proponen liberar al lenguaje, elemento fundamental y privilegiado del teatro, del yugo significativo para jugar con el ritmo, la entonación o el grito. El mensaje gana en ambigüedad y la cooperación textual obliga al espectador a elegir su recorrido de sentido.

El teatro es, entre todas las artes y acaso entre todos los dominios de la actividad humana, aquel donde el signo se manifiesta con más riqueza, variedad y densidad.
Kowsan (1997: 126)

La riqueza semiológica del objeto teatro es tanta que tropezamos con la multiplicidad de enfoques posibles de este fenómeno. Su complejidad esencial viene dada por no tratarse como otras obras artísticas de un solo sistema significante, sino de una multiplicidad de sistemas significantes. El espectáculo se sirve tanto de la palabra como de sistemas de signos no lingüísticos. Recurre tanto a signos acústicos como visuales. Aprovecha los sistemas de signos destinados a la comunicación humana, y los generados por la actividad artística. Podemos hablar, entonces, de texto espectacular, especie de partitura donde se

articulan, en el espacio y en el tiempo, todos los lenguajes escénicos de representación que concurren a producir sentido. ¿Qué es, entonces, lo específico del teatro? *Un espesor de signos.*[1] El signo teatral se convierte de esta manera en una noción compleja en la que cabe no sólo la coexistencia sino también la superposición de signos. Sin duda, desde el punto de vista metodológico, la lingüística es una ciencia privilegiada para el estudio de la especificidad del discurso teatral, de la práctica escénica y, desde la estética de la recepción, del análisis de espectáculos. A partir del abundante marco teórico es posible extraer las siguientes características que nos acompañarán en el recorrido por los nuevos caminos de la textualidad escénica.

El sistema de signos teatrales tiene la característica especial de que no puede ser separada de sus productores, los actores. El artefacto o esencia material del teatro no tiene existencia autónoma, sino que existe solamente durante el proceso de producción y recepción. Mientras podemos disfrutar de obras plásticas pintadas hace mucho tiempo, leer las grandes obras literarias, sólo podemos asistir a representaciones teatrales que tienen lugar ahora, en el presente.[2] El teatro, comparte con otras artes espectaculares, la sujeción al tiempo fugaz. De esta forma específica de ser de la representación se deduce otra característica importante del teatro: su actualidad absoluta. En el momento en que el actor produce los signos mediante los que quiere crear y comunicar determinados significados, el espectador los percibe y crea su propio significado. Ambos aspectos se desarrollan de forma totalmente paralela en el tiempo y el espacio. Es por esto que la puesta en escena está sujeta al sistema de presente.[3]

Es necesario, pues, considerar el discurso teatral como un discurso oral que supone un locutor y un alocutor, y la intención de influenciar al otro de alguna manera. El diálogo teatral, como todo diálogo, consiste, desde el punto de vista pragmático, en una interacción o secuencia coherente de actos de habla que varios agentes llevan a cabo en forma alternativa y bilateral o multilateral. Sin embargo una de las marcas de la especificidad del diálogo teatral es la llamada doble articulación discursiva:[4] el discurso del autor o director está mediado: cede su voz al actor-personaje, pero éste no se dirige solamente a su alocutor directo, otro actor-personaje, sino también a un destinatario oculto, el espectador. De esta manera, el discurso teatral aparece como un discurso intersubjetivo, en la medida de que no hay un *yo* que articule el relato, puesto que este relato está constituido por el diálogo de los personajes, es decir, por una serie de *yos* que interactúan entre sí y con el espectador, y que mantienen inscripta la voz del autor y/o director.

Lo que encontramos en el teatro es una palabra activa. De ahí su eficacia sobre el espectador, a quien no puede dejar de ser directamente dirigida. "La enunciación teatral es quizás el rasgo más definitorio de la especificidad teatral" afirma De Toro (1987: 23). Es aquí donde este discurso se distancia y se distingue de otras prácticas discursivas, porque en la representación "hablar es actuar y actuar es hablar". La diferencia fundamental entre la situación de enunciación teatral y la situación de enunciación de la vida cotidiana consiste en que esta última parte de una situación que la precede y le da senti-

[1] La expresión aparece formulada por Barthes en un célebre artículo de sus *Essais critique* (1970) y retomada por Ubersfeld (1989: 16).
[2] Resumo la Introducción de Fisher-Lichte. *Semiótica del teatro* (1999) en particular pp. 25-26.
[3] Remito nuevamente a Fisher-Lichte (1999: 27) y al excelente capítulo de De Toro "La recepción teatral" incluido en *Semiótica del teatro* (1987: 129-164).
[4] Para la comprender mejo la llamada *doble enunciación teatral* recomiendo la lectura de Uberdfeld (2004: 12-13).

do, mientras que en el teatro la situación es creada por el propio discurso.[5] Necesita, por lo tanto, de soportes que son provistos por la puesta en escena. En el diálogo teatral esto se manifiesta en el empleo de los deícticos y la anáfora.[6] El discurso teatral sólo puede ser comprendido en relación con la situación de enunciación, embragada siempre en un contexto preciso, en tiempo presente, el discurso del aquí y ahora.[7] Patrice Pavis llama a esta condición *performancia discursiva* (2000: 48), que no es otra cosa que la convergencia entre hablar y hacer en la escena. De Toro afirma que "escenificar en el teatro no es sino escenificar la lengua, un acto de lenguaje en situación" (1987: 24). La palabra teatral es dialógica por definición. Es por ello que no hablaremos de "palabra teatral", sino de diálogo de teatro. Un diálogo teatral tiene, en consecuencia, una doble capa de contenido: a) el contenido mismo de los enunciados del discurso; b) las informaciones concernientes a las condiciones de producción de los enunciados. Olvidar esta segunda capa de información, las condiciones de ejercicio del habla, equivale a mutilar el sentido de los propios enunciados del discurso. Práctica lingüística inmediata, que recusa toda presencia del pasado que no sea indirecta, el diálogo teatral es un *hacer discursivo* que crea en escena sus propias condiciones de enunciación. Un tiempo presente compartido entre los responsables actores y los espectadores; todos sujetos al dominio del paso del tiempo y donde, como en la vida, cada palabra, acción o percepción es única e irrepetible.[8] Nunca una función es igual a otra, y, si queremos recuperar estas vivencias ya estarán mediadas por la memoria.

Como dijimos al comienzo de este trabajo, el teatro dentro de las distintas artes tiene un lugar privilegiado en cuanto a la abundancia de signos, debido a los diversos sistemas de significación que integran su práctica. Dada esta condición, surge ahora el tema de la *semiosis teatral*, es decir, la producción de significado. Uno de los aspectos que subraya De Toro[9] es la redundancia del signo teatral que tiene que ver directamente con el aspecto comunicativo del espectáculo, con la transmisión del mensaje y su recepción por el público. En efecto, existe redundancia entre el discurso de los personajes, la ar-

[5] Para un desarrollo más extenso de la situación de enunciación teatral remito a De Toro (1987: 23) y a Ubersfeld (2004: 10).

[6] La contextualización del discurso, tanto en el texto dramático como en el texto espectacular se realiza a través de la deixis y la anáfora. El teatro se compone de manera particular de estos signos vacíos que Jakobson llama *shifters* o embragues, porque, dice, embragan el mensaje en la situación. Los *shifters* han sido ampliamente explicados por De Toro (1987: 26-36) y por Ubersfeld (2004: 15). Por deixis entendemos la localización e identificación de personas, objetos, acontecimientos, procesos de los cuales hablamos o a los cuales nos referimos, en relación con las personas del discurso y en relación con el contexto espacio-temporal creado y sustentado por el acto de la enunciación. Así serán deícticos los pronombres personales, los pronombres y adjetivos demostrativos, los adverbios de tiempo y lugar. Por otra parte, la anáfora implica referencia a un contexto precedente y, por lo tanto, funciona como sustitución de algo anterior.

[7] Remito a Fischer-Lichte (1999: 149).

[8] "Al mismo tiempo se presenta como un **hacer discursivo** que crea sus propias condiciones de enunciación, las cuales pega al referente escénico. Discurso que siempre se articula en relación al presente axial de la instancia de enunciación, ya que es por excelencia el discurso del ***hic et nunc***, por ello necesariamente permeado de deícticos incorporados a la situación de enunciación, puesto que la deixis teatral sólo adquiere su pleno sentido en la performatividad discursiva, en la puesta en signo, en la puesta en juego de ese mundo significante. Es por esta razón que consideramos el discurso teatral como un discurso oral, ya que, dicho discurso no puede actuar sino dentro del espacio establecido por la escena" (De Toro, 1987: 42).

[9] Según De Toro (1987: 87) "El problema de la semiosis y su estudio sistemático es fundamental para comprender cómo funciona el intrincado hacer espectacular".

quitectura del espacio escénico, la escenografía, el vestuario y todo signo que integre la representación. La materialidad de los signos visuales es duplicada por los signos auditivos. En la representación todo mensaje exige, para ser decodificado, una multitud de códigos, lo que permite, paradójicamente, que el teatro sea entendido y comprendido incluso por quienes no dominan todos los códigos.[10] Se puede comprender una pieza sin comprender la lengua o sin entender alusiones locales. Por otra parte, todo sistema de signos puede ser leído según dos ejes, el eje de las sustituciones (o eje paradigmático) y el eje de las combinaciones (o eje sintagmático); es decir, en cada instante de la representación podemos sustituir un signo por otro que forme parte del mismo paradigma; de ahí la flexibilidad del signo teatral y las posibilidades de sustitución de un signo por otro procedente de un código distinto. Advirtamos que el apilamiento vertical de los signos simultáneos en la representación (signos verbales, gestuales, auditivos, visuales, etc.) permite un juego particularmente flexible sobre los ejes paradigmáticos y sintagmáticos. En consecuencia, todo signo teatral, es susceptible de una operación de resemantización. Funciona como un estímulo lanzado al espectador que reclama una o varias interpretaciones. Resulta comprensible, entonces, que la mayor dificultad en el análisis del signo teatral se encuentre en su polisemia, en el juego de las redes de signos que complican el proceso de construcción de sentido, cuyo equilibrio final puede ser desconcertante. El espectador, lejos de ser un ser pasivo, está obligado a recomponer la totalidad de la representación en sus ejes vertical y horizontal. Debe apropiarse del espectáculo (identificación) y alejarse del mismo (distanciamiento). Además no hay un solo espectador sino una multiplicidad de espectadores que reaccionan los unos sobre los otros. Todo mensaje recibido es refractado en un intercambio muy complejo. Aunque parezca contradictorio, esta redundancia permite jugar también con la ambigüedad, aspecto que atraviesa el texto espectacular. En el teatro moderno esta ambigüedad es explotada hasta límites extremos. Por otra parte, el teatro es, ante todo, una práctica artística. El diálogo teatral está provisto de un encadenamiento de enunciados de valor estético que permiten la violación de las leyes conversacionales. Es mímesis de la realidad pero, paradójicamente, en el acto mismo de la representación, se transforma en palabra en el mundo, capaz de operar sobre ella misma y sobre el universo exterior. Se comprende así cómo y por qué el teatro es también una práctica social, ideológica e incluso, con gran frecuencia, una práctica política.

El actor, en la puesta en escena de una obra, cumple una función primordial en la especificación del discurso teatral. Se trata de las cuatro funciones señaladas por Ubersfeld (1989: 188-190): a) contar una historia (fábula), b) indicar las condiciones imaginarias de enunciación, c) asumir un discurso de ficción, d) mostrar una performancia escénica. Ciertamente, es el cuerpo del actor el soporte donde se conectan los diversos signos del lenguaje teatral y sirve de puente entre el discurso y el público. Partiendo de las condiciones mínimas del teatro (actor-espectador) resulta interesante, ahora, enfocar la actividad del actor/personaje como signo.[11] Comencemos por el que goza de mayor prestigio dentro del sistema de signos teatrales: los signos lingüísticos, ya que la lengua es el sistema de comunicación más usado, en virtud de su capacidad específica de crear significado en forma ilimitada y por representar en todas las culturas el sistema de comunicación más usado, variado y complejo. Tiene, también, la posibilidad de sustituir a otros signos y de

[10] Remito para la ampliación de estos conceptos a Ubersfeld (1989: 23).
[11] Para la redacción de las siguientes líneas he resumido el completo estudio de Fischer Lichte (1999: 159-189).

traer a escena sucesos pasados, personajes ausentes, hacer visible lo que deliberadamente se oculta a la vista del espectador. Todas las convenciones teatrales utilizan en mayor o menor grado el sistema de signos de la lengua, a excepción de la pantomima o el ballet. Sin embargo, es preciso subrayar que el discurso de personaje está constituido por un conjunto de signos verbales y no verbales. En primer lugar, el mensaje verbal figura en el interior del sistema de la representación con su materia acústica, la *foné*, comportando dos especies de signos: los signos lingüísticos y los signos acústicos propiamente dichos (voz, expresión, ritmo, tono, timbre). Llamamos a estos últimos signos paralingüísticos y se encuentran en estrecha relación con los lingüísticos. Representan un complejo de características auditivas o de características sustanciales. Distinguimos así las que acompañan los signos lingüísticos y las que no tienen que ser acompañantes lingüísticos. Los primeros son elevación, intensidad, duración del tono, articulación, entonación, acento, ritmo, etc. Es la relación específica entre signos lingüísticos y paralingüísticos la causante de significado: pueden apoyarse, reforzarse, neutralizarse y contradecirse. Por el contrario, los que no necesariamente acompañan los signos de la lengua (la risa, el llanto, el grito, etc.) expresan procesos internos, emocionales.

El actor/personaje no permanece estático. Bajo el concepto de signos cinéticos se incluyen todos los movimientos de la cara y el cuerpo. Se dividen en mímicos, gestuales y proxémicos. Como signos mímicos deben considerarse todos los movimientos de la cara que sirven a la expresión primaria.[12] Los signos gestuales son el resto de los movimientos de la cara y el cuerpo que se realizan sin desplazamientos. Su importancia en el teatro es tan grande que muchos consideran el gesto la unidad mínima con significación en el conjunto de signos teatrales. Es uno de los signos más universales por su especial capacidad expresiva y por su comprensión sencilla, inmediata. Los signos gestuales que acompañan al habla en la creación de significado tienen también relación con los signos paralingüísticos que se realizan de manera simultánea. Por causa de su interdependencia refuerzan a los signos lingüísticos. Los signos gestuales pueden sustituirlos. Además ayudan a crear la situación comunicativa y las relaciones intersubjetivas (dominación, inferioridad, enemistad, etc.) Los signos proxémicos son difíciles de clasificar y ordenar, ya que por un lado se realizan como signos gestuales, por otro representan una categoría especial de signo cinético porque sólo se les puede atribuir un significado bajo la condición de que se refieran al espacio que los rodea. Los signos proxémicos pueden diferenciarse esenciamente en dos grupos: a) Los signos que se realizan como distancia entre los participantes de la interacción (como un espacio vacío entre ellos) y como cambio de esa distancia. b) Los signos que se realizan como desplazamiento, es decir como movimiento a través del espacio. A estos sistemas de signos es posible sumarle también ruidos y música, siempre u cuando sean emitidos por el cuerpo del actor. El código teatral de vanguardia y posvanguardia le otorga una importancia relevante a los signos musicales.[13]

El teatro moderno ha establecido una relación conflictiva con la palabra. Las nuevas tendencias han optado por construir imágenes que se sostengan prioritariamente en significantes no verbales o, al menos, integrar los signos verbales y no verbales en un proceso

[12] Esto varía según las convenciones teatrales particulares: también se puede renunciar a la mímica y sustituirla por máscaras (teatro griego, teatro Nô japonés) por una semimáscara como en el Commedia dell'arte.

[13] Appia, Craig, Meyerhold, Brecha, entre otros, estaban convencidos de la importancia de la música como instrumento para crear el nuevo teatro.

dramatúrgico en que la palabra alcanza un rango significativo distinto. Los nuevos recorridos de textualidad proponen liberar al lenguaje, elemento fundamental y privilegiado del teatro, del yugo significativo para jugar con el ritmo, la entonación o el grito. El mensaje gana en ambigüedad y la cooperación textual obliga al espectador a elegir su recorrido de sentido. En primer lugar, se quiebra la redundancia entre los sistemas de signos que concurren a la producción de significado, al igual que la condición de equivalencia entre los signos textuales y los signos de la representación. Son rasgos del discurso teatral contemporáneo la contradicción, es decir, la incoherencia entre lo dicho y lo hecho. El celebérrimo final de *Esperando a Godot* de Samuel Beckett resume con claridad las líneas precedentes: "Vladimir: ¡Qué! ¿Nos vamos? / Estragon**:** Sí, vámonos / No se mueven".

El teatro del absurdo es un buen ejemplo para ejemplificar las nuevas teorías y tendencias teatrales contemporáneas. La experiencia de la vanguardia histórica (1909-1939), en particular el teatro dadaísta y el teatro surrealista, deja tras sí un legado de procedimientos y modalidades expresivas que, vaciados de su fundamento originario, adquieren sobre todo a partir de la posguerra una notable productividad.

En el teatro del absurdo los recursos dramáticos están al servicio de una experiencia central que parte del existencialismo: el hombre es un *Da-Sein,* un Ser-ahí, un ser arrojado y abandonado a la existencia. No hay lógica en el mundo, y la vida está continuamente amenazada por la muerte. Beckett centró su atención en la angustia indisociable de la condición humana. Asimismo experimentó con el lenguaje, lo erosionó hasta dejar sólo su esqueleto[14]. Según Pavis, Beckett utilizaría el absurdo como "principio estructural para reflejar el caos universal, la desintegración del lenguaje y la ausencia de una imagen armoniosa de la humanidad" (2005: 20). Por eso Cerrato prefiere dar a su trabajo crítico el título de *Teatro de la despalabra* (2000). La influencia de este teatro en dramaturgos posteriores fue notable. Para Dubatti resulta evidente que "el valor que unifica las piezas teatrales posvanguardistas latinoamericanas no es exclusivamente la percepción del absurdo de la existencia y del mundo sino una radicalización de lo nuevo entendida como experimentación profunda, de contraposición en el campo de la convenciones del lenguaje teatral, válido en tanto metáfora epistemológica de una ampliación del concepto de realidad" (Dubatti, 1999: 89-90).

La obra que vamos a utilizar como ejemplo de la exploración de nuevos territorios de textualidad escénica es una producción local, *Trika Fopte*, estrenada el domingo 2 de octubre de 2005 en el teatro *La hermandad del Princesa*, La Plata, Buenos Aires, Argentina. Desde esa fecha se representó en diversos países de Sudamérica y está actualmente en cartel. Los alumnos de Semiótica Teatral del Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata y quien escribe estas líneas asistimos a su representación y las siguientes consideraciones surgieron de las reflexiones que nos produjo esta particular pieza teatral, que tiene influencias de Beckett[15] y elementos del *Teatro pobre* de Grotowski.[16]

[14] Remito a los abundantes estudios sobre el teatro del absurdo, en particular a los trabajos de Pavis (2005), Esslein (1966), Margarit (2003), Dubatti (1990) (1998) citados en la bibliografía.

[15] En esta obra encontramos muchas de las características distintivas del teatro del absurdo: a) Tres personajes incompletos y frágiles, manejados por un destino que les excede, que a la vez que intentan comunicarse y ahuyentar el silencio ahonda el sentido radical de su soledad. Es esa compañía, en última instancia, la única que hace más soportable el incierto final. b) Una reducción de la acción dramática al mínimo que incrementa las sensaciones de angustia y de tedio de una existencia humana absurda. C) El problema del decir, del lenguaje y de la comunicación. d) Importancia de la gestualidad. e) La propia desnudez del

El programa que recibe el espectador reproduce el monólogo inicial de uno de los personajes: *"kursava tuya susuta Kamta huu, tas Kamta nusha huu, Kamta ri baishata, vat uya jajaja te Kanta jala-ruisa anjosa tepocho"*. Esto en buen castellano significa: "¿Que hacen ustedes ahí sentados? ¿Se ríen en la cara de Kamta? Ojo… Kamta está muy cerca de la Muerte. Pero Kamta no muere, Kamta resiste. Y Ustedes, no se rían. Cuidado**…**con el Tek-pocho (*máquina expendedora de aire*)" (Acto I, Escena 1, cursivas nuestras). *Trika Fopte* narra la historia de tres personajes: Kamta, Nattare y Rimsky son tres sobrevivientes de un mundo posnuclear. Cada uno vive en su pequeña isla, un espacio delimitado por tres círculos de tela, con sus escasas pertenencias y repitiendo los ritos cotidianos con meticulosa prolijidad, para darle sentido a una existencia que lo perdió hace rato. En el fondo hay una máquina expendedora de globos que funciona con monedas porque todo cuesta esfuerzo y dinero, hasta lo que contienen los globos, el aire que se respira. Si bien la lucha por la supervivencia hará que, por momentos, el fin justifique los medios, a estos tres personajes los une cierta amistad o camaradería, un vínculo que los hermana y los protege de la nada circundante y asechante.

La obra propone un interesante juego teatral, donde el espectador debe desarrollar al máximo su cooperación interpretativa. La relación de lo escénico y lo extraescénico se perfila desde el momento en que Kamta aparece declamando el anterior monólogo dirigido al público. La cuarta pared parece no existir entonces, lo que exige la atención y el procesamiento activo por parte del espectador. La experiencia para quien está sentado en la platea, es equivalente a mirar una película hablada en un idioma desconocido, sin subtítulos. Es a partir de esa escena cuando nos introducimos de lleno en el lenguaje que manejan los personajes y se establece una conexión que perdura a lo largo de la representación, a pesar de que la cuarta pared se vuelve a cerrar inmediatamente después de finalizado el monólogo.

La obra está atiborrada de palabras, pero no pertenecen a ninguna lengua reconocible sino es un código lingüístico inventado a partir de deformaciones de idiomas existentes, jergas (como el lunfardo), onomatopeyas, juegos lingüísticos y mucho de creación personal. Por eso preferimos hablar de signos pseudolingüísticos, un recurso frecuente en los ejercicios de formación teatral. Sin embargo el mensaje es decodificable. El público intuye que *trika* es tres y *fopte* es globo. Si más adelante se dice *trika uossa* se sabe que son tres *uossa* y, gracias a los gestos se entiende que el último término significa mujer. De igual manera, si un personaje toma un globo de tamaño pequeño y dice *uka foptiti* se entiende que si *trika* es tres, *uka* es uno; y si *fopte* es globo *pfoptiti* es globito. De esta manera, el espectador va entrando en el código, primero a través de las onomatopeyas: *blah-blah* (hablar), *crack* (romper) *ha-ha* (reír), *ñam-ñam* (comer), *cling* (moneda),etc.; luego identificará expresiones del lunfardo: rapunga (robar), feten (lindo), *cusi* (así); para llegar así a comprender las deformaciones de lenguas existentes: *acutish* (escuchar), *pinçaba* (pensaba), *kopf* (cabeza), *stronda* (fuerte), etc.; y para finalizar el gracio-

escenario y el elevado simbolismo de cada uno de sus elementos apunta hacia esa sensación de vacío, de vértigo, de sinsentido.

[16] El concepto de teatro pobre surge de la concepción escénica de Jerzy Grotowski (1933-1999). Él y su colaborador Jerzy Gurowski requería para trabajar una sala vacía de dimensiones determinadas, pero modestas y un buen suelo.

so *phu`tarraska* (insulto). Un lenguaje donde las categorías gramaticales están bien diferenciadas al igual que las fórmulas de cortesía verbal.[17]

Los signos paralingüísticos (elevación, intensidad, duración del tono, articulación, entonación, acento, ritmo, etc.) se acentúan para ayudar a la formación de significado y para transmitir los procesos emocionales de los personajes. Aparece en particular el ritmo respiratorio, el jadeo, la inhalación desesperada como un *leit motiv* a lo largo de la representación.

Los actores enfatizan también los signos mímicos, gestuales y proxémicos, pues son los lenguajes que el público puede comprender de base. En la obra, estos signos, al igual que los paralingüísticos, son redundantes, funcionan por acumulación y permiten establecer la fábula, las condiciones imaginarias de enunciación y la individualización de los personajes. La gestualidad y la proxemia permiten crear condiciones de visibilidad. Así, cada personaje se agacha para salir de su vivienda y entrar a la del vecino. De la misma manera, Kamta se muestra como un pícaro que intenta engañar a los demás para robarles una moneda, un *fopte*, una bocanada de aire; al final de la obra, sin embargo cobra una dimensión casi heroica al acompañar la muerte de Nattare.

Los actores generan ruidos: el más relevante es el del globo que explota. Un sonido positivo en gran parte de la obra ya que significa prolongación de la vida; pero hacia el final el mismo sonido significa exactamente lo contrario. También aparece la música a través del violín de Rimsky.

Trika Fopte genera una reflexión metalingüística, acerca de los diferentes sistemas significantes que confluyen en su producción y comprensión. En el tiempo real de sesenta minutos se ha inventado una lengua y los espectadores la han incorporado; han aguzado su competencia receptiva en todos sus aspectos: percepción, interpretación semántica y semiótica, y han reaccionado emotiva y cognitivamente.[18] Sin embargo, la obra ha generado ambigüedad. Hay elementos no semiotizables que quedan deliberadamente abiertos. Pero esos espacios oscuros no tienen que ver con la dificultad de decodificación sino, por el contrario, con la comprensión aterradora de que esos tres personajes incompletos y frágiles han sido manejados por un destino que les excede, que los hombres han sido arrojados a un mundo desolado e incomprensible y que la palabra resulta una herramienta ineficaz para la comunicación. Sin embargo, el espectador se retira de la sala con la impresión de que los tres han encontrado una salida aunque ésta sea la evasión, la solidaridad o la muerte. La reflexión sobre lo que ocurre en escena ilumina los problemas concretos de la vida del espectador, identificación y distanciamiento juegan, en simbiosis, un papel dialéctico. El teatro es práctica lingüística, práctica social, práctica artística. Como decía Brecht, el placer teatral se debe en buena medida a la construcción de unos fantasmas que pueden vivir por nosotros situaciones espantosas, pero a veces produce también el despertar de la imaginación y de la conciencia, incluida la conciencia política.

Los nuevos territorios de textualidad escénica ofrecen una realidad pluridimensional. El fundamento de esta concepción teatral se inscribe en el legado de Artaud en su propuesta directiva del prefacio a *El teatro y su doble*: "Destruir el lenguaje para alcanzar

[17] *Acefalá* (adiós), *cur-çavá* (Frase interrogativa de varios usos: saludar, increpar, etc. Puede traducirse como ¿qué hacés?; *dishke* (gracias).
[18] Para estos aspectos de la recepción teatral remito nuevamente a De Toro (1987: 153-156).

la vida es crear o recrear el teatro. Esto conduce a rechazar las limitaciones habituales del hombre y de los poderes del hombre, y a extender infinitamente las fronteras de la llamada realidad" (Artaud, 2005: 13).

BIBLIOGRAFÍA

ARTAUD, A. (2005). *El teatro y su doble.* Buenos Aires: Sudamericana.
BECKETT, S. (2000). *Esperando a Godot*, Barcelona: Tusquets.
BROOK, M. (1998). *El espacio vacío*. Buenos Aires: Biblos.
BROOK, M. (2006). Entrevista a Peter Brook realizada por Fabienne Darge para *Le Monde* y *Clarín*, Suplemento Ñ, traducción de Elisa Carnelli, pp. 72-73.
CERRATO, L. (2000). *Génesis de la poética de Samuel Beckett. Apuntes para una teoría de la descalabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
DE MARINIS, M. (1988). *El nuevo teatro*. 1947-1970. Barcelona: Paidós.
DE MARINIS, M. (2005). *En busca del actor y del espectador. Comprender el teatro II.* Buenos Aires: Galerna.
DE TORO, F. (1990). *Semiótica y Teatro Latinoamericano*, Buenos aires: Galerna/IITCTL.
DUBATTI, J. (1998). *Samuel Beckett en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
DUBATTI, J. (1990). "El teatro del absurdo en Latinoamérica", en *Espacio de Crítica e Investigación teatral*, nº 8, octubre, pp. 115-125.
ESSLEIN, M. (1966). *El teatro del absurdo*. Barcelona: Seix Barral.
FISCHER-LICHTE, E. (1999). *Semiótica del teatro.* Madrid: Arco.
GREIMAS, A. J. y J. COURTÉS (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje.* Madrid: Gredos.
GROTOWSKI, J. (1981). *Hacia un teatro pobre.* México: Siglo XXI.
KOWSAN, T. (1997). "El signo en el teatro. Introducción a la Semiología del arte del espectáculo", en M. del C. BOBES NAVES (comp.) *Teoría del teatro*. Madrid: Arco Libros.
MARGARIT, L. (2003). *Samuel Beckett. Las huellas en el vacío*. Buenos Aires: Atuel.
MONTES, E. (1998). "Rockaby: memoria y desintegración del lenguaje", en J. Dubatti (comp.) *Samuel Beckett en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
PAVIS, P. (2000). *El análisis de los espectáculos: Teatro, mimo, danza, cine.* Trad. E. Folch González. Barcelona: Paidós.
PAVIS, P. (2002). "Tesis para el análisis del texto dramático", en *Gestos. Teoría y Práctica del Teatro Hispánico,* año 17, nº 33, abril, pp. 9-34.
PAVIS, P. (2005). *Diccionario de teatro*. Buenos Aires: Paidós.
PELLETTIERI, O. (1997). *Una historia interrumpida*. Buenos Aires: Galerna.
RODRÍGUEZ GAGO, A. (2004). "Samuel Beckett; vida y obra: de un silencio a otro", en *Los días felices*. Madrid: Cátedra.
THOMASSEAU, J.-M. (1997). "Para un análisis del para-texto teatral (Algunos elementos del paratexto hugolino", en M. DEL C. BOBES NAVES (comp.) *Teoría del teatro*. Madrid: Arco Libros.
UBERSFELD, A. (1998). *Semiótica Teatral.* Trad. F. Torres Montreal. Cátedra-Universidad de Murcia.
UBERSFELD, A. (2004). *El diálogo teatral.* Buenos Aires: Galerna.

PONENCIA COORDINADA | DIÁLOGO Y SEMIÓTICA

DIÁLOGO/S EN *ARTAUD DOUBLE BILL* DE ATOM EGOYAN

Rosa Matilde Teichmann
Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata | Argentina
rosateichmann@yahoo.com.ar

Resumen

Se trata de observar los diferentes niveles y espesores del diálogo que plantea el director egipcio-armenio-canadiense en este cortometraje de tres minutos y quince segundos, donde la intertextualidad se transforma en interdialogalidad; cruces y encuentros que entretejen una red de diálogo virtual en varios niveles: a través de celulares que sirven para dialogar tanto con palabras como con imágenes, a través de tres films entre sí (que permiten un intercambio entre el pasado lejano, el pasado cercano y el presente), a través de la estructura narrativa en abismo y fundamentalmente, a través del llamado a la participación activa del espectador. El diálogo virtual de dos personas, habilita y luego intensifica la posibilidad del diálogo entre las imágenes como a través de las mismas. Radiografía de la contemporaneidad, donde la simultaneidad de la recepción aparece como marca cultural reconocida, sin que esto signifique que no pueda ser cuestionada. Simultaneidad de los procesos de producción comunicativa, consecuencia de la interacción de lenguajes, en este caso estéticos y comunicacionales. Manifestación emblemática del cine contemporáneo que gusta más de mostrar que de hacer hablar a sus personajes. Nos preguntamos acerca del valor de uso del diálogo verbal en el cine, y de los requisitos del mundo contemporáneo que relativizan la necesidad de la proximidad entre actores lingüísticos en función de una eficaz y productiva comunicación.

El cortometraje *Artaud double bill* forma parte del compilado llamado "Chacun son cinema", una producción de Gilles Jacob, director del Festival de Cine de Cannes, para celebrar los sesenta años de la creación del evento. Para la ocasión, se convocó a los realizadores que ganaron las famosas Palmas de Oro en dicho Festival, para retratar su visión particular acerca de lo que consideran es el cine en la actualidad. El único requisito que se les solicitó fue que en cada cortometraje hubiera imágenes de una sala de cine.

Elegimos la propuesta del director Atom Egoyan, por considerar que su acercamiento a la realidad a través de la imagen cinematográfica, problematiza el mundo de la recepción comunicacional en la contemporaneidad. De acuerdo a nuestro entender, pone énfasis en la radicalidad de los procesos comunicativos actuales, donde la interactividad y la complejidad virtual de los fenómenos, son signos vitales de un mundo que ya no se conforma sólo con ver y escuchar, sino que necesariamente debe interactuar. Es en este sentido, el de la interacción, en cuanto proceso que mantiene en actividad permanente al receptor, donde observamos que, justamente, el espectador de cine no es un mero "vidente", *spectator*, hombre que ve, sino que es un "dialogante".

La modalidad narrativa contemporánea cinematográfica apela al espectador a mantener un diálogo activo con lo que ve y escucha en pantalla. Los movimientos cinemato-

gráficos que hicieron eclosión en la década del 60, encabezados por la nouvelle vague francesa, que a su vez retomaron los invalorables aportes realizados por el neorrealismo dos décadas atrás, como así también los de los "primitivos norteamericanos", comenzaron a construir una nueva identidad para el cine, que empezó a encontrar nuevos caminos para su expresión. La ruptura, en primer lugar, la desarticulación del modelo clásico narrativo, llevó y lleva al armado de relatos fragmentarios, de deliberada falta de conexión explícita entre imágenes, escenas y secuencias, que invita al espectador a ser partícipe del espectáculo. El lenguaje cinematográfico se resignifica: ya no "hablan" solamente los actores de la película. La palabra pierde su valor fundante, porque otros lenguajes exigen su reconocimiento. Habla el lenguaje cinematográfico: el encuadre, el movimiento, la puesta en escena, el montaje, de un modo significativamente novedoso. Es muy conocida la frase de Godard que da cuenta del tenor de los cambios acaecidos: "Un travelling es una cuestión de moral", cada decisión estética responde a un modo de comprender y de representar el mundo desde una determinada visión, de modo crítico y conciente.

Aparece entonces, la idea de incompletud, la veladura, la elipsis como sistema, la deliberada falta de oclusiones y cierres. Esta "falta", paradojalmente, abre, permite la aparición de pliegues para la inserción de la sensibilidad, la emocionalidad y la racionalidad reflexiva de un espectador, que ya no es un mero receptor sino que es un participante activo del fenómeno estético. El espectador de cine contemporáneo se involucra en el film como un agente activo que permanentemente se hace preguntas frente a lo que ve y escucha. Esas preguntas reciben respuestas veladas o elípticas, pero que le permiten realizar nuevas preguntas y reflexiones, y así en este permanente diálogo con la pantalla, atraviesa su experiencia activa como actor del proceso, que lo involucra y lo invita a preguntar, a expresar su parecer y su sentir, recibiendo permanentemente estímulos, respuestas y motivaciones desde la pantalla.

NIVELES DE DIÁLOGO EN *ARTAUD DOUBLE BILL*

El cortometraje de Egoyan comparte características de cine contemporáneo anteriormente citadas. Hay una decidida elisión de los nexos causales que lleva a que el espectador asocie, vincule, relacione las distintas imágenes que se van des-encadenando en el film. Es cierto que un espectador con competencias cinematográficas, con background, puede disfrutar más del cortometraje, dado que si conoce las tres películas que aparecen insertas en el relato, su diálogo con él es enriquecedor porque se llena de nuevos sentidos.

De este modo, entonces, Dreyer dialoga con Godard y Egoyan consigo mismo, y a su vez todos entre sí. La línea diacrónica se resignifica a través de un diálogo no sólo entre films, personajes, problemáticas, sino también entre emblemas de la cinematografía universal. El cine mudo, en una de sus más altas manifestaciones estéticas, como es "La pasión de Juana de Arco" de Dreyer, con su magistral uso del primer plano para reflejar el sufrimiento y la resistencia a la muerte por parte de Juana, dialoga en pantalla con una película que también marca un hito fundamental en la historia del cine: "Vivir su vida" de Jean Luc Godard, donde se puede observar claramente el manifiesto estético-ideológico que implicó la nouvelle vague. Frente a ellas, la osadía de un director contemporáneo de exponer su propia obra, que si bien, no se encuentra al mismo nivel de las anteriores, representa al cine de la contemporaneidad. Si el espectador conoce la envergadura de los dos primeros realizadores, hitos dentro de la historia del cine, por su

obra y por la enorme influencia que ejercen sobre cineastas incluso actuales, se concluye en que la interactividad es propiciadora de vínculos nuevos **que a conocer** nuevas opciones de sentido dentro de un film. Y en este caso lo llamativo es que estas capas de sentido construidas por Egoyan se disparan para plantear como hipótesis que la recepción de un film es un proceso de interacción activo, ya que no sólo intervienen las relaciones intertextuales o interdialogales como se verá más abajo, sino también las relaciones intercomunicacionales que involucran, por ejemplo el ver un film al tiempo que se lo graba a través de un celular, y se lo transmite a otra persona que a su vez también está mirando una película, donde, para terminar, el personaje también está grabando, pero con una cámara de video, una película. Extraño laberinto que llama a pensar en las capacidades interactivas del espectador contemporáneo.

Mecanismos y dispositivos cinematográficos

Dispositivo narrativo: la película presenta un claro ejemplo de lo que se da en llamar "puesta en abismo" definido por Aumont y Marie como "el engarce de un relato en otro, por analogía con el término de heráldica que designa una figura ubicada en el centro del escudo, y que aparenta otro escudo" Aumont-Marie (2006: 181) Tanto la película de Godard "Vivir su vida" como la de Egoyan "El liquidador", muestran esta estructura. En el caso de la primera, la protagonista, Naná, en una de las secuencias del film, va al cine y ve la película de Carl Theodor Dreyer "La pasión de Juana de Arco". En la segunda, la protagonista, Hera, tiene una rara ocupación: es censora de películas pornográficas, razón por la cual, debe visionar el material y apretar un dispositivo cuando observa algunos de los ítems que debe marcar en función del grado de censura que deberá aplicar al film. Este personaje no sólo mira, sino que también filma lo que ve. Hay un pretexto argumental para esta situación, pero lo que se produce es un fenómeno de interacción de imágenes y recepción, ya que Hera no sólo mira la película sino que debe manejar el dispositivo censor, y al mismo tiempo grabar con una cámara de video la película que está viendo.

El cortometraje de Egoyan en su conjunto presenta la misma matriz narrativa, a la que vulgarmente se conoce como estructura de "cajas chinas". La película de Dreyer está dentro de la de Godard, la de Godard está dentro de la película de Egoyan, y la de Egoyan está dentro de la película de Egoyan. Pero no queda ahí la puesta en abismo, ya que, finalmente, la película de Dreyer, pasada por la de Godard, se reproduce en una nueva pantalla, esta vez la del celular. Lo que importa es el proceso de reflexividad puesto en juego. Vanoye denomina a este tipo de dispositivo narrativo "guión especular" y lo remite sobre todo al cine moderno Vanoye (1996: 85) El llamado de atención que genera que un personaje de un film mire a otro y éste a su vez a otro, y finalmente, el espectador mirando a todos, insistimos, no es un mero proceso de visionado sino de intercambio. Así, podemos señalar dos ejemplos significativos:

1. cuando Anne pregunta a Nicole dónde está, a través de su celular, hay un juego que propone el narrador del cortometraje que implica que la respuesta a la inquietud del personaje no es un nuevo mensaje sino la imagen que ese personaje está viendo. Desde este lugar, podría plantearse que ese plano es una manifestación clara de lo que Vanoye llama discurso indirecto libre en el cine. El narrador del film está interpretando lo que piensa el personaje. Plano siguiente, se confirma ahora sí, a través del mensaje de texto, lo que el narrador previamente anticipó.

2. cuando una de las jóvenes que manda mensaje de texto pregunta cuán bello es Artaud, a la otra no le alcanzan las palabras para describirlo. Directamente filma la pantalla y responde a la pregunta con una imagen. Nueva forma de diálogo que lleva a pensar en la capacidad de producción y reproducción de la imagen audiovisual.

En el pasaje de una imagen a la otra, se genera un proceso reflexivo que incita al espectador de cine contemporáneo a preguntarse, a pensar, a decir, y las respuestas a sus preguntas son nuevas imágenes que remitan a tantas otras preguntas e inquietudes. Diálogo interactivo que en este caso, permite una reflexión sobre el proceso de representación. Podría decirse que la cadena dialógica no se ve interrumpida, parafraseando a Bajtin. La recepción de un film no es un proceso pasivo sino que involucra varias actividades al mismo tiempo que operan como emisores-receptores que permanentemente van cambiando de rol. El cine se mira en el cine que a su vez es mirado por cámaras de video o fotografía o por cámaras de video que están dentro de celulares. Egoyan incluye un plano de su película "El liquidador" donde un personaje valoriza el espacio off denominado por Burch como el quinto segmento, el que se encuentra "detrás de cámara" (1983: 26) y el que se identifica más claramente con la apelación directa al espectador, a través de la acción de sacar una foto hacia él.

Para finalizar este punto, observamos que es significativa la posición del narrador del film. La focalización cero da cuenta de un agente focalizador que sabe y conoce más que los personajes, y por lo tanto organiza el discurso narrativo a su manera. Se asume como "el mostrador de imágenes, el gran imaginador" tal como plantean Gaudreault y Jost citando a Laffay (1995: 22), y propone un puzzle al espectador, donde éste debe reconstruir lo que aquél deliberadamente deconstruyó. Nuevamente la idea de interacción.

DISPOSITIVOS LINGÜÍSTICO-REALIZATIVOS

En el cortometraje se alternan planos generales, abiertos, y planos detalle. Estos últimos son los que se le dedican a los celulares. La comunicación, el diálogo, se produce a través de ellos, razón por la cual, estos planos detalle sustituyen a los que hubieran tenido relevancia en otro sistema narrativo-conceptual: los primeros planos de los personajes que dialogan. Sin embargo, estos planos detalle tienen su contrapunto en la pantalla: claramente se observa el encuadre destacado y elegido por Egoyan tanto de los personajes de Juana, como de Naná como de Hera, al que hay que agregarle el de el personaje que encarna Antonin Artaud. Se elige para la interacción el encuadre tradicional que abre camino a la subjetividad. El primer plano está en la pantalla, en la tradición cultural del cine; el plano detalle, el que no muestra rostros sino partes de rostros o simplemente objetos, está en la realidad tecnificada y globalizada.

MULTICULTURALIDAD. GLOBALIZACIÓN

Partiendo del hecho de que el director de la película, Atom Egoyan, es en sí mismo una manifestación del cruce multicultural contemporáneo (nació en Egipto, de padres y tradición armenia, y está radicado en Canadá), la película hace dialogar diferentes culturas entre sí. Pero lo que es llamativo es que el diálogo propiamente dicho dentro de la pelí-

cula (diálogo de palabras; diálogo entre imágenes) se asocia a una cultura global, que mediatiza el proceso de comunicación a través del uso del teléfono celular, y que une a personajes, sin rostro ni identidad. Es significativo que en el corto los que serían los verdaderos protagonistas en otra modalidad narrativa, no tienen el peso de su imagen como centro, sino el del aparato que se la otorga. Son Anne y Nicole, reconocibles sólo por un nombre escrito, no por un rostro, un cuerpo, una gestualidad. Parecería ser intencional la no aparición de rostros, tal vez por el hecho de que los rostros que tienen peso en el cortometraje son los de los personajes de las películas. Y nos preguntamos entonces, teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, si esta toma de posición estética no es una manifestación de una postura ideológica.

A través de los primeros planos, entonces, se observa el diálogo entre culturas diferentes: la reflexividad nórdica de Carl Dreyer dialoga con la impetuosidad francesa de Jean Luc Godard; la mártir religiosa dialoga con la prostituta desencantada de la vida. Ambas se miran, gracias a la acción del montaje tanto de Godard como de Egoyan, y la resultante es una mirada identificatoria que interroga respecto del sentido de la vida y del valor de la justicia. Juana y Naná interactúan y pueden mostrarle al espectador la poca distancia que hay entre sus respectivos contextos culturales. Ambas sufren la injusticia de una sociedad que no las comprende y las condena. Ambas se preguntan acerca del valor de la vida y la muerte. Ambas comparten la cercanía del mundo masculino que detenta el poder y las somete. Juana y Naná dialogan sin palabras. El intercambio es emocional y reflexivo.

Por otro lado, el film "El liquidador" de Egoyan, muestra a una mujer también sometida a los caprichos de un hombre de apariencia ambigua, que muestra una cara, pero tiene otra u otras que oculta. Aquí, entonces la posibilidad de hermanar en diálogo a las tres mujeres que aparecen en pantalla. Tres mujeres que se ven sometidas a la injusticia y la incomprensión. Pero también el director hace dialogar de un modo muy interesante a su personaje femenino, la censora Hera, con sus tradiciones y su bagaje cultural. Ella graba las películas para su hermana, Seta, emigrada armenia que llega a Canadá y no pronuncia una sola palabra en la lengua del país. Hera, como acto solidario, dado que ambas hermanas siempre fueron muy unidas –y Seta se comportó casi como una madre para Hera–, le graba las películas para que ella sepa qué es lo que hace en los momentos en los que no están juntas. De este modo Seta interactúa con su hermana, no en acto sino virtualmente. Las imágenes que ve le permiten dialogar con los sentimientos y sensaciones de su hermana en el momento del visionado. Y de este modo, preservarse como familia, sentirse unidas frente a una realidad que se va haciendo cada vez más hostil para ellas. Hera informa en una escena clave de la película, que esa familia vivía en un pequeño pueblo de Armenia, y ahora estas mujeres emigradas se insertan en una sociedad que las desafía, las incita a globalizarse y a perder, de alguna manera, su identidad nacional de origen.

INTERTEXTUALIDAD-INTERDIALOGALIDAD

"[…] todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee al menos como doble" (Kristeva 2004: 190).

Nos interesa tomar la idea de leer el lenguaje poético como doble, ya que aprovechamos el hecho de que el título del corto que analizamos es, justamente *Artaud double*

bill. La expresión en inglés indica los programas dobles, donde el espectador concurría al cine y veía dos películas. Así, Artaud, artista doble, escritor-poeta, actor, aparece tanto en el film de Dreyer como en el de Godard. E incluso podríamos agregar, en el de Egoyan. Sería una visión triple, o múltiple si se quiere, si se toma en cuenta que también aparece en el celular que lo filma. Lo importante es destacar el hecho de que la poeticidad de la imagen es producto de una cadena de asociaciones. Una invita a la aparición de la otra, pero no en yuxtaposición sino en diálogo. La aparición de Artaud en el film de Godard no es meramente una aparición decorativa. Hay una vinculación intersubjetiva, que hace dialogar las formulaciones que el personaje le hace a Juana, con las que el personaje de Naná se hace a sí misma. Podría decirse que Artaud dialoga doblemente con Juana y con Naná. Las interroga simultáneamente. Mientras tanto, se le aparece a la espectadora contemporánea, quien lo recepciona de distinto modo: "How beautiful!" Obviamente, el texto poético cinematográfico primero es el origen del segundo y ambos, los del tercero. Pero nuestra postura invita a pensar que es necesario recuperar la noción de diálogo, y así entender el fenómeno intertextual como un fenómeno interdialogal. Un texto da y recibe, escucha y propone, oferta y demanda del otro. Y en este proceso la ampliación del espesor del diálogo es tal que llega hasta el espectador, receptor del cine contemporáneo que se ve en la absoluta necesidad de dialogar con esas imágenes y sonidos, no recepcionar pasivamente sino también hacer escuchar su voz, sus necesidades, sus dudas, sus preocupaciones.

CONCLUSIÓN

Creemos que Egoyan a través de este corto pero intenso film, reflexiona acerca de la modalidad de recepción cinematográfica contemporánea, planteando, justamente la construcción por capas de sentido que se multiplican no en mera acumulación sino en permanente interacción unas con las otras. Al mismo tiempo, muestra que la recepción es un proceso activo no sólo desde el lugar de la actividad cognitiva sino a través de los recursos tecnológicos que permiten una interactividad real, que toma como base el teléfono celular que no sólo permite el comentario verbal sino también la filmación que puede transmitirse en acto, simultáneamente con la recepción. El sujeto es portador de imágenes, reproductor de imágenes, y creador de imágenes. El celular es colocado en un determinado emplazamiento, y la captación del plano también se transformará en una toma de posición subjetiva que plasma un sentido.

Sin embargo, nos preguntamos si detrás de esta descripción del fenómeno interdialogal contemporáneo, no hay una crítica velada que apunta a resignificar el viejo cine de rostros que dialogan con voz o sin voz, respecto de este que se tecnifica, globaliza y mediatiza la interacción sensible.

BIBLIOGRAFÍA

AUMONT, J. y M. MARIE (2006). *Diccionario teórico y crítico del cine.* Buenos Aires: La Marca.
BURCH, N. (1983). *Praxis de cine.* Madrid: Fundamentos.
GAUDREAULT, A. y F. JOST (1995). *El relato cinematográfico.* Buenos Aires: Paidós.
KRISTEVA, J. (2004). *Semiótica 1*. Madrid: Fundamentos.
VANOYE, F. (1996). *Guiones modelo y modelos de guión*. Buenos Aires: Paidós.

PONENCIAS INDEPENDIENTES

PONENCIA INDEPENDIENTE | DIÁLOGO Y LITERATURA

LA ACTUALIZACIÓN DE *ILÍADA* Y *ODISEA* A TRAVÉS DE DIÁLOGOS POSIBLES EN LOS AUTORES CONTEMPORÁNEOS

María Alejandra Escudier
Bachillerato de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata | Argentina
pantaescu@yahoo.com.ar

Elba María Lila Tiberi
Bachillerato de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata | Argentina
lilapause@fibertel.com.ar

Resumen

En el Bachillerato de Bellas Artes, los programas de Literatura del Ciclo Superior contemplan la lectura de los clásicos en el marco teórico de la *poética cultural*, corriente crítica que "busca superar la separación entre texto y contexto, tomando al texto como lugar de circulación de la energía cultural en una sociedad". En este trabajo presentamos la posibilidad de abordar *Ilíada* y *Odisea*, teniendo en cuenta su contexto de producción y su recepción y reelaboración contemporáneas, a fin de apreciar la vigencia, riqueza e inagotabilidad manifiestas en los "diálogos" que los receptores / coautores de hoy entablan con las obras. Nuestro objetivo es describir algunos diálogos posibles que establecemos en el aula, junto a los alumnos, entre el ayer y el hoy, provocados por el eco de dos de los grandes clásicos de la cultura occidental que se leen en nuestro Bachillerato; así, la lectura de "Semejante a la noche", cuento de Alejo Carpentier, es abordada como un diálogo con *Ilíada*; y la lectura de la novela *El palacio de la luna*, de Paul Auster, como un diálogo con *Odisea*. En ambos casos, la finalidad es que los estudiantes adviertan la necesidad de colaborar en la elaboración del mensaje, llenando los espacios de indeterminación propios de las obras literarias y entablando un diálogo entre el pasado y el presente, superando la instancia de la recepción pasiva y acrítica de la lectura; de manera que leer no implique aceptar lo dicho por el autor, sino hacer productivo aquello que está escrito.

La literatura clásica es un tablero en el que siempre vemos jugadas nuevas...
Barthes (1993a: 30)

En el Bachillerato de Bellas Artes, los programas de Literatura del Ciclo Superior contemplan la lectura de los clásicos en el marco teórico de la *poética cultural*, corriente crítica que "busca superar la separación entre texto y contexto, tomando al texto como lugar de circulación de la energía cultural en una sociedad". En este trabajo presentamos la posibilidad de abordar *Ilíada* y *Odisea*, teniendo en cuenta su contexto de producción y su recepción y reelaboración contemporáneas, a fin de apreciar la vigencia, riqueza e inagotabilidad manifiestas en los "diálogos" que los receptores / coautores de hoy entablan con las obras. Nuestro objetivo es describir algunos diálogos posibles que establecemos en el aula, junto a los alumnos, entre el ayer y el hoy, provocados por el eco de dos de los grandes clásicos de la cultura occidental que se leen en nuestro Bachillerato; así, la lectura de *Semejante a la no-*

che, cuento de Alejo Carpentier, es abordada como un diálogo con *Ilíada*; y la lectura de la novela *El palacio de la luna*, de Paul Auster, como un diálogo con *Odisea*. En ambos casos, la finalidad es que los estudiantes adviertan la necesidad de colaborar en la elaboración del mensaje, llenando los espacios de indeterminación propios de las obras literarias y entablando un diálogo entre el pasado y el presente, superando la instancia de la recepción pasiva y acrítica de la lectura; de manera que leer no implique aceptar lo dicho por el autor, sino hacer productivo aquello que está escrito.

"Hay que sentir que los autores contemporáneos y los clásicos son hermanos; hay que ir sin cesar de unos a otros" (Barthes, 1993b: 33), esta es una de las razones que nos anima a emprender el abordaje de *Ilíada* intentando reconocernos en ella y advertir sus ecos en la actualidad; a tal fin, a partir de la lectura de "Semejante a la noche" procuramos reposicionarnos frente al poema homérico y, al mismo tiempo, participar de un diálogo que nos conduce hacia su reinterpretación.

En una primera instancia, ambos textos dan cuenta de la singularidad de los hombres que fueron a la guerra; Homero celebra la grandeza de Aquiles quien arriesgó su vida en combate pese a haber tenido la posibilidad de una larga vida, haciendo de él un héroe prototípico cuya fama hará perdurar su nombre en la memoria colectiva; por otro lado, el héroe de "Semejante a la noche" es uno de los tantos hombres olvidados, es el héroe anónimo que edificó los pilares de la historia contribuyendo a una causa que no le redituó beneficio alguno; desde ese lugar interpela con su relato al poeta griego que celebra la singularidad de los héroes muertos con gloria y también, desde ese lugar, cuestiona los móviles de la guerra. Como todos sabemos, uno de los aspectos más significativos de los héroes es el del sufrimiento y es precisamente por eso que los sentimos cerca (Bauzá, 1998: 130); a pesar de sus diferencias, ambos héroes sufren y se angustian.

El dialogismo entre los textos mencionados se instaura a partir del título y el epígrafe del cuento, ambos tomados del canto I de la *Ilíada*, al hacer referencia a la marcha de Apolo, al instante preliminar a la destrucción que cundirá entre las filas griegas. Apolo descenderá y, enojado con Agamenón por no haberle devuelto la hija al sacerdote Crises, lanzará una peste sobre los griegos. Luego de la marcha del dios, sucede algo funesto y terrible (Homero, 1980: 33-43). El epígrafe es presagio de que el protagonista del cuento será víctima de la adversidad; contextualizar la cita nos permite anticipar que luego de zarpar lo cercarán la noche y la destrucción. En segundo lugar, es posible establecer un contraste entre lo que parece ser (lo aparente) y lo que puede estar oculto, dado que la divinidad de la luz y el sol tiene un andar "semejante a la noche"; más tarde advertimos que las intenciones "oficiales" de las guerras contrastan con las "oscuras" intenciones que las mismas ocultan; por ejemplo la intención del joven soldado de rescatar a Elena de Troya, quien "era sometida en su abyecto cautiverio" contrasta con las palabras del viejo soldado que hacia el final afirma que "Elena de Esparta vivía muy gustosa en Troya"; "se refocilaba en el lecho de Paris" y "sus estertores de gozo encendían las mejillas de las vírgenes que moraban en el palacio de Príamo" (Carpentier, 1993a: 44). Como tercera posibilidad, advierte que ni siquiera los vencedores en una contienda están exentos de la tragedia: así como los griegos sufrieron la catástrofe de la peste enviada por Apolo, de igual manera los españoles, los norteamericanos y los franceses a los que se refiere el cuento enfrentarán una serie de plagas y rebeliones que harán de su magna empresa un desastre mayor. Sólo sus reyes obtendrán los beneficios de las acciones bélicas.

Haber leído el poema homérico permite acceder a un diálogo renovado entre el pasado y el presente; Homero calla las motivaciones de la guerra de Troya que Carpentier denuncia. *Ilíada* no refiere las ambiciones económicas de Agamenón ni describe lo gustosa que vivía Helena entre los troyanos; pero tampoco las niega;[1] y en esa ausencia de negación interviene el escritor cubano para insinuar lo que el griego ha callado. El texto nos invita a preguntarnos por qué, si alguno de los textos está más cerca de la realidad que otro; preguntas que nos permiten resignificar el texto clásico, en tanto y cuanto podemos establecer un lazo entre su sentido pasado y su sentido actual y, finalmente, decidir las respuestas.

Así, "Semejante a la noche" se constituye en un diálogo entre la obra y el lector[2] que se apropia de ella; un diálogo en el que el texto plantea preguntas cuyas respuestas no están dadas previamente, sino que configuran un espacio libre de juego en el que es posible concretar diversos sentidos. Estamos ante la provocación de encontrar, además de la nuestra, otras voces que dialogan con el cuento. Confrontar el relato de Carpentier con la epopeya homérica permite valorar la obra de arte literaria en tanto una de las posibles representaciones de la realidad. Comparar las distintas respuestas instaura un punto de partida significativo para dialogar con los textos, superando la instancia de la recepción pasiva y acrítica de los mismos.

En el relato de Carpentier, la acción transcurre en distintas costas: griega, española, francesa y norteamericana y, a pesar de la ilusión de que todo sucede en un día, dadas las sucesivas referencias al amanecer, al mediodía, al atardecer y a la noche, una serie de datos histórico-geográficos que proporciona el cuento nos permiten asistir a la yuxtaposición de planos temporales y determinar que el narrador es un joven griego que participará en la guerra de Troya "para rescatar a Elena y castigar la soberbia de los troyanos"; es un español del s. XVI que forma parte del ejército de un adelantado en vísperas de su partida hacia América con el objetivo de "redimir la miseria de tantos idólatras desconocedores de la cruz", es un joven francés del s. XVIII a punto de zarpar rumbo a Norteamérica para "cumplir una gran tarea civilizadora en los inmensos territorios selváticos", y también es un joven norteamericano o inglés del s. XX en vísperas de su partida hacia Alemania, que participará de una guerra para "defender los principios de mi raza y acabar con la nueva Orden Teutónica" (Carpentier, 1993b: 27-45. En todos los casos, el narrador es un "yo" innominado; el texto calla la identidad del narrador, quien sólo aparece mencionado en forma pronominal, pero a su vez el deíctico se actualiza a lo largo del relato alimentándose con distintos referentes, situados en diferentes espacios y tiempos. Esta indeterminación desconcierta y exige la participación del lector, quien se pregunta y se ve obligado a responder si el narrador-protagonista es uno o son cuatro; o si hay uno y cuatro narradores a la vez; qué significado podría adquirir el hecho de que no se identifique/n; quién es/quiénes son el/los narrador/es; por qué sí nos da el nombre de otros personajes; dónde está el narrador; en qué época se desarrolla la acción. "Cuanta más determinación pierden los textos, tanto más comprometido estará el lector en la coproducción de su posible intención" (Warning, 1989b: 135), afirma Iser;

[1] Los clásicos son eternos "no tanto por haber encontrado la verdad, como sobre todo por haberla dicho bien, es decir, incompletamente; pues éste es un hábil medio de respetarla" (Barthes, 1993c: 29).

[2] Jauss, Hans Robert plantea la diferencia entre el efecto, determinado por el texto y la recepción, determinada por el destinatario en la concreción o formación de la tradición. El sentido se constituye por un diálogo entre un sujeto presente y un discurso pasado. El carácter dialógico se manifiesta en las preguntas y respuestas que si bien están implícitas en el texto, son recreadas por el receptor (Warning, 1989a: 240-241).

el texto provoca diversas maneras de responder; está "en movimiento", invitándonos a decidir qué contestar a cada interrogante comprometiéndonos a ser productivos, a llenar aquellos espacios que el autor ha dejado vacíos, a dialogar con el texto para colaborar en la elaboración del mensaje. "El lector sólo obtiene satisfacción cuando pone en juego su productividad", lo cual de acuerdo con Iser "sólo ocurre cuando el texto ofrece la posibilidad de ejercitar nuestras capacidades" (Warning, 1989c: 150). En este sentido, la lectura participativa resulta fundamental para entablar con el texto un diálogo cuya fecundidad dependerá de la actividad *poética* del destinatario.

Asistimos a un relato espacial y temporalmente fragmentario; no obstante, es posible una lectura lineal: un hombre/varios hombre/s actúa/n en circunstancias históricas análogas: una guerra motivada por una "gran causa" obliga al / los protagonista/s (que luego se sabrá/n embaucado/s) a viajar y pelear por intereses mezquinos. El texto pone de manifiesto que todos los tiempos son un mismo tiempo, que muchas batallas supuestamente heroicas se parecen en que esconden tras de sí los oscuros intereses de los poderosos, los cuales pueden aparecer disfrazados bajo el manto del honor, la religión, la civilización, la raza. Pero la apelación al destinatario no se agota allí: el "yo" que narra su historia, bien puede estar contando la historia del lector, ya que si en más de veinte siglos, que son los abarcados por el relato, los móviles de las grandes empresas de la humanidad no han variado, el lector está invitado a sospechar que también él está formando parte de un cambio cuyas motivaciones oscuras desconoce y muy probablemente tomará conciencia de que, como ser humano, está incluido dentro del relato de Carpentier, quien lo invita a desconfiar de su mundo circundante y además se constituye en advertencia de lo que va a venir. En palabras del autor: "El presente es edición perpetua. El día de ayer se ha sumado al día de hoy" (Arias, 1977: 24); entonces, es muy posible que el lector que se enfrente con este texto, se sienta involucrado en la reiteración histórica de los hechos.

En este segundo momento de la ponencia nos referimos al héroe de ayer, Odiseo, en diálogo con el héroe del hoy, Marco Stanley Fogg y, para establecerlo, retomamos a Italo Calvino quien se refiere al héroe épico como un paradigma de virtudes aristocráticas y militares, como el hombre que soporta las experiencias más duras, los esfuerzos, el dolor y la soledad. Todos ese universo mágico de sueños al que nos lleva en el transcurrir de sus aventuras se convierte en la imagen especular del mundo en que vivimos donde dominan la necesidad, la angustia, el temor y el dolor, el hombre está inmerso en ello, sin posibilidad de escape (Calvino 1992: 18).

Es sabido que la *areté* heroica de Odiseo consiste en la posesión de excelencias espirituales e intelectivas: prudencia, sagacidad, astucia e inteligencia. Es aquel hombre *politlos* (muy sufrido), *polimetis* (muy astuto), *polymechanos* (de muchos recursos) y *polytropos* (de muchas vueltas), virtudes que Odiseo pone en práctica para obtener el triunfo en Troya y para poder enfrentar las vicisitudes en cada espacio que toca a lo largo de su *nostos*. Obtendrá el éxito no sólo por sus excelencias sino porque está signado por la moira y por la voluntad olímpica. Las divinidades que gobiernan el mundo y rigen los destinos humanos se le acercan como el padre respecto del niño y las aventuras superadas son simplemente el itinerario de un camino previamente trazado. El mundo es ancho y está lleno de peligros pero dioses y hombres están en comunión.

Marco Stanley Fogg es el héroe de nuestros días, no posee ninguno de los atributos heroicos antes mencionados sino que se siente como el fracaso del sistema americano.

Habitante solitario de la gran ciudad alienante, siempre cambiante, de una sociedad desdivinizada, en donde los dioses y el destino han sido reemplazados por el azar; habitante, también, de un mundo personal lleno de misterios, desorden y caos. Se desplaza, prácticamente no viaja, en consecuencia, su periplo es más acotado en espacio y tiempo.

El capítulo I se abre con un primer desplazamiento; el personaje llega a Nueva York para asistir a la Universidad de Columbia, allí alquila un departamento en donde, al poco tiempo, se enclaustra ante la pérdida de sus únicos lazos sanguíneos conocidos. Se repliega hacia su mundo interior, ingresa en el mundo de los pensamientos y, finalmente, se autoexcluye del mundo conocido. Abandona el departamento alquilado por falta de pago y se refugia en el Central Park, geografía del andar errático. Acechado por mil peligros y necesidades, vaga en busca de un estado superior de conciencia, de iniciación espiritual, supera obstáculos, conoce gente diferente, descubre. Es el antihéroe, aquel que escapa al sueño americano del triunfo ininterrumpido, de la marcha hacia adelante. Este desplazamiento implica el comienzo de su recuperación en el momento en que es rescatado por Zimmer y por Kitty Wu.

La experiencia en el Central Park se convierte en escenario comparable a las diversas geografías en las que Odiseo experimenta la aventura, asimismo, lo fortifica como al héroe griego lo fortifican los diez años de viaje y de prueba. Es en el Central Park en donde experimenta la soledad y se profundiza la nostalgia del hogar perdido, la familia que no pudo ser. Ese desplazamiento errático es el que adquiere el significado de un viaje interior en busca de sí mismo y de la posibilidad de darle un sentido a su existencia. Marco experimenta la decepción ante una vida signada por la muerte, un padre desconocido, ausente y problemas económicos propios de una sociedad moderna y capitalista lo conducen a la soledad de una vida que elige un modo de sabiduría: sólo puede aprender mediante el error.

Observamos, entonces, que existen puntos de convergencia entre las vidas de Odiseo y de Marco Stanley Fogg: el vagabundeo, la familia, la identidad, los orígenes. Marco llora en el Central Park su soledad humana, el no tener a nadie; llora y se abandona a la nostalgia de su madre y su tío fallecidos; llora haber perdido contacto con el único amigo que lo podría haber ayudado en la desesperación de la situación límite. Su soledad es inmensamente más profunda que la del héroe griego, es absoluta. Odiseo también llora. En las costas de Ogigia, en compañía de Calipso, padece la nostalgia del *oikos*, de su patria., de su familia que, aunque lejana, existe. Marco se sabe y se cree completamente solo, ergo, no le encuentra sentido a su existencia.

Compartimos con García Gual el hecho de que Odiseo sea el primer personaje en la historia de la literatura que considera más importante el sentido de la vida que la vida misma. Si lo importante para la épica es el héroe, un hombre que es un modelo para todos los hombres, Odiseo tiene mucho de esto y, lo vemos reflejado en la vida de Marco Stanley Fogg quien también, luego de penar por la gran urbe y llevar a cabo la ciclópea tarea de sobrevivir, lo que busca es recuperar el sentido de su vida.

Como ya mencionamos, Odiseo retorna por intervención divina y, personalmente, movido por el deseo del reencuentro familiar. Es evidente en el héroe la voluntad del regreso y el amor es el motor que lo impulsa en el intento. Por el contrario, no hay voluntad en el héroe moderno, se hunde en el fracaso hasta que es rescatado por el azar y por el amor. En la epopeya son los dioses más la inteligencia de Odiseo quienes lo acercan a su familia; en el caso de Marco es el azar.

El cuarto desplazamiento de Marco Stanley Fogg, el más importante, es la instalación en casa de Effing/ Barber. Primer paso, velado, hacia la revelación de su identidad. Effing, anciano excéntrico, lo obliga a describir en los paseos cada detalle de cada objeto de la ciudad. Sin darse cuenta, está pasando pruebas que Effing/Barber le impone como entrenamiento para el trabajo final: escribir su necrología y su biografía. Sin embargo, el desplazamiento más importante que el joven realiza es el que se va llevando a cabo a lo largo de su árbol genealógico, el cual lo acerca hacia su identidad, hacia su familia. Los fragmentos de la línea familiar logran reinsertarse y encajar como piezas de rompecabezas, definitivamente, cuando padre y abuelo ya estén muertos. La recuperación de los lazos parentales no es dichosa sino problematizadora.

El último desplazamiento, el viaje verdadero, ocurre en el capítulo final. En Chicago, frente a la tumba de su madre, entre sollozos y las palabras de Solomon, descubre que éste es su padre.

El azar provocó que Marco obtuviera un trabajo que lo acercara al encuentro de sus raíces: su abuelo y luego su padre. Lo suyo no fueron los grandes viajes por una geografía lejana y desconocida, sino que se redujo a un radio urbano, cercano y medianamente conocido; pero sí obtuvo, como el héroe griego, experiencias que lo fortalecieron y del mismo modo en que Odiseo logró el reencuentro tan ansiado y la recuperación de su identidad en el reconocimiento de los otros, Marco se ubica en una genealogía que le permite estrenar su verdadera identidad En la novela austeriana observamos que en la trama cobra consistencia el recorrido interior, se despliega un itinerario del alma.

En la relación acompañante-anciano que no es otra que la de abuelo-nieto y luego la de emisario-destinatario, que se corresponde con la de hijo-padre, y que se develará hacia el final, cobra importancia la palabra. La palabra será el instrumento de conocimiento de la realidad exterior y de la realidad interior de cada ser. “Mi relación con usted estará compuesta de palabras” (Auster, 1986: 133), dice Effing, convirtiéndose esta frase en una ironía dado que, a partir de la biografía que Marco escribe por mandato del anciano, la palabra escrita unirá a las tres generaciones; el acompañante va construyendo con su abuelo, sin saberlo, una relación en la que la palabra tendrá el protagonismo.

Solomon también escribe pero lo hace para exorcizar las frustraciones de un padre ausente. Los tres tienen una relación con el acto de contar, dado que sus vidas son motivo de relatos que funcionan, cada uno como un acto reparador para sí mismos y para otros. El triunfo de Troya se hace palabra, es motivo de canto y Odiseo lo comprueba en la corte de Alcinoo; la palabra aquí también confirma, revela y repara. El héroe también tiene mucho que contar, asimismo, su gloria se ha transformado en materia de canto. Su vida se ha hecho palabra.

Este último desplazamiento de Odiseo en tierra feacia es el que lo llevará hacia el reencuentro familiar definitivo; la ayuda de Alcinoo es decisiva para que vuelva a su patria ya que por sus propias fuerzas no lo hubiera conseguido Este episodio nos remite a Marco en el Central Park rescatado del naufragio existencial por Zimmer y Kitty, sus feacios.

La familia disgregada es el conflicto central de Odisea, el héroe desea regresar y ser reconocido por Penélope, por Telémaco y por Laertes para tener paz y felicidad. Esta familia es el hilo central de la historia, todo se desarrolla en función de su reencuentro. Se produce porque al héroe lo moviliza el amor a su familia y porque ha sabido hacer uso de la palabra inteligente para poder sobrevivir ante tanta adversidad. Odiseo-Penélope / Telémeco / Laertes: tres generaciones unidas por el triunfo del amor.

Fogg / Effing / Barber, tres generaciones de un misma familia disgregada son también el hilo central de la historia; las tres vidas, las tres personas, se unen por medio del acto de contar. En el acto de reconstrucción y afirmación de la identidad, se cumple la tríada bajtiniana: yo-para mí, yo-para otro, otro-para mí. Tríada que también advertimos en tierra feacia después del canto del aeda; tríada entendida tardíamente por Polifemo dado que Odiseo hace uso de la palabra engañosa y, una vez ciego, el cíclope recién podrá ver. Marco Stanley Fogg, aparentemente sin lazos familiares conocidos, experimenta el reencuentro con su propia identidad, se inserta en una genealogía familiar y lo puede hacer a partir de la palabra.

Para concluir diremos que las obras contemporáneas nos permiten apreciar la vigencia, riqueza e inagotabilidad manifiestas en los diálogos que los receptores/coautores de hoy entablan con los clásicos; en los textos abordados observamos que la construcción de la identidad se produce a través del diálogo, que la propia identidad depende de las relaciones dialógicas con los demás y se efectiviza, entonces, el concepto bajtiniano de que la vida es dialógica por naturaleza, que vivir significa participar en un gran diálogo, interrogar, escuchar, responder, estar de acuerdo o no y que dialogar con la cultura ajena es proponer nuevas preguntas que ésta no se había planteado.

BIBLIOGRAFÍA

ARIAS, S. (comp.) (1977). *Recopilación de textos sobre Alejo Carpentier*. La Habana: Casa de las Américas.

AUSTER, P. (1986). *El palacio de la luna*. Barcelona: Anagrama.

BAJTIN, M. (1985). *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo XXI.

BAUZÁ, H. F. (1998). *El mito del héroe. Morfología y semántica de la figura heroica.* Buenos Aires: FCE.

BARTHES, R. ([1993] 2003). "Gustar de los clásicos", en *Variaciones sobre la literatura*. Buenos Aires: Paidós.

CALVINO, I. (1992). *Por qué leer a los clásicos*. Trad. Aurora Bernárdez. Barcelona: Tusquets.

CARPENTIER, A. (1993). "Semejante a la noche", en *La guerra del tiempo*, pp. 27-45. Madrid: Alianza.

CHOZA, J. y P. CHOZA (1996). *Ulises, un arquetipo de la existencia humana*. Barcelona: Ariel.

CORTANZE, G. (1996). *Dossier Paul Auster*. Barcelona: Anagrama.

ECO, U. (1979). "La poética de la obra abierta", en *Obra abierta*, pp. 71-104. Barcelona: Ariel.

ECO, U. (1999. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona. Lumen.

ECO, U. (2002). "Ironía intertextual y niveles de lectura", en *Sobre Literatura*, pp. 223-246. Barcelona: Océano.

GARCÍA GUAL, C. (1989). *Los orígenes de la novela*. Madrid: Taurus.

GOLDMAN, L. (1986). *El hombre y lo absoluto*. Barcelona: Planeta Agostini.

HOMERO (1971). *Ilíada*, Barcelona: Círculo de lectores.

HOMERO (1980). *Odisea*. Barcelona: Planeta.

LUKÁCS, G. (1994) *Teoría del novela*. Bogotá. FCE.

MA CAFFERY, L y G. SINDA (1992). "Paul Auster y el país de sus secretos" (entrevista) en *Clarín, Cultura y Nación*, 8 de octubre.

SCHAWANITZ, D. (2002). *La cultura. Todo lo que hay que saber*. Madrid: Taurus.

TORRES, D. A. (ms. 2002). "Proyecto del marco teórico para el Área de Literatura (Ciclo Superior) y articulación con el Proyecto Institucional del Bachillerato".

WARNING, R. (1989). *Estética de la recepción*. Madrid: Visor.

PONENCIA INDEPENDIENTE | DIÁLOGO Y NORMATIVA

EL DIÁLOGO COMO OPERACIÓN PRESCRIPTIVA FRENTE A LOS USOS LINGÜÍSTICOS POPULARES
EL CASO DE *DESPEÑADEROS DEL HABLA*, DE ARTURO CAPDEVILA (1952)

Mara R. Glozman
Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires - Conicet | Argentina
maraglozman@hotmail.com

Resumen

Esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación más amplio, que toma como objeto de estudio las diversas concepciones acerca del lenguaje popular que surgieron en la Argentina entre 1930 y 1955, atendiendo especialmente a los discursos y políticas promovidos por las instituciones estatales y por reconocidos miembros del campo intelectual. Nuestro trabajo se inscribe en el marco de los estudios de Glotopolítica, enfoque que privilegia la relación entre las posiciones e intervenciones sobre el lenguaje y las transformaciones socio-históricas más generales (cf. Arnoux, 2008). Tomando esta articulación como punto de partida, la ponencia que presentamos aborda una serie de fragmentos del libro de Arturo Capdevila, *Despeñaderos del habla* (1952), en el que el autor explicita su rechazo frente a los usos lingüísticos asociados a los sectores medios y populares. En particular, el análisis se detiene en las operaciones mediante las cuales se incluyen en el texto, bajo la forma de la puesta en escena, aquellas voces y expresiones que devienen objeto de censura. En este sentido, analizaremos el funcionamiento específico que adquieren en el ensayo normativo de Capdevila los diálogos ficcionales, que constituyen, a nuestro entender, la principal operación textual del discurso prescriptivo que la obra despliega.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación más amplio, que toma como objeto de estudio diversas concepciones acerca del lenguaje popular y acerca de la lengua nacional que surgieron en la Argentina entre 1930 y 1955, atendiendo especialmente a los discursos y políticas promovidas por las instituciones estatales y por reconocidos miembros del campo intelectual. En particular, estudiamos el papel de la regulación normativa del lenguaje en el marco del proyecto político-cultural de los sectores dirigentes agrupados en la Academia Argentina de Letras, corporación creada en 1931 por un decreto-ley del entonces presidente dictatorial José Félix Uriburu y de la cual Arturo Capdevila formó parte desde su fundación.

El trabajo de investigación que realizamos se inscribe en el marco de los estudios glotopolíticos, tal como se han ido desarrollando en la Argentina en los últimos años. Nuestro trabajo participa de un campo de investigación que Arnoux ha denominado *Glotopolítica diacrónica* y que consiste en el estudio tanto de los diversos modos de ordenamiento de las variedades y prácticas lingüísticas como de los diferentes proyectos que produjeron formas políticas de intervención sobre el lenguaje a lo largo de la historia nacional y latinoamericana (cf. Arnoux, 2008).

La Glotopolítica diacrónica opera, por lo tanto, con materiales de archivo, incluyendo en los análisis textos de diversa naturaleza –normas jurídicas, manuales y tratados de retórica, materiales pedagógicos, diccionarios, gramáticas, así como materiales discursivos de naturaleza periodística y otro tipo de publicaciones que abordan como eje temático cuestiones relativas al lenguaje y a su regulación (cf. Arnoux y Luis, 2003).

Por esta razón, lo textual y lo discursivo constituyen aspectos centrales de la investigación glotopolítica. En este sentido, los textos que analizamos no son abordados como documentos que dan cuenta de manera transparente de las decisiones relativas al campo del lenguaje sino en su materialidad lingüística e histórica, esto es, siguiendo a Courtine (1981), en su calidad de discursos.

Trabajar desde esta perspectiva implica, en consecuencia, articular diversas dimensiones del análisis: la relación entre las posiciones e intervenciones político-lingüísticas y las transformaciones socio-históricas más generales, por un lado, y el análisis de la dimensión textual y discursiva de los materiales con los cuales se conforma el corpus, por el otro.

Tomando esta articulación como punto de partida, la ponencia que presentamos aborda una serie de fragmentos del libro de Arturo Capdevila, *Despeñaderos del habla* (1952), en el que el autor explicita su rechazo frente a los usos lingüísticos considerados "vulgares", "plebeyos", "poco castizos" y/o "incorrectos". Este libro, que Capdevila publica en 1952, se filia en una relativamente extensa tradición de obras de divulgación gramatical cuyo fin es la regulación normativa de los usos lingüísticos, antes que la exposición sistemática del conocimiento teórico acerca de la gramática (cf. Glozman y Miotto, 2008 y 2009).

En Argentina, uno de los primeros y más conocidos representantes de esta tradición de divulgación normativa fue Ricardo Monner Sans. Monner Sans –profesor, pedagogo y una figura central del pensamiento gramatical hispanista en la Argentina–, además de su célebre obra *Notas al castellano en la Argentina* (1903), publicó en las primeras décadas del siglo XX dos opúsculos en los cuales, mediante la introducción de diálogos ficcionales, prescribía y comentaba los usos lingüísticos correctos y adecuados al buen gusto: *Disparates usuales en la conversación diaria* (1923) y *Barbaridades que se nos escapan al hablar* (1924). También Avelino Herrero Mayor –otro de los pedagogos de la lengua más reconocidos por los sectores dirigentes argentinos durante el siglo XX– produjo obras que podrían filiarse en esta misma tradición; entre ellas, su *Diálogo argentino de la lengua. 50 lecciones para escribir y hablar correctamente* (1954), que ponía en funcionamiento este mismo mecanismo de prescripción: la divulgación, mediante la forma dialogal, de los usos lingüísticos legítimos y la reprensión de aquellas formas consideradas "plebeyas", "vulgares" e "incorrectas" (cf. Blanco, Contursi y Ferro, 2000; Glozman y Miotto, 2008; Glozman, 2008).

El diálogo en tanto forma textual, como se puede apreciar a partir de las consideraciones precedentes, ocupa un papel fundamental en esta tradición de divulgación gramatical normativa: se trata, en líneas generales, de una operación mediante la cual se incluyen en el texto, bajo la forma de la puesta en escena, aquellas voces y expresiones que devienen objeto de censura. No es casual, en este sentido, que los tres autores mencionados –Monner Sans, Herrero Mayor y Capdevila– hagan referencia en sus obras de divulgación gramatical al texto que se puede postular como la obra fundadora de esta

tradición en lo que respecta a la lengua castellana: el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés (1535) (cf. Miotto, 2007 y 2008).

USOS LINGÜÍSTICOS Y CLASES SOCIALES EN *DESPEÑADEROS DEL HABLA*

Despeñaderos del habla presenta ciertos rasgos propios que la vuelven una obra peculiar aún en el marco de la tradición de divulgación normativa a la que hicimos referencia en el apartado anterior. En primer lugar, el hecho de que sea la llamada *clase media* el centro de atención del discurso prescriptivo. Este constituye uno de los rasgos más sobresalientes de la obra de Capdevila, aun cuando su mirada prescriptiva también se dirija por momentos hacia otros sectores sociales. En segundo lugar, el modo en el que se presenta, explícitamente y a lo largo de la obra, la relación entre norma lingüística y estatus social de los hablantes.

Estos dos aspectos se encuentran en estrecha vinculación. En efecto, la hipótesis con la cual trabajamos el texto de Capdevila articula estos dos ejes. A nuestro entender, en el discurso normativo en torno del lenguaje que se pone de manifiesto en *Despeñaderos del habla* se expresa un proyecto político que busca legitimar un determinado ordenamiento de la sociedad argentina a partir de la distinción entre tres sectores: los sectores populares, una clase media urbana –concebida como sector medianamente ilustrado– y la burguesía tradicional. El modelo de sociedad que se expresa en la obra analizada es, desde nuestro punto de vista, aquel que precisa de sectores sociales clara y jerárquicamente diferenciados.[1]

El problema central que se despliega en el texto, por consiguiente, es el de la falta de distinción, en lo concerniente a los usos lingüísticos, entre sectores sociales, problema que Cadpevila retoma del planteo inicial de Amado Alonso (1932 y 1935) y del de Américo Castro (1941). Para Capdevila, el *despeñadero*, esto es, el desvío, consiste, pues, en un desajuste respecto de los modos de expresión idiomáticos que le corresponden a cada sector social. Si bien no está formulado de manera explícita en la obra, un análisis del texto permite concluir que frente a este problema, frente a este desajuste, la única solución, para Capdevila, es la estricta adecuación entre las formas lingüísticas y el estatus propio de cada grupo social. Distinción en el pensamiento, distinción en el comportamiento y distinción lingüística constituyen, así, dimensiones del mismo núcleo problemático:

> (1)
> Armonía del pensamiento, primero, del habla más tarde y de la conducta misma después. Así lo digo, creyente pertinaz, obstinado creyente del decir bien, o bien decir, que es casi un bendecir, como el decir mal casi toca el maldecir; y así adoctrino que quien cuida las palabras vigila ideas, y quien ideas, mucha extensión del destino. (Capdevila, 1952: 15)

> (2)
> En la valoración exacta de las palabras reside el juicio mismo de la vida. Pensamiento y lenguaje han de ir acordes para que existan razones (Capdevila, 1952: 155)

[1] Seguimos, en este punto, el análisis que realiza Arnoux (2001) sobre el proyecto pedagógico de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, en el que la autora plantea que la regulación normativa y moral del lenguaje opera como un mecanismo de disciplinamiento social.

Por ello, Capdevila se detiene en reprender a quienes, sin corresponderle socialmente tales usos, adoptan expresiones que tienen su origen y que están asociadas a los sectores populares.

En primera instancia, aunque no constituya la cuestión central del ensayo, focaliza sus críticas en las personas "de buena sociedad" que adoptan para hablar formas lingüísticas propias de otros "estamentos sociales":

> (3)
> ¿Es acaso imposible que ahora mismo señor o señora de buena sociedad digan *nadies* por nadie, sobre todo en enfático rapto? Yo no afirmo que sea común. Tampoco lo habrían afirmado Alonso y Castro. Pero que suceda basta. El corto número será consuelo para las estadísticas. No lo es para el espíritu vigilante, ya que los números crecen solos. (Capdevila, 1952: 24)

> (4)
> Declarábamos, pues, con abierta franqueza, líneas arriba, que no es un imposible oír un nadies en tal o cual salón. Lo podemos oír en cualquier momento y no pasará absolutamente nada en la tertulia: ni siquiera un fruncimiento de cejas en ningún circunstante. Desventurada suerte asimismo en la mejor sociedad la del adverbio tampoco. (Capdevila, 1952: 24)

> (5)
> Cuando escalas arriba de la cultura sucede como queda examinado, poco debemos esperanzarnos en los demás estamentos sociales. (Capdevila, 1952: 31).

El otro polo que configura la organización social jerárquica que el texto de Capdevila legitima es el que corresponde a los sectores populares. *Despeñaderos del habla* fue producido y publicado, como se sabe, en un período caracterizado por fuertes transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas ligadas al proceso de industrialización y las consecuentes migraciones internas del campo a la metrópoli, no sólo en Argentina sino en la gran mayoría de los países latinoamericanos.

En tal contexto, el imaginario que los grupos de intelectuales tradicionales –Capdevila entre ellos– tenían de los sectores populares y la clase trabajadora se había transformado considerablemente en comparación con las imágenes en torno de la clase obrera que circulaban a comienzos del siglo XX. Ya no era, pues, el trabajador extranjero la figura amenazante que constituía el "subsuelo" de la sociedad. El peronismo en Argentina, y otros movimientos populares en América Latina, había puesto en el centro de la escena política a los trabajadores industriales, quienes, en gran medida –aunque no de manera excluyente–, eran el sujeto de dichas migraciones internas: los sectores populares suburbanos.

El texto de Capdevila expresa con claridad la emergencia de esta cuestión como problema para la regulación y el control social de los usos lingüísticos:

> (6)
> Para toda América de habla española existe, en el vago límite de sus ciudades y campo circundante –ejidos hasta ayer mismo indígenas–, el caso especialísimo de su morador, apicarado por naturaleza y mal habido con uno y otro medio. Practica por eso un habla escurridiza, del menor compromiso posible. De ese modo se va zafando de deberes y medra. (Capdevila, 1952: 22-23).

Se trata, para Capdevila, del estrato más bajo de la sociedad, de un "tipo social" atravesado inherentemente por lo liminar, por la cruza de campo y ciudad: suburbio de la ciudad, suburbio de la moral. Es justamente su cualidad de sujeto liminar lo que constituye el rasgo más problemático. La asociación antes analizada entre lenguaje, pensamiento y comportamiento social hace que, para el discurso normativo que conforma nuestro objeto de estudio, los giros y las expresiones de este sujeto así caracterizado manifiesten también su forma de vida y su modo de comportamiento social:

> (7)
> En el criollo pardo de toda nuestra América, descontada Buenos Aires, abunda ese tipo de tío fresco que parlotea para no decir casi nada, con una fluencia de caño roto. Y allá van palabras y giros que cobran alguna significación a virtud de los ademanes y visajes que el parlante prodiga, tan persuasivos que uno acaba por entender esa nada; con que, después de tanto ir a la deriva, la verdad es que estos Cantinflas al fin toman puerto […]. Ese chacharear de Cantinflas en perpetuo lenguaje trunco que empero va a alguna parte en su nunca acabar, toca en síntesis y compendio de un determinado subsuelo social del hemisferio. Subsuelo que no deberíamos tan descuidadamente olvidar. (Capdevila, 1952: 23)

Bien distinta es la representación de los descendientes de inmigrantes, cuyos padres eran, en las décadas precedentes, denigrados y colocados en el escalafón social más bajo por constituir la principal amenaza para la pureza y conservación de la lengua castellana (cf. Di Tullio, 2003). Por el contrario, los hijos de inmigrantes extranjeros son, en el texto de Capdevila, quienes conforman aquel sector que requiere de instrucción escolar y de las lecturas adecuadas para elevar su estatus social:

> (8)
> Entrad en las librerías, pedid el libro que gustéis y veréis que os le brindan. Nadie os preguntará de dónde vinieron vuestros padres para medir vuestros alcances. (Capdevila, 1952: 170).

Este es el grupo que constituye el núcleo de la intervención disciplinaria de Capdevila: el que conforma la *clase media urbana* y que, por consiguiente, precisa diferenciarse de la clase trabajadora. Aquello que resulta admisible en un trabajador no lo es, no obstante, en este otro grupo social:

> (9)
> ¡Corrasén atrás, señores, que hay lugar!...será perdonable en boca de un guarda de trolebús. Pero no en labios de la maestra que se dirige a sus alumnos: Corrasén, niñitas, que hay lugar. (¡Porque para eso no hay lugar!). (Capdevila, 1952: 151)

La distinción entre unos y otros es, pues, fundamental y legitima la comparación entre el "guarda de trolebús" y la maestra, quien tiene la función de propagar el uso lingüístico "decente y urbano":

> (10)
> Porque en esto, de una pieza. O la corte o el cortijo. O civilización o barbarie. O el hablar decente, urbano, que es educativo de por sí, o la frescura chabacana, que es desedificar, y en boca de maestro, casi perjurio. (Capdevila, 1952: 171)

La "frescura chabacana" es propia, como hemos visto, de los sectores populares suburbanos; allí reside la gravedad de que una maestra haga uso de expresiones asociadas con tal forma de hablar. Primera cuestión: los sectores medios urbanos precisan diferenciarse de los sectores populares; para ello la escuela y la lectura cumplen un papel determinante. Pero aparece, además, una segunda cuestión que define y caracteriza a este grupo, y que también constituye un factor de riesgo, una amenaza que puede conducir al *despeñadero*, esto es, al desajuste: la voluntad de la clase media de parecerse a la burguesía tradicional ilustrada.

Disciplinar a los hijos de inmigrantes que conforman la clase media urbana implica, en consecuencia, incluirlos en un proyecto político-cultural que los contemple como parte necesaria y distinta de la clase obrera, al tiempo que les marque el límite del ascenso social:

> (11)
> Si el esquivar la cursilería tiene, como se ve, no pocas dificultades en las sociedades viejas ¿a qué peligros no se sucumbirá en las nuevas, sobre todo en las zonas de su último aluvión, para las cuales la distinción se compra en las tiendas? ¿Y qué no pasará asimismo en esa vasta promoción como de antesala que se llama la clase media, donde se practica por esa causa la ardua gimnasia respiratoria del refinamiento? (Capdevila, 1952: 87)

> (12)
> ¡Gente imposible! ¡Obstinados cursilones! ¡Y cuándo comprenderán que la distinción consiste nada más que en tenerla, no en querer aparentarla, que es el camino seguro de ya no alcanzarla jamás! (Capdevila, 1952: 116-117)

El discurso normativo y disciplinario que se expresa en la obra de Capdevila configura, de esta manera, la legitimación de un determinado ordenamiento social. El texto busca organizar, colocando a cada quien en el lugar que le corresponde, a los distintos sectores sociales que presentan, en mayor o menor medida, algún grado de amenaza o peligrosidad. La amenaza es, pues, la falta de distinción clara entre unos y otros, entre quienes deben dar el ejemplo, quienes deben aprender y quienes, subsuelo de la nación, quedan fuera de toda consideración normativa. Ante el problema de los despeñaderos del habla, la respuesta es integrar, localizando, subordinando: asignarle a cada quien su lugar social.

EL DIÁLOGO COMO OPERACIÓN TEXTUAL DE PRESCRIPCIÓN

En el apartado precedente hemos visto los modos en que el discurso normativo en torno del lenguaje se articula, en el texto de Capdevila, con una determinada forma de concebir la sociedad, concepción estamentaria, jerárquica y basada en el criterio de distinción se clase.

En este apartado nos centramos en las operaciones a través de las cuales el texto va configurando tal modelo de ordenamiento lingüístico-social. En este sentido, el análisis de la obra permite observar, y esta es nuestra principal consideración al respecto, que el diálogo en tanto forma enunciativa constituye la operación nuclear del dispositivo prescriptivo que la obra despliega. Es, pues, a través de la forma *diálogo* que funciona el dispositivo de censura de los usos lingüísticos inapropiados para cada sector social.

El diálogo, en efecto, pone en escena aquello que Capdevila censura; se trata de una puesta en acto, que legitima, dándole verosimilitud, aquello que la voz del escritor en-

uncia. La serie de diálogos ficcionales que atraviesa la obra desde su comienzo hasta su fin pone en escena las distintas voces sociales, pero siempre configuradas de antemano por la voz del profesor-escritor, quien autoriza o desautoriza los juicios que las otras voces expresan:

> (13)
> Desventurada suerte asimismo en la mejor sociedad la del adverbio tampoco. A cada rato lo oímos seguido de un no parásito con perjuicio conceptual de la propia negación:
> –Tampoco no quiero decir que estoy de acuerdo…

En otras oportunidades el tan ocasionado "tampoco" se ve desalojado y sustituido por un insostenible "también":

> –Si es cierto que nadie oyó hablar de ese congreso, también nadie oyó hablar de otro. (Capdevila, 1952: 24)

El diálogo muestra la falta, porque "hace oír" las voces de los protagonistas del error: expone el error como si no mediara la voz y la mirada –esto es, la evaluación– del propio escritor del ensayo normativo. Genera, así, un efecto de puesta en ridículo de quienes se identifiquen con tales expresiones.

Hay, además, otro mecanismo textual-enunciativo vinculado al diálogo: un funcionamiento discursivo que se asemeja a aquel que en el discurso teatral se denomina *aparte* (cf. Pavis, 1983), es decir, la enunciación de un parlamento que un personaje dirige directamente a los espectadores a espaldas de los restantes personajes que ocupan la escena:

> (14)
> Por lo demás, cotidiana molestia nos trae verificar esta tenaz redundancia de la más sorda insensibilidad:
> –Le digo tal cual como me lo dijeron.
> (En que sobran el "como" o el "cual".)
> En eso, pueden servir unas copas de vino; y no será mucho que alguien exclame para exaltar la finura:
> –Es un manjar.
> (Un manjar; bien que todo manjar, conforme lo grita su etimología –mangiare– ha de ser sustancia comestible, y siendo además que la comparación enaltecedora del vino fue siempre la del néctar, por el que paladeaban los dioses.) (Capdevila, 1952: 24-25)

En (14) se puede observar que es el paréntesis el elemento que señala los espacios textuales en los cuales se establece el aparte, es decir, la complicidad entre el lector y el escritor, que opera en otro nivel discursivo que las restantes intervenciones normativas. Por otro lado, la necesidad de aclarar, para el primer caso en el que se expone el error de redundancia, cuál es el elemento incorrecto pone de manifiesto que el texto proyecta un lector que probablemente desconozca la norma lingüística expuesta.

Se trata, pues, de una pedagogía del error, que adquiere aún mayor envergadura en la censura hacia los usos lingüísticos considerados "cursis", vale decir, aquellas formas del lenguaje asociadas a los sujetos de clase media que pretenden alcanzar un estatus social mayor al que les correspondería por herencia cultural e intelectual:

(15)
El prurito de distinción ocasiona en el que no es distinguido, caídas horribles. ¿Quién lo ignora? La gente no distinguida pero que se pirra y desvela por serlo, ha descubierto, verbigracia, que el verbo terminar es mucho más elegante que el verbo acabar. Y, lo admita o no el sentido de la frase, viven supliendo al uno con el otro. Sí. Solamente de ahí viene esta predilección caprichosa. Algunos recién llegados al habla resolvieron, por motivos de muy mal aplicada delicadeza, esa sustitución verbal, como si en materia de verbos hubiera alguno capaz de sustituir en forma total a otro. En suma: que ese frenesí de elegancia, que es cursilería pura, nos da la clave del suceso. Lo tengo de sobra analizado. Recibo un día una esquela: "Termina de decirme mi hermanita, que, al salir yo para mi empleo, usted me llamó. Quiero darle mi horario…"
Hablo después con la aurora de la misiva:
–¿Sinceramente ¿por qué puso usted en sus líneas "termina de decirme mi hermanita" en lugar de "acaba de decirme mi hermana?"
–¿No era más fino –me contesta–, máxime cuando me dirigía a un escritor?
¡Y cómo ha cundido este absurdo! Se pregunta por teléfono a un consultorio:
–¿Está el doctor?
–Termina de salir, nos responden.
Así. Termina de salir; como si el desdichado –a lo gato, que no a lo hombre– hubiera estado en la tarea de abrirse brecha por el albañal hasta por fin lograr zafarse de la apretura. (Capdevila, 1952: 89)

El fragmento citado en (15) tiene un funcionamiento similar, en diversos aspectos, a aquel señalado en el análisis de (14). En primer término, se trata de usos lingüísticos de personajes cercanos a la figura que ficcionaliza la voz de Capdevila. Esto muestra al mismo tiempo la proximidad entre sujetos sociales diferencialmente categorizados y la distancia que se establece entre los personajes que representan las diversas voces sociales. Una vez más, el diálogo, al poner en acto aquello censurable, ridiculiza la imagen de quien se identifique con las expresiones proferidas por el personaje que –al igual que en comedias y radioteatros– es definido de manera metonímica por uno solo de sus rasgos: en este caso, la "cursilería".

CONCLUSIONES

Hemos intentado, a lo largo del trabajo, mostrar que el discurso normativo que se configura en *Despeñaderos del habla* se sostiene en la existencia de una estrecha articulación entre los modos de concebir la norma lingüística y la legitimación de un determinado modelo político de sociedad. Hemos visto, asimismo, que las formas textuales mediante las cuales se presentan los errores a corregir resultan significativas respecto de la finalidad disciplinaria de la obra analizada. En este sentido, entendemos que lo que explica el funcionamiento de la forma textual-enunciativa diálogo en *Despeñaderos del habla* es no solo su filiación en una tradición discursiva que hizo sw este tipo textual el sustento del discurso normativo sino también, y especialmente, la necesidad de lograr que el lector se identifique con los personajes a quienes se corrige a lo largo de la obra.

Por otra parte, aquel otro sector social del que hablamos en el apartado II, que conformaría el tercer "estamento" socio-lingüísticamente caracterizado en la obra de Capdevila, esto es, los sectores populares suburbanos, no aparece representado –puesto en acto como personaje social– en ningún espacio discursivo del texto. Tal como hemos podido observar en los fragmentos citados en (6) y (7), la voz del escritor predica acerca

de quienes habitan los espacio liminares entre el campo y la ciudad, es decir, los cordones suburbanos de las grandes metrópolis latinoamericanas. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con los otros dos sectores identificados en el texto, las voces de estos grupos no encuentran expresión directa en la obra de Capdevila.

El ordenamiento lingüístico y social que el texto proyecta, por lo tanto, no solo se observa en aquello que se expone: podría pensarse, así pues, que el silenciamiento constituye la contratara del diálogo, la otra operación central del dispositivo disciplinario que la obra de Capdevila despliega.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, A. (1932). "El problema argentino de la lengua", en *Sur*, año II, otoño, pp. 124-178. Buenos Aires.

ALONSO, A. (1935). *El problema de la lengua en América*. Madrid: Espasa-Calpe.

CASTRO, A. 1941). *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*. Buenos Aires: Losada.

ARNOUX, E. (2001). "Disciplinar desde la lengua. La gramática castellana de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña", en E. N. de ARNOUX y Á. Di TULLIO (ed.) *Homenaje a Ofelia Kovacci*, pp. 53-76. Buenos Aires: Eudeba.

ARNOUX, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado* (Chile, 1842-1862). *Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

ARNOUX, E. y C. LUIS (comp.) (2003). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.

BLANCO, M. I., M. E. CONTURSI y F. FERRO (2000). "La enseñanza de la gramática en los medios masivos de comunicación". Publicación digital del Comfer. Disponible en http://www.comfer.gov.ar/documentos/pdf/edgelmm.pdf
consulta: 12/06/2009.

CAPDEVILA, A. (1952). *Despeñaderos del habla*. Buenos Aires: Losada.

COURTINE, J.-J. (1981). "Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens", en *Langages*, 62, pp. 9-128.

DI TULLIO, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.

GLOZMAN, M. R. (en prensa). "Tensiones en torno a la norma idiomática: los alcances de los planes quinquenales peronistas en la obra de Avelino Herrero Mayor", en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Santa Fe: Universidad del Litoral.

GLOZMAN, M. R. y C. F. MIOTTO (2008). "El diálogo como instrumento lingüístico y pedagógico. Género y tradición gramatical en Juan de Valdés (1535) y Avelino Herrero Mayor (1954)", en *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Santa Fe: Universidad del Litoral (en prensa).

GLOZMAN, M. R. y C. F. MIOTTO (en prensa). "En torno a la distinción entre lo metalingüístico y lo epilingüístico: aportes para un estudio histórico del saber gramatical", en *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

HERRERO MAYOR, A. 1954). *Diálogo argentino de la lengua. 50 lecciones para hablar y escribir correctamente*. Buenos Aires: Hachette.

MIOTTO, C. (2007). "Representaciones de la norma lingüística en el Diálogo de la lengua de Valdés (1535)". Comunicación, *I Congreso de Sociolingüística y Lingüística Histórica*, Bahía Blanca.

MONNER SANS, R. (1903). *Notas al castellano en la Argentina*. Buenos Aires: Parral.

MONNER SANS, R. (1923). *Disparates usuales en la conversación diaria*. Buenos Aires: Agencia General de Librería y Publicaciones.

MONNER SANS, R. (1924v *Barbaridades que se nos escapan al hablar*. Buenos Aires: Agencia General de Librería y Publicaciones.

¿LA RELIGIÓN AL SERVICIO DE LA LENGUA O LA LENGUA AL SERVICIO DE LA RELIGIÓN? APORTES PARA EL ESTUDIO DEL *DIÁLOGO DE LA LENGUA* DE JUAN DE VALDÉS

Carla Florencia Miotto
Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas,
Universidad de Buenos Aires - Conicet | Argentina
carlamiotto@gmail.com

Resumen

La presente comunicación se propone realizar un análisis de los elementos religiosos presentes en el *Diálogo de la lengua* (1535) de Valdés, una de las obras iniciadoras del proceso de gramatización del español, en relación con el tratamiento –fundamentalmente normativo– de las cuestiones idiomáticas que aborda el texto. Esta obra del conquense suele ser concebida de manera desarticulada del resto de sus escritos, de carácter religioso. Sin embargo, este texto no es más que una continuación de las preocupaciones que guiaron el resto de su producción (cf. Barbolani, 2003). En efecto, así como sus intereses lingüísticos están ligados a inquietudes religiosas, el modo en que aborda las cuestiones lingüísticas en el Diálogo está impregnado por esa conexión. Este trabajo se propone llevar a cabo un estudio textual de las diversas maneras en que la dimensión moral y religiosa se articula con la formulación de saberes lingüísticos, atendiendo especialmente a la funcionalidad que dicha dimensión adquiere en la enunciación de la norma idiomática. El análisis propuesto se inscribe en el ámbito de la Historia de las Ideas Lingüísticas, que toma como objeto de estudio las diversas formas de teorización y de reflexión sobre el lenguaje que se produjeron en diferentes sociedades y en distintos momentos de la historia (cf. Auroux, 1989, 1992 y 1996).

INTRODUCCIÓN

La presente comunicación es la continuación de trabajos anteriores en los que hemos abordado cuestiones relativas a la norma idiomática en el *Diálogo de la lengua* (1535) de Juan de Valdés (cf. Miotto, 2007; Glozman y Miotto, 2008a, 2008b). Tomando como punto de partida dichos estudios, nos centraremos aquí en el análisis relativo al funcionamiento textual de expresiones que remiten al ámbito religioso y moral en los enunciados acerca de la lengua.

El objetivo general de este trabajo es examinar las principales modalidades enunciativas que adopta el discurso normativo en el texto de Valdés. En particular, nos proponemos llevar a cabo un estudio textual de las diversas maneras en que la dimensión moral y religiosa se articula con la formulación de saberes lingüísticos, atendiendo especialmente a la funcionalidad que dicha dimensión adquiere en la enunciación de la norma idiomática.

El análisis que nos proponemos realizar se inscribe en el ámbito de la Historia de las Ideas Lingüísticas, que toma como objeto de estudio las diversas formas de teorización

y de reflexión sobre el lenguaje que se produjeron en diferentes sociedades y en distintos momentos de la historia (cf. Auroux, 1989, 1994).

ANÁLISIS

El *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés surge en los inicios del proceso de gramatización del español, esto es, siguiendo a Auroux, "el proceso que conduce a escribir e instrumentar una lengua sobre la base de dos tecnologías, que son aún hoy los pilares de nuestro saber metalingüístico: la gramática y el diccionario" (1994:109; traducción nuestra), unos decenios después de publicada la célebre *Gramática de la lengua castellana*, escrita por Elio Antonio de Nebrija en 1492. Estos dos textos son fundadores de dos tradiciones gramaticales bien diferenciadas en cuanto al tipo de abordaje que realizan de las cuestiones lingüísticas. En tanto el texto de Nebrija responde a las características genéricas del tratado gramatical –presenta un cuerpo ordenado y sistemático de reglas, definiciones y clasificaciones, complementadas por un corpus de ejemplos extraídos fundamentalmente de obras literarias–, el *Diálogo de la lengua* parte de la imposibilidad de objetivación –y, por lo tanto, de codificación (cf. Bourdieu, 1987)– de aquello de lo que quiere hablar. Las lenguas vulgares, entre las cuales se cuenta el castellano, no se pueden, según el conquense, "reduzir a reglas". El espacio de la codificación, de la gramática propiamente dicha, estaba reservado todavía para las lenguas cultas. Esta imposibilidad de objetivación genera, tal como observa Luis (1992), una (con)fusión entre la lengua y el hablante.

Teniendo en cuenta la distinción propuesta por Arnoux (2000) entre tipos de obras gramaticales,[1] podemos afirmar que este modo de acercamiento a la cuestión idiomática ubica al texto de Valdés dentro de la clase de las *gramáticas particulares*, en el sentido de que, por un lado, exhibe la variación regional y –fundamentalmente– social que se registra en el uso de la lengua, y por otro, si bien es innegable la pretensión normativa del *Diálogo*, la legitimación de esa normatividad no recae, como en el caso de Nebrija, en el ámbito institucional del Estado sino en el sujeto hablante, en Valdés, cuya autoridad reside, justamente, en los saberes lingüísticos de los que dispone por ser hablante del español:

> (1) Porque he aprendido la lengua latina por arte y libros, y la castellana por uso, de manera que de la latina podría dar cuenta por el arte y por los libros en que la aprendí, y de la castellana no, sino por el uso común del hablar […] (*Diálogo de la lengua*, p. 121).[2]

Esta postura repercute en las formas que adquieren los enunciados prescriptivos en el *Diálogo*. El hecho de que sea el *yo* la fuente principal de normatividad tiene consecuencias evidentes en la superficie textual (cf. Glozman y Miotto, 2009), tal como se puede comprobar en el claro predominio de la primera persona en las formulaciones del saber lingüístico y de la norma idiomática:

[1] Arnoux (*op. cit.*) reconoce tres tipos de obras gramaticales en el proceso de gramatización del español: las gramáticas generales, las de Estado y las gramáticas particulares. Las primeras se focalizan en el lenguaje en tanto facultad común a la especie humana. Las gramáticas de Estado son de carácter eminentemente normativo y su legitimidad está vinculada con en los poderes estatales. Por último, las gramáticas particulares muestran la variación social o regional que existe en el uso de la lengua.
[2] Las páginas corresponden a la edición de Cristina Barbolani (2003).

(2) Por mejor vocablo tengo *ospital*, y veréis que pocos dizen ni escriven *espital*. (*Diálogo de la lengua*, p. 165)

Tal como hemos observado en un trabajo anterior (cf. Miotto, 2007), el discurso normativo se construye en el *Diálogo de la lengua* mediante la conjunción de acciones evaluativas y consideraciones relativas al plano del uso, que, en algunas ocasiones, apoyan el juicio de valor de Valdés (como en 3), mientras que en otras entran en tensión (según muestra el fragmento 4):

(3) Marcio: […] dezís *rencor* por *rancor*, *renacuajo* por *ranacuajo*, *rebaño* por *rabaño*.
Valdés: A esso no os sabré dar otra razón sino que porque assí me suena mejor, y he mirado que assí escriven en Castilla los que se precian de scrivir bien. (*Diálogo de la lengua*, p. 32)

(4) Valdés: […] *Aleve*, *alevoso* y *alevosía* me parecen gentiles vocablos, y me maravillo que agora ya los usamos poco. (*Diálogo de la lengua*, p. 60)

En el primer caso, observamos que la legitimación de las formas que Marcio adjudica a Valdés es sustentada en una valoración positiva por parte de este último ("assí me suena mejor"), que es reforzada mediante una alusión al uso que se hace de ellas ("he mirado que assí escriven en Castilla los que se precian de scrivir bien"). En el fragmento citado en (4), en cambio, vemos que la evaluación positiva de las formas *aleve*, *alevoso* y *alevosía*, que son, según Valdés, "gentiles vocablos", contrasta en el texto con la constatación de que "ya se usan poco".

Las valoraciones van constituyendo series de opuestos axiológicos que revelan las distintas dimensiones que Valdés contempla al admitir o rechazar un elemento determinado. Combina, fundamentalmente, criterios estéticos (*feo*, *afear*, *sonar bien/mal*, *pronunciación suave*, *me plaze*, *no me contenta*, etc.), motivados en el gusto personal, con criterios sociales (*plebeyo*, *baxo*, etc.). Estos últimos resultan de gran importancia en tanto, tal como observa Rivarola, "la variación que Valdés se esfuerza en señalar y a partir de la cual ejerce su indicación valorativa es, en lo fundamental, de tipo social" (2002-2003: 160). Cuando apela a criterios sociales, el texto muestra un fenómeno que Irvine y Gal (2000) han denominado *iconización*, que consiste en la transformación de la relación semiótica entre variedades o rasgos lingüísticos y las imágenes sociales con las cuales están vinculadas: así, los rasgos lingüísticos que distinguen grupos sociales serían representaciones icónicas de estos. En efecto, las expresiones que se adscriben a "estratos sociales bajos" (*gente baxa*, *plebeyos*, *vulgo*) son rechazados en función de la sola identificación de sus usuarios:

(5) Valdés: […] *Platel* por *plato* vocablo es para entre plebeyos, entre los quales también se dize *posar* por *asentar*; entre gente de corte no se usa […] (*Diálogo de la lengua*, p. 66)

Es decir que la oposición que se plantea entre el bien y el mal hablar o escribir es paralela, en el texto de Valdés, a una diferencia de tipo social entre la "gente de corte" y la "gente baxa". Por otro lado, es preciso remarcar que los lexemas *baxo* y *plebeyo*, que en numerosos pasajes del texto son usados para expresar un juicio de valor negativo, tienen un carácter moral, tal como observa Barbolani (2003) en su estudio crítico del *Diálogo de la lengua*. Asimismo, las referencias al *vulgo* que se pueden rastrear en el *Diálogo de*

doctrina cristiana (1529), del mismo autor, conllevan una valoración también negativa, puesto que lo asocian con una suerte de "antimodelo":

> (6) Arzobispo: […] Conviene también que les declaréis muy santa y brevemente la oración del Pater Noster, y se la encarezcáis muy mucho, para que la tengan en lo que es razón, y no hagan como el vulgo de los ignorantes, que rezan y no saben qué es lo que dicen. (*Diálogo de doctrina cristiana*, p. 24)[3]

El *vulgo* representa, entonces, lo opuesto al modelo del "buen cristiano" y del "buen hablante", tal como se observa en las últimas palabras citadas: "rezan y no saben qué es lo que dicen". De este pasaje se desprende un hecho que consideramos fundamental para el estudio y la comprensión de las obras de Juan de Valdés en su conjunto: el buen manejo de la lengua es un factor imprescindible, según la concepción de nuestro autor, para llegar a entender de manera cabal la doctrina cristiana a partir de una lectura cuidadosa de los libros sagrados.

Ahora bien, ya hemos visto en los parágrafos anteriores los distintos criterios que actúan en la formulación enunciativa de la norma lingüística (a saber, el criterio estético y el criterio social), y anticipamos brevemente algunos aspectos relativos a la dimensión moral-religiosa que circula en el texto. A continuación nos focalizaremos en el estudio de esta dimensión, que se pone en juego en los enunciados de orientación prescriptiva, atendiendo particularmente a sus modos de funcionamiento y a su articulación con los criterios arriba mencionados:

> (7) Valdés: […] en Castilla tenemos por averiguado que un estrangero, especialmente si no sabe latín, por maravilla sabe usar propiamente dellos [los artículos], tanto que ay muchos vizcaínos en Castilla que después de aver estado en ella quarenta o cinquenta años, y sabiendo del resto muy bien la lengua, muchas vezes pecan en el uso de los artículos. Por tanto os aconsejo que miréis muy bien en ello. (*Diálogo de la lengua*, p. 151)

> (8) Valdés: […] y assí como el latino con dos negaciones afirma, assí también el griego con dos negaciones niega más, y esto mesmo tiene el castellano y aun el hebreo.
> Torres: Si esso es pecado, yo os prometo que he pecado en él muchas vezes.
> Valdés: Pues sabed que lo es; por tanto os guardad de caer en él, y también de caer en otro que es a mi parecer aún más feo que éste, y por esto creo que son más los que tropieçan en él; éste es que no pongáis el verbo al fin de la cláusula quando él de suyo no se cae, como hazen los que quieren imitar a los que scriven mal latín. (*Diálogo de la lengua*, p. 236)

En los fragmentos (7) y (8), observamos que, de acuerdo con Valdés, todos aquellos usos que se apartan de lo que el autor-personaje cree correcto son considerados como "pecados" y los usuarios, como "pecadores". De este modo, la corrección lingüística planteada en estos términos ocupa, evidentemente, un lugar de importancia dentro de la moral cristiana tal como era concebida por el conquense. Asimismo, los ejemplos citados muestran una clara articulación entre la identificación de las formas incorrectas como "pecaminosas" y la formulación de enunciados dirigidos de manera explícita a la intervención sobre las prácticas lingüísticas ("os guardad de caer en él", "os aconsejo que miréis muy bien en ello") de sus interlocutores. En otros casos, en cambio, el carác-

[3] Las páginas corresponden a la edición de Editora Nacional (1979).

ter prescriptivo del texto es suspendido y los usos sugeridos por Valdés son presentados como preferibles, pero no como obligatorios:

> (9) Valdés: […] pongo *a* quando el vocablo que precede acaba en consonante, y no la pongo quando acaba en vocal […].
> Torres: Mucha observancia es éssa, y mucho cuidado es menester para guardarla.
> Valdés: Assí es verdad; y aun por esso no os digo yo lo que otros hazen, sino lo que yo procuro guardar, desseando ilustrar y adornar mi lengua. El que no quisiere tomar este trabajo, déxelo estar, que no por esso se irá al infierno. (*Diálogo de la lengua*, p. 157)

En el cierre del fragmento, la alusión religiosa ("que no por esso se irá al infierno") muestra que el texto plantea una suerte de gradación en la inaceptabilidad de las formas lingüísticas puestas en tela de juicio. En este caso en particular, la *a* epentética recomendada por Valdés en contextos de precedencia consonántica es un signo de embellecimiento del idioma, una regla facultativa cuya inobservancia no constituye, para el autor, una amenaza a la "integridad" del español. En efecto, numerosos pasajes del *Diálogo* presentan a la lengua como un cuerpo cuya pureza (en un sentido casi religioso) es puesta en jaque por los agentes del uso, que la corrompen, la bastardean, abusan de ella. Veamos algunos fragmentos que servirán para ilustrar este punto:

> (10) Valdés: […] la lengua castellana nunca ha tenido quien escriva en ella con tanto cuidado y miramiento quanto sería menester para que hombre, quiriendo dar cuenta de lo que scrive diferente de los otros, o reformar los abusos que ay oy en ella, se pudiesse aprovechar de su autoridad.
> Marcio: Quanto más conocéis esso, tanto más os devríades avergonçar vosotros, que por vuestra negligencia ayáis dexado y dexéis perder una lengua tan noble, tan entera, tan gentil y tan abundante. (*Diálogo de la lengua*, p. 123)

> (11) Valdés: Los villancicos en su género no son de desechar; pero advertid que si no halláredes guardadas las reglas que aquí os he dicho, ni aun en lo que os alabo, no os maravilléis, porque avéis de pensar que parte de la culpa tiene el tiempo, que no mirava las cosas tanto por el sutil como conviene, y parte tienen los impressores que en todo estremo son descuidados, no solamente en la ortografía, pero muchas vezes en depravar lo que no entienden. (*Diálogo de la lengua*, p. 244)

En el ejemplo (10), los adjetivos con que Marcio califica a la lengua, en particular, *noble*, *entera*, *gentil*, están cargados de un claro sentido moral. Los hablantes "descuidados" son los agentes que ponen en riesgo esa nobleza, esa integridad y esa gentileza que Valdés se propone, no solo a través del *Diálogo* sino de su actuación lingüística en toda su amplitud, salvaguardar. En este sentido, el autor viene a suplir esa carencia de hombres que escriban "con cuidado y miramiento", a "reformar los abusos" a los que era sometido el español, a desempeñar el papel de *guardián de la lengua* (Milroy y Milroy 1985). Esto se ve también en el ejemplo (11), en el que Valdés denuncia a los impresores descuidados, quienes no solo maltratan la ortografía sino que también "depravan lo que no entienden".

PALABRAS FINALES

A través del análisis planteado en la presente comunicación, nos propusimos indagar en la dimensión moral-religiosa que impregna el texto de Valdés, focalizando en el modo en que esta participa de la formulación textual de los enunciados normativos.

Hemos visto que la relación que el texto plantea entre lenguaje y moral, lenguaje y religión configura un funcionamiento particular de la intervención sobre las prácticas lingüísticas que debe ser entendido en el marco de una visión de las obras valdesianas en su conjunto. En efecto, el *Diálogo de la lengua* suele ser considerado de manera desarticulada del resto de los escritos de Valdés, a pesar de que, tal como sostiene Barbolani (*op. cit.*), no es más que una continuación de las preocupaciones que guiaron su otra producción, de carácter religioso.

Esta imbricación entre lengua y moral, y lengua y religión, se observa tanto en los modos de enunciación de la norma que hemos abordado en este trabajo, como en ciertas explicaciones, que recurren a saberes lingüísticos, ofrecidas, por ejemplo, en el *Diálogo de doctrina cristiana* o en la necesidad de disponer de cierta pericia idiomática que se plantea en esa misma obra para poder comprender los textos sagrados[4]. De este modo, podemos afirmar que los intereses lingüísticos que llevaron al conquense a escribir su *Diálogo de la lengua* responden a sus inquietudes religiosas, pero, a su vez, dichas inquietudes juegan un papel innegable en la concepción que este autor tiene de la lengua y, en particular, de la norma lingüística. En palabras de Valdés, "la ley se dio para que mostrase el pecado".

REFERENCIAS

AUROUX, S. (dir.) (1989). *Histoire des idées linguistiques*, t. 1, 13-44. Lieja: Mardaga.

AUROUX, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Lieja: Mardaga.

ARNOUX, E. (2000). "Las gramáticas en la historia", *Lengua y Gramática española*, 17-26. Buenos Aires: Fundación Ortega y Gasset.

BOURDIEU, P. (1987). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

IRVINE, J. y S. GAL (2000). "Language Ideology and Linguistic Differentiation", P. KROSKRITY (ed.) *Regimes of Language - Ideologies, Polities and Identities*, 35-83. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.

GLOZMAN, M. y C. MIOTTO (2008a). "El diálogo como instrumento lingüístico y pedagógico. Género y tradición gramatical en Juan de Valdés (1535) y Avelino Herrero Mayor (1954)". Trabajo presentado en el *XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Santa Fe, 9 al 12 de abril de 2008.

GLOZMAN, M. y C. MIOTTO (2008b) "Arte y uso en los diálogos de la lengua. Aportes para un estudio de las tradiciones discursivas en el proceso de gramatización del español". Trabajo presentado en el *III Congreso Internacional. Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*. Buenos Aires, 4 al 6 de agosto de 2008.

GLOZMAN, M. y C. MIOTTO (2009) "En torno a la distinción entre lo metalingüístico y lo epilingüístico: aportes para un estudio histórico del saber gramatical", en *Actas del VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*. Córdoba, 16 al 18 de abril de 2009. Disponible en <http://www.fl.unc.edu.ar/aledar/index.php?option=com_wrapper&Itemid=47>

LUIS, C. R. (1992). "Incoincidencias: Valdés, Nebrija", *Signo y seña*, 1. 13-29.

[4] Uno de los personajes del *Diálogo de doctrina cristiana*, el Arzobispo, sostiene al respecto: "Yo os certifico que esa es una cosa muy recia que se dé orden sacra a hombre que no sepa entender lo que lee […]" (p. 142).

MILROY, J. y L. Milroy (1985). *Authority in language*. London: Routledge and Kegan Paul.

MIOTTO, C. (2007). "Representaciones de la norma lingüística en el Diálogo de la lengua de Valdés (1535)". Trabajo presentado en el *I Congreso Internacional de Sociolingüística y Lingüística Histórica*. Bahía Blanca, 28, 29 y 30 de noviembre de 2007.

RIVAROLA, J. L. (2002-2003). "El discurso de la variación en el *Diálogo de la lengua* de Juan de Valdés", *Filología*, XXXIV-XXXV: 155-176.

PONENCIA INDEPENDIENTE | DIÁLOGO Y NORMATIVA

SABERES LINGÜÍSTICOS E INTERVENCIÓN NORMATIVA EN EL DIARIO *LA NACIÓN* UN ANÁLISIS DEL "DIÁLOGO SEMANAL CON LOS LECTORES"

Carla F. Miotto
Instituto de Filología Hispánica, Universidad de Buenos Aires - Conicet | Argentina
carlamiotto@gmail.com

Mara R. Glozman
Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires - Conicet | Argentina
maraglozman@hotmail.com

Resumen

Esta comunicación presenta un análisis del "Diálogo semanal con los lectores", una columna de divulgación publicada semanalmente por el diario La Nación, en la cual se brindan respuestas a consultas o comentarios de los lectores acerca de diversas cuestiones relativas a la lengua. Dada la naturaleza del corpus, el enfoque de análisis se filia, en primera instancia, en los estudios de Glotopolítica –que atienden a los modos de intervención sobre el lenguaje así como a los discursos que legitiman y/o intentan transformar determinados modos de regulación de la(s) lengua(s) y las prácticas lingüísticas en la sociedad (cf. Arnoux, 2000 y 2008; del Valle, 2007)– y, en segunda instancia, en los estudios de Historia de las Ideas Lingüísticas –que toman como objeto de investigación las diversas formas de teorización y de reflexión sistemática sobre el lenguaje que se produjeron en diferentes sociedades y en distintos momentos de la historia (cf. Auroux, 1989, 1992 y 1996). El trabajo se propone analizar el modo en que se articulan, en los textos que conforman el corpus, los saberes lingüísticos con el funcionamiento eminentemente normativo de la columna periodística, atendiendo tanto a las intervenciones de los lectores como a las respuestas que construye la periodista desde el lugar del saber especializado.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta un análisis del "Diálogo semanal con los lectores", una columna de divulgación publicada semanalmente por el diario *La Nación*, en la cual se brindan respuestas a consultas o comentarios de los lectores acerca de diversas cuestiones relativas a la lengua.[1] Los textos seleccionados para llevar a cabo este estudio fueron publicados entre enero y mayo de 2009.

Nuestro interés por esta columna es corolario de trabajos anteriores, en los que hemos abordado obras tratan aspectos relacionados con la lengua de un modo que se aleja de del modelo canónico de la *gramática* y que comporta unas formas específicas de formulación de los saberes lingüísticos, que analizamos especialmente en Glozman y Miotto 2009. El "Diálogo semanal" responde a una configuración similar a la de los textos que trabajamos tanto respecto de los modos de formulación textual como en rela-

[1] El "Diálogo semanal con los lectores" está disponible en Internet: www.lanacion.com.ar.

ción con las cuestiones lingüísticas abordadas, que revelan una clara preocupación por regular los usos lingüísticos particulares.

Dada la naturaleza del corpus, el enfoque de análisis se filia, en primera instancia, en los estudios de Glotopolítica –que atienden a los modos de intervención sobre el lenguaje y a los discursos que los legitiman y/o transforman (cf. Arnoux, 2000 y 2008; del Valle 2007)– y, en segunda instancia, en los estudios de Historia de las Ideas Lingüísticas –que toman como objeto de investigación las diversas formas de teorización y de reflexión sistemática sobre el lenguaje (cf. Auroux, 1989, 1992 y 1996). Nos proponemos articular estos enfoques con una perspectiva de análisis textual que permita abordar los modos de textualización de las ideas y/o saberes acerca de la lengua, continuando con la investigación de nuestros trabajos anteriores (Glozman y Miotto, 2008a, 2009).

El objetivo principal de esta comunicación es poner en relación las configuraciones y modos de organización textual con los saberes, ideas y posiciones respecto de la lengua que presentan los textos que constituyen nuestro corpus. Para ello, nuestra hipótesis de partida es que los modos de formulación textual y los modos enunciativos producen un sentido en relación con la legitimación del saber acerca de la lengua y el posicionamiento de los hablantes respecto de ella.

En nuestro análisis nos concentraremos especialmente en las voces de los lectores-hablantes que recoge y transcribe la columnista del "Diálogo". En primer lugar, nos focalizaremos en ciertos aspectos de la formulación de los saberes lingüísticos para luego abordar cuestiones relativas a las concepciones de la lengua y de la norma idiomática que circulan en los textos del corpus.

CONFIGURACIONES TEXTUALES Y POSICIONES EN TORNO A LA LENGUA

La columna que escribe Lucila Castro en el diario *La Nación*, según se puede leer todos los lunes en la misma publicación, "recibe las opiniones, quejas, sugerencias y correcciones de los lectores". Es decir, promueve la intervención de los lectores en pos de la corrección lingüística de aquellos discursos que presentan una circulación pública. La figura del lector ocupa, pues, un papel fundamental en el funcionamiento de la columna, papel que se expresa en gran medida en la construcción textual y enunciativa del "Diálogo semanal": en efecto, se trata de un texto en el que aparecen intercaladas las voces de los lectores y la voz de la periodista especializada en cuestiones lingüísticas, emulando un diálogo.

Ahora bien, focalizando el análisis en las voces de los lectores, lo primero que se puede observar es un alto grado de regularidad en los modos de enunciación, en particular, en los tipos de acto de habla que estos configuran en sus intervenciones.

En este sentido, hemos identificado en los diversos ejemplares de la columna incluidos en el corpus dos tipos de acto de habla recurrentes, cuyo funcionamiento modélico podemos ver ejemplificado en los siguientes fragmentos:

> (1) En una nota publicada el sábado 18, en la que se informa que el conductor radial Ángel Etchecopar fue condenado a pagar una multa por expresiones vertidas contra un ex funcionario de gobierno, se dice en un párrafo: "La agravante del comportamiento que la sentencia atribuye a Etchecopar es que el período por el cual se extendieron sus acusaciones y expresiones injuriantes contra el funcionario fue de casi nueve meses". ¿Es correcto decir "la agravante"? Siempre creí que en todos los casos debía ser "el agravante", pero mi hijo me señaló que podría

> existir un *agravante* femenino, y en ese caso debería usarse el artículo *la*. ¿Es realmente así, pese a que en la frase publicada no encuentro ningún elemento femenino? (*La Nación*, 27-04-2009)
>
> (2) Desde Costa Rica, le puedo añadir otro ejemplo lamentable de esa confusión entre verbos pronominales e intransitivos. En este hermoso país la gramática no es tan hermosa. Hace años han desaparecido del vocabulario de los medios los verbos *empezar*, *principiar*, *comenzar*, etc., reemplazados todos por *iniciar* usado como intransitivo. Por ejemplo, "Las clases inician el día tal", y cientos de construcciones similares. Pero las que usted cita en su columna del lunes 16 también hacen estragos aquí. (*La Nación*, 23-03-2009)

Los fragmentos citados resultan representativos de los dos modos dominantes de disposición textual y de configuración del sujeto enunciativo en las intervenciones de los lectores de la columna. El texto (1) despliega una estructura textual que responde a un modelo de enunciación que podríamos sintetizar como de *pregunta-consulta*: el lector-hablante menciona una expresión ("la agravante", en este caso particular) que entra en tensión con sus saberes lingüísticos, motivando la consulta a la periodista-profesora. Se trata de un modelo enunciativo en el que el lector interpela a la periodista, colocándola en el lugar de figura con un saber especializado. El lector, por su parte, despliega de manera explícita sus dudas acerca de la norma lingüística, y/o la tensión entre sus saberes y algún uso lingüístico específico.

En el fragmento (2), observamos que no hay ningún tipo de consulta, sino que se exhibe un uso considerado erróneo y se lo califica ("ejemplo *lamentable*", en el caso citado), haciendo pública la indignación que despierta semejante "maltrato a la gramática". Se trata, a diferencia de lo presentado en (1), de un modelo enunciativo que podríamos considerar como de *queja-reclamo*. Este segundo modelo conlleva un funcionamiento marcadamente diferente de (1), no solo en el tipo de acto de habla que el texto pone de manifiesto sino también –y en estrecha relación con ello– en lo que concierne a la construcción de la figura del lector, de su posición frente a la norma lingüística y del papel que puede ocupar la periodista-especialista como autoridad en cuestiones lingüísticas.

Las formas que adquiere la organización textual en los casos de *pregunta-consulta*, por un lado, y en los casos que responden al modelo de *queja-reclamo*, por el otro, resultan también divergentes. Para casos como el de (1), puede plantearse una disposición textual como la que sigue:

(i) mención de la expresión o del uso considerado como problemático;
(ii) contraposición del elemento problemático con los saberes (o intuiciones) lingüísticos del hablante;
(iii) pregunta o pedido de aclaración de la duda.

Si bien el orden de estas partes textuales es relativamente variable (en algunos casos, por ejemplo, las intervenciones se inician con la formulación de la duda), su presencia es común a todos los fragmentos que responden al modelo de *pregunta-consulta*. En ellos se pone de manifiesto una asimetría de conocimientos mediante la apelación a un tercero, que se constituye como autoridad, para resolver la tensión planteada entre los elementos lingüísticos en juego. En efecto, el saber acerca de la lengua está formulado, generalmente, en términos de creencias y opiniones ("siempre creí", "siempre pensé",

"a mi entender", "en mi opinión"), y en estas formulaciones hay un claro predominio de la primera persona al abordar las cuestiones lingüísticas.

En casos como el de (2), el hablante se posiciona como autoridad en materia de lenguaje, como par de la columnista. La estructura varía en relación con la que sugerimos para (1) en diversos aspectos. En primer lugar, (i) y (ii) aparecen fusionados, y los saberes lingüísticos del hablante son formulados con cierta pretensión de objetividad que, en la superficie textual, se ve reflejada en la recurrencia predominante a la tercera persona (por ejemplo, "han desaparecido del vocabulario") en detrimento de la primera, y en una proliferación de términos metalingüísticos. En segundo lugar, observamos un uso profuso de expresiones evaluativas de signo negativo ("ejemplo lamentable", "hacen estragos"), que refuerzan la expresión de rechazo hacia lo que es considerado como un uso lingüístico erróneo. Por último, la pregunta o el pedido de aclaración que rotulamos como (iii) está ausente en estos casos y, en su lugar, muchas veces encontramos un remate formulado como demanda o reclamo, tal como observamos en (3):

> (3) […] Por favor, **haga que se redacte** "sustancia química" o "producto químico" […] (*La Nación*, 06-04-2009)[2]

Estos dos tipos de configuración textual que hemos analizado en los parágrafos precedentes resultan significativos, tal como anticipamos, respecto del papel que el lector-hablante se adjudica en relación con la norma lingüística.

Por un lado, el modelo enunciativo de la *pregunta-consulta* interpela y coloca en el lugar de la autoridad lingüística a la periodista-profesora y al lector en el lugar del alumno, esto es, en el lugar de quien plantea dudas para que sean resueltas por la figura que institucionalmente porta el saber acerca de la lengua y de los usos lingüísticos correctos.

Por el otro, en el segundo tipo de modelo enunciativo, que denominamos *queja-reclamo*, observamos que el lector-hablante se erige como autoridad lingüística frente al diario, dando lugar a un desplazamiento en el sujeto que cumple el papel de guardián de la lengua (Milroy y Milroy, 1985): si tradicionalmente eran las instituciones normativas o las figuras ligadas a estas, en el modo de intervención normativa expresado en (2) notamos que es el propio ciudadano quien se coloca en ese rol. En esta segunda configuración vemos que se transforma, ampliándose, el lugar de legitimación de la norma lingüística: deja de ser exclusivo de quienes están ligados al ámbito intelectual, amparados en mayor o menor medida en un espacio institucional –maestros, periodistas, escritores– (cf. Blanco, 2001).

Por medio de este desplazamiento, el lector-corrector pasa a desempeñar la función de guardián del uso correcto de la lengua. Reclama, sin mediaciones, que la periodista o el diario tome medidas y haga observar las reglas del "buen decir", pero partiendo de la sentencia del propio lector-corrector. En el modelo *queja-reclamo*, el lugar de la periodista es el de quien se ve impelido a llevar a cabo una acción decidida en otra parte; hay un desdoblamiento del agente en instigador y ejecutor eventual. En efecto, esta redistribución de roles repercute en la materialidad textual: la voz de la columnista queda desplazada del texto, en el que es la intervención del lector-corrector la que ocupa el lugar no solo central sino –en numerosas ocasiones– único. Notamos, por consiguiente, que

[2] El resaltado es nuestro.

estas transformaciones en los modos de enunciación no son secundarias ni azarosas: son efecto y a su vez causa de la emergencia de nuevas formas de construcción de la autoridad idiomática.

En este sentido, si tomamos en consideración el *Diálogo argentino de la lengua*[3] (1954) de Avelino Herrero Mayor –dedicado a la lengua y los usos lingüísticos correctos, con fines normativos y desarrollado también en el ámbito los medios masivos de comunicación–, podemos notar que presenta el mismo tipo de configuración de *pregunta-consulta* que observamos en el "Diálogo semanal con los lectores" (cf. Glozman y Miotto, 2008a, 2008b), pero no el modelo de *queja-reclamo*. En efecto, los papeles sociales que se despliegan y se instituyen en el *Diálogo argentino de la lengua*, tal como mostramos en trabajos anteriores, atienden a los requerimientos institucionales de distribución desigual del saber entre el profesor y la alumna, entre quien pregunta y quien responde, quien corrige y quien prescribe (cf. Blanco, Contursi y Ferro, 2000).

CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos intentado mostrar los modos de articulación entre las distintas configuraciones textuales que se manifiestan en el corpus, y los diversos posicionamientos frente a la lengua y la norma lingüística. Las dos modalidades recurrentes, *pregunta-consulta* y *queja-reclamo*, están ligadas a lugares enunciativos con funcionalidades diversas que suponen un distanciamiento mutuo respecto del grado de seguridad lingüística que muestran las voces intervinientes. En efecto, en el primer caso observamos una distribución de roles en términos de especialista-lego. En el segundo, en cambio, notamos que el papel de especialista, que se erige como autoridad en materia lingüística, recae –en algunos casos de manera exclusiva– en las voces de los lectores.

En la configuración enunciativa de la *queja-reclamo* el lector ya no es quien debe aprender y/o resolver sus dudas. El lector afirma, juzga, dictamina. Se trata de un modelo que, a nuestro entender, está atravesado por dos factores. En primer lugar, se ve en este modo enunciativo la función social de resguardo de la moralidad y corrección lingüística que se autoadjudica gran parte de los lectores de la columna de Lucila Castro en *La Nación*. Entra en juego allí una cuestión de clase social que afecta la representación, la imagen que el lector tiene de su propio rol en la sociedad: se siente responsable no solo de su conducta sino de la de todos los usuarios de la lengua y, en particular, la de los medios de comunicación. En segundo lugar, notamos el desplazamiento de la autoridad lingüística tradicional, institucionalmente respaldada, que deja lugar a una nueva voz de autoridad que muestra el error con suma indignación y exige su corrección: es el espacio del reclamo ciudadano, que hoy se puede identificar en muchos otros espacios mediáticos (y no solo mediáticos).

[3] Herrero Mayor, profesor, gramático y pedagogo nacional, estuvo a cargo desde 1951 de un programa en Radio del Estado destinado a la enseñanza de la lengua en el marco de las políticas lingüísticas y culturales del primer peronismo. Estas emisiones respondían a una doble preocupación: los usos lingüísticos populares y los usos idiomáticos en los medios masivos de comunicación. La recopilación de los programas radiales dio como resultado en 1954 la publicación del *Diálogo argentino de la lengua. 50 lecciones para hablar y escribir correctamente*.

REFERENCIAS

ARNOUX, E. (2000). "Las gramáticas en la historia", en *Lengua y Gramática española,* 17-26. Buenos Aires: Fundación Ortega y Gasset.

ARNOUX, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado* (Chile, 1842-1862). *Estudio glotopolítico*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

AUROUX, S. (dir.) (1989). *Histoire des idées linguistiques*, t. 1, 13-44. Lieja : Mardaga.

AUROUX, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Lieja: Mardaga.

AUROUX, S. (1996). *A filosofia da linguagem*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

BLANCO, M. I. (2001). "La lengua como conflicto: prescripción y estandarización en la historia del español de la Argentina", en R. BEIN y J. BORN (ed.) *Políticas lingüísticas. Norma e identidad. Estudios de casos y aspectos teóricos en torno al gallego, el español y lenguas minoritarias*, pp. 99-109. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

BLANCO, M. I., M. E. CONTURSI y F. FERRO (2000). "La enseñanza de la gramática en los medios masivos de comunicación". Publicación digital del COMFE. Disponible en <www.comfer.gov.ar> Consulta 12-03-2008.

DEL VALLE, J. (dir.) (2007). *La lengua, ¿patria común?* Madrid: Vervuert Iberoamericana.

GLOZMAN, M. y C. MIOTTO (2008ª). "El diálogo como instrumento lingüístico y pedagógico. Género y tradición gramatical en Juan de Valdés (1535) y Avelino Herrero Mayor (1954)". Trabajo presentado en el XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Santa Fe, 9 al 12 de abril de 2008.

GLOZMAN, M. y C. MIOTTO (2008b). "Arte y uso en los diálogos de la lengua. Aportes para un estudio de las tradiciones discursivas en el proceso de gramatización del español". Trabajo presentado en el *III Congreso Internacional. Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística*. Buenos Aires, 4 al 6 de agosto de 2008.

GLOZMAN, M. y C. MIOTTO (2009). "En torno a la distinción entre lo metalingüístico y lo epilingüístico: aportes para un estudio histórico del saber gramatical", en *Actas del VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*. Córdoba, 16 al 18 de abril de 2009. Disponible en <http://www.fl.unc.edu.ar/aledar/index.php?option=com_wrapper&Itemid=47>

MILROY, J. y L. MILROY (1985). *Authority in language*. London: Routledge and Kegan Paul.

DISCURSOS ORALES EN EL ÁMBITO ACADÉMICO
ROLES DE LOS PARTICIPANTES

María Luisa Fernández
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata | Argentina
marialuisafernandez@netverk.com.ar

Resumen

Se expone un proyecto que aborda el tratamiento de la oralidad en el ámbito académico y está destinado al espacio ofrecido para la realización de cursos de actualización docente propuestos a profesores de la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo principal es ofrecer a los docentes participantes –muchos de ellos pertenecientes a espacios disciplinares alejados de los estudios lingüísticos y discursivos–, recursos para mejorar el desempeño de sus alumnos. La oralidad como canal de la interacción en el ámbito universitario tiene trascendencia en la actividad científica desde dos perspectivas distintas: la investigación en equipo apoyada en técnicas de trabajo grupal y la difusión del conocimiento. Sin embargo el éxito de esa función está subordinado a las conductas comunicativas de los participantes. El análisis de las instancias de participación es el contenido central del curso pero para llegar a él se parte de la caracterización de la oralidad, se revisan los géneros orales propios del ámbito académico (exposición, foro, entrevista, debate, conferencia, ponencia, técnicas grupales), se describen las situaciones pertinentes (de producción monológica, dialógica o grupal; en el contexto aúlico o extra-aúlico; a través de relaciones simétricas o asimétricas) y las funciones (informativa, persuasiva, evaluativa). Finalmente se revisan distintos recursos estudiados por los modelos interaccionales citados a través de los que se pretende lograr la eficiencia comunicativa.

INTRODUCCIÓN

En esta presentación se expone un proyecto que aborda el tratamiento de la oralidad en el ámbito académico y está destinado al espacio ofrecido para la realización de cursos de actualización docente propuestos a profesores de la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo principal es presentar a los docentes participantes –muchos de ellos pertenecientes a espacios disciplinares alejados de los estudios lingüísticos y discursivos–, recursos para mejorar el desempeño de sus alumnos.

La elección de discursos orales para este curso se fundamenta en la importancia de este dominio expresivo en la comunicación académica y en el futuro desempeño profesional. Con ese fin se incluye el tratamiento de textos expositivos como la disertación, la conferencia o la ponencia a través de los cuales se informa y difunde el conocimiento. Pero ya desde el aula resulta relevante la oralidad como construcción surgida de la interacción (docente-alumno, alumno-alumno) que, desde el punto de vista intelectual, descubre la potencialidad de la escucha y da la posibilidad de enriquecer el conocimiento. Además prepara para la futura actividad científica desde dos perspectivas distintas:

la investigación en equipo apoyada en técnicas de trabajo grupal y la difusión del conocimiento. La concepción del científico como ser aislado no es compatible con la complejidad de los problemas que la ciencia debe enfrentar y que obligan a un trabajo concertado de equipos a veces interdisciplinarios.

Sin embargo el éxito de esa función está subordinado a las conductas comunicativas de los participantes que muchas veces malogran el intento grupal. La descripción y análisis de esas conductas por una parte y los aportes surgidos de los modelos interaccionales (el análisis de la conversación, el interaccionismo simbólico, la pragmática lingüística) por otra, han motivado la búsqueda de correlaciones entre unos y otros.

La finalidad de esa búsqueda es la comprobación de la incidencia de los aportes interaccionales como recursos para la reflexión sobre las conductas comunicativas.

MARCO TEÓRICO

Corresponde a la Psicología Social el estudio del individuo en sociedad. Esta ciencia encara lo social en términos psicológicos y al individuo en términos sociológicos. Se crea así un vínculo que nace de la acción que el individuo ejerce sobre la sociedad e –inversamente– de la que el medio ejerce sobre el individuo. Su objetivo se centra en la consideración de personas singulares ubicadas en contextos específicos y de ahí surgen como objeto de estudio los *pequeños grupos*. Éstos ofrecen la ventaja de que en ellos los mecanismos psicosociales aparecen en forma más evidente que en la sociedad global y, por otra parte, la relación entre individuo y sociedad se concreta por medio de la pertenencia a grupos específicos.

La caracterización de los *pequeños grupos* se define por estar integrados por un número limitado de personas de modo que entre ellas puedan conocerse e interactuar para dar cohesión al grupo a través de objetivos compartidos que impulsen su evolución y su afianzamiento apoyado en una autoevaluación.

Uno de los precursores de estos estudios fue J. L. Moreno que desarrolla el concepto de "rol" (*Psychodrame*, 1946) para el análisis de las relaciones sociales. Él considera que cada ocasión exige al individuo la adopción de una conducta determinada. Así, adopta un rol a través del que expresa lo que es y lo que desearía ser dentro del grupo.

Posteriormente Jack Gibb (1975), considerado un vanguardista por sus experiencias en métodos grupales, enumera algunos de los distintos roles que pueden ser asumidos por los participantes:

- Armonizador
- Alentador
- Aclarador
- Iniciador
- Activador
- Interrogador
- Oyente
- Reductor de tensión
- Opinante
- Dominador

- Negativista
- Desertor
- Agresor

Esta enumeración –que por supuesto no es completa– marca una transición desde las conductas positivas a las negativas. En éstas últimas se centrará la propuesta, que apunta a buscar el efecto corrector del conocimiento de los recursos interpersonales que abordan distintas teorías relacionadas con la lingüística.

En efecto, en ese ámbito desde distintas disciplinas se ha estudiado la construcción discursiva a través de la interacción y, especialmente, el funcionamiento de los participantes. Así, para este trabajo, interesan la *etnometodología* –que analiza la utilización de métodos que regulan las interacciones sociales realizadas a través del lenguaje–, la *antropología lingüística* –que aborda la relación entre pensamiento, lengua y cultura–, la *etnografía de la comunicación* –corriente antropológica que define los alcances de la competencia comunicativa– y la *pragmática* –que considera los factores contextuales que determinan el uso comunicativo del lenguaje.

La clasificación de los roles se relaciona directamente con tres modelos diferentes de comunicación (Sperber y Wilson, 1994: 38):

- El modelo *interaccional*, que concibe a la comunicación como la instancia en que el emisor expone información contextualizada que es interpretada por el receptor (que es el eje del acto comunicativo).
- El modelo *inferencial* –representado por los enfoques pragmáticos de Austin, Grice, y Sperber y Wilson–, que ubica el eje en el emisor, quien le proporciona pistas al receptor para que pueda inferir el sentido de lo expresado.
- El modelo *de código* –característico de las teorías estructurales y generativistas–, que sitúa precisamente como eje al código y considera que la comprensión se realiza en una situación ideal y abstracta, por la decodificación como un procedimiento casi automático.

Precisamente con este modelo se asocia la designación de los participantes como *emisor* y *receptor*. Tal designación ha sido objetada –entre otras razones– por no implicar el primero necesariamente un rasgo + humano y el segundo, por tener una connotación pasiva que no es representativa de ese rol.

Derivadas de los modelos que analizan la comunicación como fenómeno interactivo, se han seleccionado tres perspectivas, para comentar cómo han denominado y caracterizado los roles de los participantes.

- El *análisis de la conversación*, surgido de la etnometodología, tiene como finalidad el estudio de la conversación cotidiana entendida como una construcción de fuerte contenido social, coordinada entre un sujeto que habla y otro que escucha. Sus participaciones se organizan en turnos y se realizan a través de códigos lingüísticos y paralingüísticos.

Las designaciones de *hablante* y *oyente* son las más usadas porque representan el carácter oral de la comunicación. Se han hecho algunas objeciones, como que aluden sólo al código lingüístico y dejan de lado lo gestual y lo kinésico, pero eso es sólo si se les asigna un sentido limitado. También se objeta su referencia parcializada a un rol activo (*hablante*) y pasivo (*oyente*), pero el dinamismo comunicativo de la conversación y el carácter rotativo de esos roles, atenúan esa observación.

Por otra parte, el hecho de que en la conversación el que toma la palabra sea uno pero pueda haber más de uno que escuche, ha originado otra clasificación del segundo de los roles: *oyente* (el que sólo percibe los sonidos) y *escuchador* (el que realiza el acto voluntario de escuchar). Éste es el rol del participante activo en la conversación.

- El *interaccionismo simbólico,* es una de las corrientes de la *microsociología* y analiza las interacciones de la vida social desde un nivel sistémico que describe todo lo implicado en la gestión de los turnos en la conversación y un nivel funcional, centrado en los ritos de la interacción como reflejo de las relaciones sociales.

Goffman, uno de los principales representantes de esta corriente, marca matices en los roles conversacionales. Respecto del hablante diferencia al *autor* (responsable de sus propias palabras), del *animador* (que repite palabras ajenas) y del *portavoz* (que habla en representación de otro u otros).

En la descripción del oyente propone diferenciar el *destinatario* (que es a quien se dirige específicamente el hablante) del *destinatario indirecto* (que está presente pero no participa de la conversación), el *oyente casual* (cuya presencia es ocasional) y el *oyente curioso* (que actúa como "espía") (Goffman, 1981).

Cuando la cantidad de oyentes es numerosa, se diferencia el *auditorio* cuando la comunicación es presencial (clases, conferencias, mítines) de la *audiencia* cuando la comunicación está mediatizada (transmisiones de radio o televisión). Se solía considerar que la audiencia tenía un rol pasivo, que se limitaba a asimilar lo que le era brindado, pero los estudios sobre comunicación masiva han demostrado que no siempre es así y que su capacidad de respuesta fuerza al hablante a elaborar estratégicamente su *diseño de audiencia*.

La escucha es parte fundamental de determinadas profesiones y requiere una dosis alta de disciplina y disposición (Hargie *et al.*, 1994: 217, citado por Vázquez Veiga). Desde esta perspectiva se han diferenciado cuatro tipos de *actos de escuchar* (Hargie *et al.*, 1994: 198-199):

1. *Comprensivo,* característico de la escucha de mensajes informativos que aportan conocimientos.
2. *Evaluativo,* propio de los mensajes persuasivos que tratan de influir sobre nuestras acciones o actitudes.
3. *Apreciativo,* que busca señales que producen relajación o placer como las expresiones artísticas.
4. *Empático,* que se produce cuando alguien requiere ser escuchado, comprendido, aconsejado.

Mientras los tres primeros actos benefician a quien escucha, el cuarto favorece al hablante.

- *La pragmática lingüística* tiene como objeto de estudio el significado del lenguaje en uso. Kerbrat-Orecchioni (1986: 239) señala que su objetivo es "extraer los procedimientos que permiten que el enunciado se inserte en su 'marco enunciativo', constituido triplemente por el emisor, el receptor y la situación de comunicación".

Esta autora describe la complejidad de las instancias comunicativas. Al referirse al rol de la productor del mensaje alude a las que corresponden a distintos tipos de discurso: en el relato, *autor-narrador*; en la publicidad, *anunciante-agencia;* en el teatro, *autor-"interpretantes"*.

Con respecto al receptor, diferencia el *alocutario* (destinatario directo) del *no alocutario*, que a su vez, puede ser *previsto* (destinatario indirecto) o *no previsto* (destinatario adicional).

Por su parte Ducrot en la teoría de la enunciación (1980) marca en la instancia de producción, la distinción entre *locutor* (autor de las palabras) y *enunciador* (agente de los actos ilocutivos).

DISEÑO DE LA PROPUESTA

De acuerdo con lo explicado, se intenta la búsqueda de correlaciones entre los aportes interaccionales como recursos para la reflexión sobre las conductas comunicativas para probar si esos aportes ayudan a reconocer y rectificar los roles negativos.

El curso se desarrolla mediante el tratamiento de tres núcleos temáticos: la caracterización de la lengua oral, los discursos orales propios del ámbito académico y los roles de los participantes.

La búsqueda de las correlaciones señalada se planifica a través de tres instancias:

- Los distintos roles de los alumnos en función de las características de cada uno de los discursos seleccionados
- Las conductas comunicativas negativas de los participantes
- El análisis de los mismas a partir de los aportes de las teorías interaccionales

Según el grado de compromiso comunicativo de los alumnos surgen tres grupos. Para designarlos utilizamos algunas de las denominaciones enumeradas:

- **Destinatario indirecto**, cuando forma parte del auditorio y su posibilidad de participar se reduce a hacer preguntas al final de una exposición.
- **Destinatario directo,** cuando es un miembro específico del grupo al que está destinado el discurso y como tal puede hacer preguntas o comentarios.
- **Interlocutor**, cuando se trata de una situación dialógica (simétrica o asimétrica) y por lo tanto su rol es fundamental.

Esta triple división motiva la estructuración del diseño en tres partes en las que –derivadas del rol comunicativo del alumno–, se integran el tipo de discurso y las teorías interaccionales afines.

EL ALUMNO COMO DESTINATARIO INDIRECTO

Tipo de discurso[1]

En este primer grupo se incluyen los que tienen uno o más expositores especialistas que al concluir dan participación al auditorio para que haga preguntas o comentarios. Se seleccionan los siguientes:

Conferencia: Un especialista expone ante un auditorio una disertación –que puede ser leída o no. Al finalizar, los oyentes pueden participar –como en los demás discursos aquí enumerados– con preguntas u opiniones.

Ponencia: Forma de exposición característica de congresos, jornadas, o coloquios en la que uno o más autores informa sobre un trabajo centrado en un tema específico. La ponencia (o su resumen) es sometida previamente al examen de un jurado.

Mesa redonda: Un equipo de expertos que sostienen puntos de vista divergentes o contradictorios sobre un mismo tema, exponen ante el auditorio, en forma sucesiva. Pueden participar, como en los casos siguientes, entre 3 y 6 personas y hay un coordinador.

Panel: Un grupo de especialistas discute un tema en forma de diálogo ante el grupo. Tiene un grado de formalidad menor que la mesa redonda y el objetivo es la profundización sobre el asunto tratado.

Simposio: Presentación de una serie de exposiciones breves de diversas personas, sobre diferentes aspectos de un mismo tema o problema. Los expositores no defienden posiciones sino que suman información.

Conductas negativas[2]

Se relacionan específicamente en este caso con la dificultad en la escucha que –al margen de causas exteriores– obedece a actitudes complejas de orden psicosocial.

Saber escuchar implica aceptar al otro y estar dispuesto a considerar sus palabras. Los factores paralingüísticos son determinantes en una interacción presencial: la eficacia del expositor se relaciona con su forma de presentarse, con su voz, su dicción y la

[1] Se ha evitado la designación *tipos de texto* porque se incluyen formas que no responden a una estructura textual convencional sino que son técnicas de comunicación grupal –muy usadas en el ámbito académico– que sí se adecuan a la caracterización de *discurso* como una unidad de comunicación asociada a determinadas condiciones de producción. Los tipos de discursos incluidos abarcan distintos contextos (aúlico o extra aúlico), situaciones de producción (monológica, dialógica o grupal), relaciones (simétricas o asimétricas) y funciones (informativa, persuasiva, evaluativa).

[2] La referencia a las conductas negativas de los participantes se realiza exclusivamente desde una perspectiva psicosocial sin tener en cuenta sus competencias enciclopédicas, discusivas y lingüísticas. La segmentación de las conductas en cada uno de los tres grupos es arbitraria pero, aunque cualquiera de las enumeradas puede darse en los tres casos, se las divide según las mayores posibilidades de ocurrencia en algunos de los discursos analizados. También es preciso aclarar que muchas de ellas están relacionadas con el desempeño de coordinadores o moderadores en cada caso. El estudio de este rol no se incluye ya que no es frecuentemente desempeñado por alumnos.

claridad de su exposición y la disposición positiva del oyente se manifiesta en su actitud interesada, en su silencio y en la pertinencia de sus intervenciones posteriores. Por el contrario, como conductas negativas se señalan:

- No escuchar
- Perturbar
- Distraerse
- Desdeñar

Teorías interaccionales[3]

En relación con estos roles problemáticos, se examinaran las teorías que giran en torno al compromiso de los participantes –especialmente en el rol de oyentes- y a la forma en que el discurso lo expresa.

Al definir el principio de cooperación, Grice aconseja: "Haga usted su contribución a la conversación tal como lo exige, en el estadio en el que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga" (1975: 516). Esta actitud esperable en el oyente se complementa con las máximas conversacionales (de cantidad, cualidad, relación y manera) que establecen principios razonables a ser tenidos en cuenta por el hablante con el objeto de hacer su intervención breve, creíble, pertinente y clara.

En la teoría de la relevancia, Sperber y Wilson (1986) desarrollan la máxima de relación de Grice pero se orientan hacia el funcionamiento de los mecanismos cognitivos en hablantes (que deben proveer pistas ostensivas) y oyentes (que a partir de esas pistas deben inferir el sentido).Según esta posición, un enunciado relevante será aquel que desencadene un proceso inferencial que implique un esfuerzo mínimo.

Por su parte el contrato comunicativo de Charaudeau (1995) supone un acuerdo entre los participantes de un acto comunicativo. En este acto se integran rasgos psicosociales y lingüísticos y se otorga a cada participante un papel específico para su actuación lingüístico-discursiva. El *contrato* implica un reconocimiento de los interlocutores –en el ámbito cognitivo y en el ámbito social–, con determinados derecho y obligaciones.

EL ALUMNO COMO DESTINATARIO DIRECTO

Tipo de discurso

En este segundo grupo se incluyen los discursos en los que hay un expositor experto (o varios) que permiten interrupciones del auditorio. En el ámbito académico son representativos:

Clase: Es la situación prototípica de enseñanza-aprendizaje en la que un docente especializado en un área del conocimiento busca proporcionar a sus alumnos información sobre temas específicos para que ellos la elaboren a través de un intercambio activo.

[3] Las referencias teóricas se harán exclusivamente en función de los problemas señalados en las conductas de los participantes y el objetivo será reflexionar sobre sus alcances y capitalizar como recursos los principios que desarrollan. Como en los apartados anteriores, la selección de determinadas teorías en relación con sólo una parte de los problemas tratados implica una limitación a veces arbitraria pero se ha realizado la elección de acuerdo con el grado de frecuencia con que aparecen.

Foro: Tipo de reunión en la que un grupo de no más de 13 miembros discute un tema con la participación de todos los presentes. Requiere de un coordinador y suele utilizarse a continuación de una mesa redonda, un panel, una conferencia, un espectáculo u otro tipo de experiencia cognitiva.

Grupo de estudio: Es la reunión de un grupo de personas ligadas a una misma área de actividad con el objeto de profundizar, a través de la investigación y el intercambio, en un determinado tema.

Debate: Se establece entre dos grupos (o entre dos personas) para confrontar opiniones opuestas con intenciones de establecer una interacción enriquecedora a través de argumentaciones consistentes. Participa un moderador que se encarga de organizar el debate.

Conductas negativas

En este tipo de discursos la posibilidad de participación del alumno es mayor y la eficacia de la misma se relaciona –además de su conducta como oyente ya analizada-con las cuestiones afectivas propias de toda situación en la que la presencia de interlocutor y oyentes inciden en la conducta del hablante limitando sus posibilidades expresivas (no hablar o hacerlo confusamente) o motivando otras reacciones negativas como:

- Apartarse del tema
- Monologar
- Interrumpir
- Inhibirse

Teorías interaccionales

Se analizan aquí algunas que otorgan mayor participación al oyente. Entre ellas, la teoría de los actos de habla de Austin (1962), que si bien muestra una orientación monológica, al definir cómo el hablante *hace algo* cuando emite un enunciado, establece que es diferente lo que se dice (acto locutivo), de la intención con que se dice (acto ilocutivo) y del efecto que se busca provocar en el oyente (acto perlocutivo). Posteriormente, cuando Searle (1965) describe los actos de habla indirectos, deposita en el oyente una participación fundamental.

El estudio de los turnos en la conversación ha sido un aporte muy importante de la etnometodología y constituye un elemento esencial en los intercambios. La organización de los turnos tiene rasgos característicos: opera puntualmente, se controla de forma intencional, la administran los propios participantes y es sensible a las intenciones del receptor. La gestión de los turnos puede hacerse por heteroselección o por autoselección y encierra una gran potencialidad ya que da lugar a juegos de poder y a negociaciones que marcan el rol de los participantes.

Un intercambio más acotado lo constituyen los pares adyacentes definidos por Sacks-Schegloff (1973). Es un conjunto de dos intervenciones sucesivas, producidas por distintos interlocutores, ordenadas en primera y segunda parte: pregunta-respuesta; invitación-aceptación; consulta-aclaración. El segundo elemento puede ser opcional y por esa razón Levinson diferencia la forma preferida de la no preferida. Por ejemplo, ante un

pedido, la forma preferida es la aceptación y la no preferida, el rechazo. El par adyacente implica una participación esperada del oyente, aunque el acto directivo propio de la primera parte no condiciona el contenido de la respuesta.

EL ALUMNO COMO INTERLOCUTOR

Tipo de discurso

En este tercer grupo se incluyen los discursos dialógicos.

Examen: Responde a la situación de evaluación y se establece a través de una relación asimétrica en la que el docente interroga, el alumno responde y el docente evalúa y califica. Estos tres turnos, propios del modelo tradicional, se complementan con una cuarta instancia, la devolución, en la que el docente justifica su evaluación y el alumno tiene derecho a preguntar. Ésta es una propuesta de los modelos que conciben la evaluación como instancia de aprendizaje.

Entrevista: Requiere de un especialista que responde a un entrevistador que le formula preguntas sobre el tema de su especialidad. Cuando se realiza en el aula, quien cumpla el rol de entrevistador deberá prepararse adecuadamente para el mismo para que sus preguntas sean claras, motivadoras y pertinentes.

El *foro* y el *debate* –ya descriptos– también pueden realizarse entre dos participantes.

Conductas negativas

La incidencia de factores psicosociales es determinante en este tercer caso ya que el alumno participa dialógicamente en los discursos. Su autoevaluación hará que se sienta como alguien que tiene mucho que decir, que debe ser escuchado, o, por el contrario, preferirá pasar inadvertido. Mora y Gómez (1990:24) caracterizan de este modo la autoevaluación:

1. De igualdad: como el emisor considera al destinatario en su mismo nivel, su conducta es espontánea, su lenguaje y sus expresiones son fluidos. Al no haber inhibiciones en ese sentido, actúa con naturalidad.
2. De inferioridad: el emisor se siente en una situación de desequilibrio, en la que su interlocutor está por encima. Debido a esto, desaparece la espontaneidad, el lenguaje es lento y a veces vacilante. Las expresiones son rígidas.
3. De superioridad: en este caso, podemos encontrar variantes, ya que una actitud de esta índole puede comportar desde autoritarismo hasta una excesiva suavidad (paternalismo).

A esta situación corresponden conductas negativas como:

- Hegemonizar
- Descalificar
- Divagar
- Mostrarse indiferente

Teorías interaccionales

El compromiso participativo del alumno es en estos discursos pleno ya que debe dialogar con un interlocutor y en las relaciones interactivas propias de la situación hay aspectos relevantes para la elección de la estrategia discursiva.

Goffman (1971) parte de la concepción de la actividad comunicativa como una *escena* en la que los actores representan diferentes *papeles*. Cada uno actúa con una *imagen* (face) determinada y durante el desarrollo del encuentro va *negociando* con el resto de los participantes el mantenimiento o cambio de la propia imagen así como la construcción de la imagen de los otros. La negociación, que se hace tanto a través de indicadores verbales como no verbales, está condicionada por el concepto de *posición* (footing), aludido en el apartado anterior y contempla también el *territorio* como el espacio simbólico propio de cada individuo.

La consideración de las limitaciones observadas en las máximas de Grice, motivó la aparición de una teoría referidas a la *cortesía* como estrategia lingüística. Su creador, Leech (1983), postula un *principio de cortesía*, paralelo al principio de cooperación de Grice y expresado en máximas de generosidad, tacto, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía. Posteriormente Brown y Levinson (1978, 1987) elaboraron una completa *teoría de la cortesía* que tomó como punto de partida los conceptos de imagen y territorio de Goffman.

Desde una perspectiva lingüística, Benveniste (1970) formuló la *teoría de la enunciación* –reconsiderada luego por Anscombre y Ducrot (1976)–, que sistematiza los recursos subjetivos adecuados para concretar las interacciones descriptas: "es la búsqueda de los procedimientos lingüísticos (*shifters*, moralizadores, términos evaluativos, etc.) con los cuales el locutor imprime su marca al enunciado, se inscribe en el mensaje (implícita o explícitamente) y se sitúa en relación a él" (Kerbrat-Orecchioni, 1896: 43).

CONCLUSIÓN

El entrenamiento de los alumnos universitarios en el uso de textos académicos constituye, específicamente en el caso de los discursos orales interactivos, un desafío ya que no sólo importa la información sobre aspectos lingüísticos y estructurales, sino que es fundamental en su desarrollo personal: el reconocimiento del contexto comunicativo y la utilización de estrategias de interacción requieren una actitud reflexiva y crítica que los enriquece y que va a determinar el afianzamiento de su competencia comunicativa.

Entre esas estrategias no sólo son importantes las lingüísticas (en las que se centró este análisis) sino también las no lingüísticas como la entonación, los movimientos, los gestos, las miradas e incluso los "artefactos": vestimenta, peinado, adornos.

Como señalan Calsamiglia y Tuson, "observar quien toma la palabra, cuántas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción, aporta una información muy clara y valiosa sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante y sobre las relaciones de poder, dominación, de solidaridad o sobre la distancia social que se establece entre quienes participan en la conversación" (1999: 35).

BIBLIOGRAFÍA

CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1999). *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.

FILLOUX, J. C. (1970). *Los pequeños grupos*, libro I. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

GIBB, J. (1975). *Manual de dinámica de grupos*, Buenos Aires, Humanitas.

GRICE, P. ([1975] 1991). "Lógica y conversación", en L. Valdés (ed.) *La búsqueda del significado*, pp. 511-530. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

KNAPP, M. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Buenos Aires: Paidós.

MAGADÁN, C. (1994). *Blablablá. La conversación*. Buenos Aires: La marca.

MORA, M. C. y P. GÓMEZ (1990). "Comunicación y medios de comunicación", en E. Rojas (ed.) *Hacia la incorporación de los* mass media *en la enseñanza de la lengua*. Tucumán: SAL.

SPERBER, D. y D. WILSON (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

TANNEN, D. (1992). *Yo no quise decir eso! Cómo la manera de hablar facilita o dificulta nuestra relación con los demás*. Barcelona: Paidós.

VÁZQUEZ VEIGA, N. (2003). *Marcadores discursivos de recepción*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

LOS MARCADORES DISCURSIVOS "NOW", "YOU KNOW", "I MEAN", "YOU SEE", "LOOK" EN CONFERENCIAS CIENTÍFICAS Y SU TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL

Nelba Lema
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata | Argentina
nlema@ada.info.unlp.edu.ar

Jovanka Vukovic
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata | Argentina
vukogon@infovia.com.ar

Resumen

La conferencia es un evento importante para la comunidad científica que garantiza la comunicación de los nuevos avances y la actualización en el área en cuestión. La presentación científica ante una audiencia de pares busca retratar la realidad lo más fielmente posible y considerar que efecto tienen las palabras del orador sobre los otros científicos. En estas presentaciones, los disertantes recurren al uso de marcadores conversacionales informales, realizan pausas y adecuan su discurso al receptor y a las circunstancias que facilitan la interacción. Estos marcadores se utilizan para producir un diálogo coherente, aclarar las intenciones del hablante y a la vez señalar lo que el hablante/orador intenta hacer con las palabras. En general, no hay una correspondencia uno a uno entre dos lenguas en el campo de los marcadores discursivos: la mayoría de las veces su correlación en la lengua meta no posee el mismo significado pragmático y se convierten en un desafío para la interpretación/traducción. El traductor debe tener en cuenta la multifuncionalidad de estos elementos para poder determinar qué significados pertenecen a la semántica y cuáles a la pragmática. Además, debe relacionar estos marcadores con el enunciado, el contexto y el receptor en el proceso de la actividad traductora. En la interpretación/traducción estas partículas a menudo se omiten por una cuestión de brevedad. Lo importante aquí es tener en cuenta si la omisión afecta el equilibrio entre el significado interpersonal y el semántico. En este trabajo examinaremos la traducción del inglés al español de las partículas now, you know, I mean, you see, look que aparecen en las conferencias que integran nuestro corpus.

Los marcadores conversacionales informales que los científicos utilizan en sus presentaciones se usan para aclarar las intenciones del hablante y mostrar lo que éste último intenta hacer con sus palabras. Estos suman una función interactiva o interaccional orientada al interlocutor. También nos indican y nos permiten observar en cierto aspecto el grado de "responsabilidad" del hablante con respecto de lo que dice y, en este sentido, se constituyen como marcas enunciativas vinculadas al orden de la *mitigación*, es decir, funcionarían como estrategias para suavizar o reducir la fuerza de un acto ilocutivo cuyos efectos pueden no ser bien recibidos por el oyente.

En nuestro estudio centraremos la atención sobre ciertas unidades, partículas o secuencias discursivas que se han vuelto convencionales pero no obstante no aparecen en el diccionario como entradas independientes. Los traductores deben entender el significado pragmático de estas secuencias discursivas ya que se espera que sus traducciones produzcan el mismo efecto sobre sus lectores que las palabras del orador produjeron sobre su propia audiencia. Precisamente como la función de la traducción es producir efectos similares a los de la presentación oral, como formadoras de traductores debemos crear conciencia de que los textos de estas conferencias están fabricados con una serie de elementos lingüísticos y semióticos capaces de cumplir satisfactoriamente con las intenciones del autor. Entre estos elementos, los marcadores discursivos y en especial los conversacionales con su función pragmática realizan una composición lógica de un discurso sin los cuales tanto la conferencia como el discurso escrito traducido serían difíciles de entender.

Su análisis y su traducción son tareas complejas. Sin duda, a la hora de realizar la traducción es fundamental mantener la intención del hablante y es por ello que se debe tener un criterio de selección y elegir un marcador equivalente en la lengua meta, o decidir su eliminación, sin alterar el sentido y el contexto original correspondiente.

Como parte del proceso traductor y para lograr una traducción aceptable insistimos en que en este proceso hay que tener en cuenta lo siguiente: ¿necesitan la lengua meta y el texto meta que estos marcadores discursivos sean tan coherentes como en la lengua y el texto de origen?; ¿produce el sistema lingüístico meta coherencia por medio de estos marcadores discursivos o hay algún otro modo particular de mostrar coherencia?; ¿puede esto ser una explicación para la repetida ausencia de marcadores discursivos en la traducción de conferencias?

El género de las conferencias científicas se caracteriza por su complejo modo de discurso. La conferencia se expresa mediante imágenes icónicas –diapositivas con imágenes, diagramas, tablas, texto escrito y con sonido– las palabras, los elementos paralingüísticos que utiliza el presentador. Estas características inherentes al género hacen que el traductor/intérprete no deba centrarse exclusivamente en el discurso verbal.

En una primera etapa de esta investigación, nuestro análisis se centró en el uso de los marcadores conversacionales informales que los profesionales médicos suelen utilizar en las presentaciones de sus conferencias, las cuales deben ser posteriormente desgrabadas y traducidas para su difusión.

A los efectos de comprobar el tratamiento de estos marcadores en la interpretación y traducción, se utilizó un corpus de trabajo que consistió en la transcripción de un video de un Congreso celebrado en el año 2005 de 49863 palabras y tres transcripciones de videoconferencias extraídas de un Congreso Internacional celebrado en el año 2007 de 9.710 palabras.

En esta etapa, confrontamos la traducción realizada por nuestros alumnos con la transcripción de la presentación oral y nos concentramos en el tratamiento que se dio a las partículas *“now”, “you know”, “you see”, “look”, “I mean”*. Partículas que ayudan a la producción de una conversación coherente, hacen clara la intención del hablante y muestran lo que éste intenta hacer con sus palabras. Las partículas que hemos seleccionado y su correspondiente equivalente español no siempre tienen el mismo significado pragmático en los dos idiomas.

Se procedió con el siguiente orden de análisis minucioso de los marcadores anteriormente señalados.

"Now" como marcador de progresión temática

Es un elemento deíctico que marca la progresión a través del tiempo de discurso dirigiendo la atención a la idea que ha de expresarse, a la unidad, a la orientación y a la participación. No obstante no debemos confundir el *"now"* marcador de discurso con el adverbio *"now"*, éste refiere al momento en el cual la proposición se presenta como verdadera mientras que el marcador discursivo se presenta en el discurso cuando el orador realiza una progresión por medio de una serie de unidades subordinadas. (Schiffrin 1987: 41). *"Now"* es también un marcador de cortesía y sirve para convencer en cierto modo a la audiencia.

Ejemplos:

> I also feel that as surgeons we need to look at these images, and we need to look at the**…** the MRI, the mammogram, the ultrasound as much as the radiologists. **Now**, I think the location of the tumor needs to be marked in some manner prior to the initiation of chemotherapy […].
>
> Creo que, como cirujanos, debemos observar estas imágenes, el MRI, la mamografía y el ultrasonido tanto como los radiólogos. **[Omisión]** De alguna manera debe marcarse la ubicación del tumor antes del comienzo de la quimioterapia […].

> And a radiographic evaluation will really help determine which type of shrinkage we have. **Pause Now**, selecting patients for breast conservation therapy are really the same as if the patient had not undergone chemotherapy.
>
> Un examen radiográfico nos ayudará a determinar qué tipo de reducción se presenta. **[Omisión]** La selección de pacientes para la terapia de conservación del pecho es igual que para los pacientes que no pasaron por quimioterapia.

> You can see quite a difference in either breast recurrence or local regional er**…** recurrence. **Now,** what was nice is that they also put this prognostic index score on their mastectomy and breast conservation therapy patients […].
>
> Pueden ver una diferencia importante tanto en la recurrencia en el pecho como en la recurrencia regional local. **[Omisión]** También aplicaron el índice pronóstico de puntuación en sus pacientes para la mastectomía y para la terapia de conservación del pecho [...].

> These findings have hold up through the years. **Now**, any treatment of breast cancer will create a breast deformity.
>
> Estos resultados se mantuvieron a través de los años. **[Omisión]** Cualquier tratamiento de cáncer de mama dará lugar a una deformidad mamaria.

"Now" como elemento de transición

Por otra parte encontramos que el orador utiliza *"now"* para indicar una nueva idea o una etapa dentro de un tema.

Ejemplos:

> […] there's a tremendous knowledge deficit about this whole field, not just a patient but among our own profession which I think we can address. **Now**, if you look at the… An important thing to realize about breast reconstruction is not an operation. It's a process, that involves maybe several operations OK?
>
> […] hay un enorme déficit de conocimiento sobre este campo, no sólo entre los pacientes sino también entre nuestros profesionales a los cuales creo podemos dirigirnos. **[Omisión]** Una de las cosas importantes que hay que tener en cuenta sobre la reconstrucción mamaria es que no es una operación, sino que involucra tal vez varias operaciones.

> This puts as person like myself who I don't treat cancer but I treat the consequences of cancer treatment, plastic surgeons and people who treat the consequences of cancer in the main stream of oncology because that's basically what we do… take care of the…the problems related to cancer treatment. **Now**, if the goal of…of this community is to eliminate cancer then this is a victory, mission accomplished.
>
> Esto le da lugar a personas como yo que no tratan el cáncer pero que tratan las consecuencias del tratamiento del cáncer, cirujanos plásticos y aquellos que tratan las consecuencias del cáncer en las ramas más importantes de la oncología, porque lo que básicamente hacemos es encargarnos de los problemas relacionados con el tratamiento del cáncer. ***[Omisión]*** Si el objetivo de esta comunidad es eliminar el cáncer, entonces esto es una victoria, una misión cumplida.

Este marcador *"now"* no sólo indica una nueva etapa sino que también anafóricamente advierte a la audiencia que se va a introducir una nueva idea o un contraste y no se traduciría aquí por el adverbio español *"ahora"*. Generalmente se omite en la traducción porque su traducción afectaría la coherencia textual ya que el español *"ahora"* introduce la idea de *"aquí y ahora"* o el contraste lógico de *"ahora bien"*. Como ya señalamos, el marcador inglés *"now"* puede ser un adverbio de tiempo o un marcador discursivo mientras que el español *"ahora"* funciona como un adverbio o como un marcador que introduce la idea pragmática de contraste como *"ahora bien"* como se puede ver en los siguientes casos.

Ejemplos:

> If it is later we call it delayed reconstruction. **Now**, here we have a result, ok?
>
> Si se lleva a cabo luego la llamamos reconstrucción tardía. **Bien**, ahora aquí tenemos un resultado.

> My preference is 2-millimeters, it needs to be ***2…*** more than 2 millimeters, if not, I go back. ***Pause.*** **Now**, ***er…*** what are some indications ***for or…*** or what are some breast conservation therapy ***out…***outcomes?

Mi preferencia es 2 milímetros. ***[Omisión]*** ¿Cuáles son algunos de los resultados de la terapia de conservación del pecho?

And they looked at their patients who had clips or no clips prior to preoperative chemotherapy and what they have shown is that those patients who had no clips had an increased local recurrence to those who did indeed have clips placed pre-operatively. **Now**, what about the timing of surgery?

Probó que aquellos pacientes que no tenían clips mostraban una recurrencia local mayor que aquellos a los que sí se les habían colocado clips antes de la operación. **Ahora bien**, ¿qué sucede con la fecha de la cirugía?

Total 35 ocurrencias	Presencia 7 ocurrencias 20 %	Ausencia 28 ocurrencias 80 %
Now	Bien Ahora bien	Omisión

Tabla 1. Presencia/ausencia de "*now*".

Hemos podido observar que las traducciones han perdido la mayoría de los *"now"* obligando al lector a conectar en forma mental las ideas y los conceptos lógicos que este marcador unía en la conferencia, es decir, este marcador obligaba a la audiencia a realizar una transición entre los tópicos; su omisión no indica que no le haya hecho perder al lector la progresión temática del texto.

En ***"You Know"*** como marcador debemos distinguir sus constituyentes pragmáticos. Por un lado como un elemento que se utiliza para expresar el conocimiento compartido entre el hablante/oyente o entre el hablante y el resto de los miembros de la misma cultura, es decir una verdad general consensuada (Schiffrin 1987:41) y por otro lado como un marcador que presenta una marcada interacción de confidencialidad entre los hablantes, siendo este un elemento que se usa para atraer al oyente al campo del orador, es por ello que se utiliza para unir dos conceptos lógicos. *"You know"* apela a conocimiento compartido y es un modo de poner al que escucha del lado de uno en una discusión. (Schiffrin 1987:41)

"You know" como marcador de conocimiento compartido y confidencialidad

Ejemplos:

[...] the other consequence of this is that restoring wholeness is much more difficult to study. To get a sense of this, **you know**, survival is a beautiful outcome. It's a wonderful hard outcome.

[...] la otra consecuencia de esto es que restablecer la totalidad es mucho más difícil de estudiar. Para que se entienda esto, **[Omisión]** sobrevivir es un resultado maravilloso. Es un resultado difícil y maravilloso. Nos permite crear estudios maravillosamente diseñados.

Patients really do not like having to undergo more chemotherapy after surgery. I think this is an important quality of life issue. Now, *er*… **you know** there's nothing they don't like more. So, I think if you have a pre-determined chemotherapy regimen I would go ahead and give it to them and then undergo surgery.

A los pacientes no les gusta para nada continuar con la quimioterapia luego de la cirugía. Creo que es un problema de calidad de vida importante. **[Omisión]** Si se tiene un régimen de quimioterapia preestablecido, seguiría adelante con él y luego realizaría la cirugía.

[…] maybe including people who have some type of, **you know**, universal type of care or veteran´s or, **you know**, people over 65 […].

[…] incluidas tal vez las personas que tienen algún tipo de…**ya saben**, tipo universal de asistencia médica o de asistencia médica para veteranos o…**ya saben**, personas de más de 65 años […].

Total 89 ocurrencias	Presencia 5 ocurrencias 5,61 %	Ausencia 85 ocurrencias 95,39 %
You know	Ya saben	Omisión

Tabla 2. Presencia/ausencia de "*you know*".

Aunque este marcador tiene una frecuencia de uso muy abundante en la conversación, en un discurso oral prefabricado trata de imitar la realidad pero no puede incluir todas las dudas, repeticiones o anomalías sintácticas que el discurso oral real contiene.

Otra cuestión importante en cuanto a la traducción, la confidencialidad, se puede expresar en español con el marcador saber que, pero la frase *"ya sabés"* seguida por pausa suena muy artificial. En este caso, la traducción debería ser *"mira"* o *"pues"* que introducen una explicación o una interrogación final "*¿sabés?" q*ue pueden cumplir la misma función. La no traducción del marcador fue la opción elegida ya que de esta manera no se alteraba la lógica discursiva y la omisión mejoraba el estilo del discurso escrito.

"You see" es un marcador de confidencialidad que prácticamente tiene la misma característica de "you know". Sin embargo, en nuestro corpus no se encontró ninguna ocurrencia. Creemos que esto se debe a que es un marcador discursivo conversacional de uso más informal.

"Mira", "oye", "porque" o su ausencia en la traducción serían los equivalentes más usados que corresponderían en español. *"Oye" y "mira"* tienen una función de interacción, mientras que la explicación que da el conector "*porque*" sirve para unir los dos conceptos lógicos de ambas proposiciones. Las soluciones le otorgan coherencia al texto meta aunque el conector español *"porque"* pierde el significado interaccional que tiene el *"you see"* inglés.

***"Look"* como marcador de disgresión o referencia**

> The other area we need are aids for the patient. **Look** how difficult it is to decide all these things.
>
> La otra área que necesitamos es ayuda para el paciente. **Vean (con valor de miren, observen)** que difícil es decidir todas estas cosas.

> […] there's a tremendous knowledge deficit about this whole field, not just a patient but among our own profession which I think we can address. Now, **if you look at the**… An important thing to realize about breast reconstruction is not an operation. It's a process that involves maybe several operations OK? The process begins at the time the deformity is created.
>
> […] hay un enorme déficit de conocimiento sobre este campo, no sólo entre los pacientes sino también entre nuestros profesionales a los cuales creo podemos dirigirnos. ***[Omisión]*** Una de las cosas importantes que hay que tener en cuenta sobre la reconstrucción mamaria es que no es una operación. Es un proceso que conlleva quizá muchas operaciones. El proceso comienza cuando se crea la deformidad.

> Now, **If you look**, these are some examples, of course, I went and picked out the best ones I could find. Of the different types of reconstructions and the different techniques.
>
> **Si miran (observan)**, estos son algunos ejemplos, y por supuesto, seleccioné los mejores de los diferentes tipos de reconstrucciones y de las diferentes técnicas.

> […] **look at** the ethnic study of atherosclerosis, not anywhere near this number of people but having all of those same problems, but having pretty good success […].
>
> […] **miren (observen)** el estudio étnico de la aterosclerosis, muy distante de esta cantidad de personas pero presentando todos los mismos problemas y con bastante éxito […].

> [...] **look at** Jackson Hart, there are lots of experiences at NIH that make one believe that it is possible to do this although it is going to be hard […].
>
> […] **miren** a Jackson Hart, hay muchos experimentos en NIH que nos hacen pensar que esto es posible de realizar, aunque ha de ser difícil […].

Como marcador de digresión y referencia es otro marcador cuyo propósito es manejar información. El orador lo utiliza para establecer su propio punto de vista que de otra manera podía ser pasado por alto entre otras cuestiones también importantes. Como el punto de vista o idea del orador es importante, éste la introduce en la conversación, de no ser así no lo introduciría porque en un diálogo conversacional esta situación hace que sea necesario interrumpir al orador. En las conferencias analizadas, el orador se interrumpe a si mismo. Este concepto lógico de digresión se observa en los ejemplos. Como marcador de referencia *"look"* insiste en el caso que ya se ha discutido y el orador sien-

te que no ha sido muy convincente o claro y entonces vuelve al tópico. El orador agrega datos y amplia la idea. Finalmente "*Look*" también funciona como marcador de transición indicando un cambio de tópico o haciendo un llamado de atención sobre una nueva idea importante.

Total 18 ocurrencias	Presencia 15 ocurrencias 83,44 %	Total 3 ocurrencias 16,66
Look	Miren Vean Observen	Look

Tabla 3. Presencia/ausencia de "*look*".

"I mean" como marcador de aclaración

Este marcador fundamentalmente influye en el marco participativo y señala además la modificación que realiza el orador del significado que va a realizar con posterioridad en referencia a lo ya expresado. Es una estrategia de reparación que se realiza antes de que el oyente pida alguna aclaración. También se puede usar para agregar más explicación. En los casos en que "*I mean*" fue omitido en la traducción fue porque no se intentó aclarar algún tipo de no entendimiento. El mensaje en realidad no necesita de ninguna palabra de unión. Es un marcador bastante adictivo y goza de gran popularidad en conversaciones informales y hasta como vemos aquí en conferencias científicas.

La función de "*I mean*" la podrían completar los marcadores españoles "o sea", "es decir". Se utiliza como precaución por si hubo un mal entendido o como ejemplificador y también cierra el enunciado o resume lo que se ha dicho previamente.

> […] and plastic surgeons are rarely involved in this because of a variety of reasons which I'm sure you are familiar with. This leads to a low rate of reconstructive surgery, **I mean**, Overall the average rate of reconstruction nationwide is around 10% or less than 10%.
>
> [...] y los cirujanos plásticos raramente se involucran por muchas razones que ustedes conocen. Esto resulta en un bajo índice de cirugía reconstructiva. ***[Omisión]*** El promedio total de reconstrucción a nivel nacional es de alrededor del 10% o menos.

> The patient´s personal experience with talking with other patients, **I mean**, every experience of that patient affects this entire process.
>
> La experiencia personal de las pacientes que hablan con otras pacientes, **es decir**, cada experiencia de esa paciente, afecta todo el proceso.

> The good news is there's little effect of preoperative chemotherapy on breast reconstruction, **I mean**, It's a systemic therapy.
>
> Lo positivo es que existen pocos efectos en la quimioterapia previa a la operación en la reconstrucción mamaria, **es decir**, es una terapia sistémica.

There's an important interaction between radiotherapy and reconstruction, **I mean**, every single paper documents that radiotherapy changes breast reconstruction.

Hay una interacción importante entre la radioterapia y la reconstrucción. **[Omisión]** Cada documento avala la teoría de que la radioterapia cambia la reconstrucción mamaria.

But what I want to emphasize is how recent the phenomenon of breast reconstruction really is, **I mean**, the first reconstruction and the early reconstruction that I am aware of was reported in 1980.

Pero lo que quiero remarcar es lo reciente de este fenómeno, **es decir**, la primer y más temprana reconstrucción que conozco es la que se reportó en 1890.

Total 54 ocurrencias	Presencia 40 ocurrencias 74,08 %	Ausencia 14 ocurrencias 25,96 %
I mean	Es decir	Omisión

Tabla 4. Presencia/ausencia de "I mean".

Como resultado del análisis de los marcadores de cohesión utilizados por el orador observamos que no siempre fueron traducidos. Sin embargo, tanto la audiencia como el lector de la traducción pudieron recibir el mensaje correctamente. Esto ocurrió porque la competencia lingüística y textual tanto de la audiencia como del lector ayuda a comprender los textos con menor cohesión porque siempre se trata de relacionar las oraciones con los significados de los constructos mentales. Además, tanto el lector del texto traducido como el oyente de la conferencia asumen que existen relaciones semánticas que los marcadores de cohesión pueden mostrar de manera implícita o explícita.

Si bien la pérdida de marcas discursivas en el proceso de traducción no afectó seriamente el texto meta en términos de significado semántico, si lo hizo en términos de significado interpersonal. A pesar de esa pérdida se pudo constatar que se mantuvo el valor semántico y pragmático del original porque como traductores sabemos que éste es el propósito final que debe cumplir la traducción y que nuestros alumnos deben tener conciencia plena de ello.

Compartimos además los conceptos de la lingüística sistémico-funcional. Creemos que esta ayuda a recuperar significados cuando hay restricciones impuestas a los traductores desde el texto original y restricciones impuestas sobre el traductor desde la lengua meta. Estas restricciones deben ser balanceadas por el traductor quien, en la traducción de conferencias, prefiere perder el significado interpersonal más que el semántico, dando por sentado que el lector es capaz de interpretar el texto ya que este contará con las correspondientes marcas discursivas de cohesión propias del texto escrito. De no ser así, los resultados conducirían a que la interpretación/traducción fuera un fracaso total.

BIBLIOGRAFÍA

AIJMER, K. (2005). "Does English have modal particles?", en *9th International. Pragmatics Conference*. International Pragmatics Association. Riva del Garda.

BAZERMAN, C. (1988). *Shaping Written Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.

BEKE, R. y A. BOLÍVAR (2005). The management of certainty and commitment in the construction of academic knowledge. En 9th International. Pragmatics Conference. International Pragmatics Association. Riva del Garda.

BIBER, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge. CUP.

CARETTERO, M. (2000). "Epistemic modality and evidentiality: on their interrelationship and their role within appraisal theory, Systemic functional research community on interpersonal and ideational grammar", en *Katholieke Universiteit Leuven, First Workshop.*

CHANNELL, J. (1994). *Vague Language*. Oxford: OUP.

CHAUDRON, C. and J. C. RICHARDS (1986). "The effect of discourse markers on the comprehension of lectures", en *Applied Linguistics*, 7, 2, pp. 113-127.

CHAUME, F. (2004). "Discourse Markers in Audiovisual Translation", en *Meta: Translators Journal*, vol. 49, n° 4, pp. 840-855.

DUDLEY EVANS, A. (1994). "Variations in the discourse patterns favoured by different disciplines and their pedagogical implication", en *J. Flowerdew*, Academic Listening. CUP.

FISCHER, K. y K. AIJMER (2005). "Approaches to Modal Particles", en *9th International. Pragmatics Conference.* International Pragmatics Association. Riva del Garda.

GALUE, D. (2002). "Marcadores conversacionales: un análisis pragmático", en *Boletín de Lingüística*, vol. nº 18, pp. 27-48.

HALLIDAY, M. A. K. (1988). "On the language of physical science", en M. Ghadessy (ed.) *Registers of Written English*. London.

HALLIDAY, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, 2º ed. London: Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. y J. R. MARTIN (1993). *Writing Science*. London: The Falmer Press.

HOYE, L. (1997). *Adverbs and Modality in English*. London-New York: Longman.

LEMA, N. y J. VUKOVIC (2006). "Marcadores conversacionales informales en presentaciones científicas. Desafíos para la interpretación / traducción", en *I Congreso Internacional de Traducción Especializada, Ed. Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires*, 1-10.

LEMA, N. y J. VUKOVIC (2007). "Marcadores conversacionales informales en presentaciones científicas. Su resolución eficiente en la interpretación/traducción", en L. GRANATO Y M. L. MOCCERO, *Actas del III Coloquio Argentino de la IADA. Diálogo y contexto"*, 635-663. Universidad Nacional de La Plata.

LEMA, N. y VUKOVIC, J. (2008). "La resolución eficiente de los marcadores de modalidad epistémica en la interpretación/traducción de presentaciones científicas", en *Jornadas Internacionales de Lingüística Sistémico-Funcional y Enseñanza de Lenguas*, Mendoza.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y J. PORTOLÉS LÁZARO (1999). "Los marcadores del discurso", en RAE, *Gramática descriptiva de la lengua española*, t. 3 (Entre la oración y el discurso - Morfología), cap. 63, pp. 4051- 4203. Madrid: Espasa Calpe.

MCCARTHY, M. (1996). "Grammar of spoken English", en *TESOL Conference*. Rome.

MYERS, G. (1989). "The pragmatics of politeness in scientific texts", en *Applied Linguistics*, 4, pp. 1-35.

NUYTS, J. (2001). "Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions", en *Journal of Pragmatics, 33*. Special issue on 'Evidentiality' edited by P. Dendale and L. Tasmowski, pp. 383-400.

VUKOVIC, J. y N. LEMA (2005). "La dicotomía entre el discurso escrito y el discurso oral. Análisis de los marcadores conversacionales informales en las presentaciones científicas", en L. Granato (ed.) *I Coloquio Argentino de la IADA. En torno al diálogo: interacción, contexto y representación social*, pp. 703-710. Universidad Nacional de La Plata.

SCHIFFRIN, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: CUP.
TRAUGOTT, E. (1995). "The Role of the Development of Discourse Markers in the Theory of Grammaticalization", en *ICHL XII*. Manchester.
WALTEREIT, R. (2005). "On distinguishing modal particles and discourse particles", en *9th International. Pragmatics Conference*. International Pragmatics Association. Riva del Garda
WEBBER, P. (1996). *Casual Conversation Features in Scientific Conference Presentations*. Aston University.
WHITE, P. (2004). *An Introduction to Appraisal*. Disponible en <http://www.grammatics.com/mappraisal> Consulta 08/04/2009.

CORPUS

Videoconferencias del Congreso *PreoperativeTherapy in Invasive Breast Cancer (Day 2), National Cancer Institute*. Bethesda, Maryland, EE. UU.
"Indications for Post-Mastectomy Radiation after new adjuvant Chemotherapy" by Dr. Thomas Buckholds.
"Surgical Therapy after Pre-operative Chemotherapy" by Dr. Barbara Pockaj.
"Breast Reconstruction after Pre-operative Therapy" by Dr. Michael Miller.
Disponibles en <www.nihvideoconferences/pastevents>
Eighth Meeting on the Secretary's Advisory Committee on Genetics, Health and Society, October 2005. Disponibles en <http://www.webconference.com/nihsacghs/416940.html>

EL POSICIONAMIENTO DEL AUTOR EN ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE EL USO DE EXPRESIONES AUTORREFERENCIALES

María Belén Oliva
Universidad Nacional de Córdoba | Argentina
boliva@uesiglo21.edu.ar

Candelaria Luque Colombres
Universidad Nacional de Córdoba | Argentina
candeluque@yahoo.com

Marilina Duarte
Universidad Nacional de Córdoba | Argentina
marilinaduarte@hotmail.com

Resumen

Las expresiones autorreferenciales por las que el autor aparece explícitamente en el texto, son recursos lingüísticos que tienen el potencial retórico de contribuir a la construcción del posicionamiento del autor en géneros tales como el artículo de investigación. Los investigadores del discurso P. R. R. White y Ken Hyland han elaborado propuestas para el análisis y la interpretación de los significados interpersonales. El primero ha analizado la semántica interpersonal en textos escritos y orales difundidos en los medios de comunicación masivos, aplicando la Teoría de la Valoración (*Appraisal Theory*) (Martin, 2000; White, 2003, 2005), que se desarrolla en el marco de la lingüística sistémico-funcional. El segundo de estos autores se ha dedicado al estudio de textos académicos con una finalidad pedagógica, orientada a concienciar a los estudiantes sobre las tendencias que caracterizan a diversas comunidades discursivas (Hyland, 2002, 2005). En este estudio hemos explorado las marcas de personalización de primera en AI en inglés y en español referidos a dos ciencias diferentes: Bioquímica y Psicología. El objetivo principal fue determinar si la posición del autor dada por las expresiones autorreferenciales varía según la ciencia (ciencias exactas o ciencias sociales) o depende de las lenguas, y por ende de dos culturas diferentes. El *corpus* se conformó con 60 AIs: 15 sobre psicología en inglés y 15 en español, más 15 AIs sobre bioquímica en inglés y 15 en español. Todos los AIs fueron extraídos de las revistas científicas online más consultadas por los docentes-investigadores que se desempeñan como tales en la Universidad Nacional de Córdoba. Los resultados demuestran que más que la ciencia en cuestión, la variable determinante en las diferencias con respecto al uso de las expresiones autorrefernciales es la lengua en la que se ha producido el texto.

INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Las **expresiones autorreferenciales** por las que el autor aparece explícitamente en el texto, son recursos lingüísticos que tienen el potencial retórico de contribuir a la construcción del posicionamiento del autor en géneros tales como el artículo de investigación (AI). Los investigadores del discurso P. R. R. White y Ken Hyland han elaborado propuestas para el análisis y la interpretación de los significados interpersonales. El primero ha analizado la semántica interpersonal en textos escritos y orales difundidos en los medios de comunicación masivos, aplicando la Teoría de la Valoración (*Appraisal Theory*) (Martin, 2000; White, 2003, 2005), que se desarrolla en el marco de la lingüística sistémico-funcional. El segundo de estos autores se ha dedicado al estudio de textos académicos con una finalidad pedagógica, orientada a concienciar a los estudiantes sobre las tendencias que caracterizan a diversas comunidades discursivas (Hyland, 2002, 2005).

En este estudio hemos explorado las marcas de personalización de primera en AI en inglés y en español referidos a dos ciencias diferentes: Bioquímica y Psicología. El objetivo principal fue determinar si la posición del autor, o la presencia explícita del autor en el texto, dada por las expresiones autorreferenciales varía según la ciencia (ciencias exactas/duras o ciencias sociales/humanas) o depende de las lenguas, y por ende de dos culturas diferentes. Debido que se analizaron ciencias de naturalezas tan dispares y lenguas distintas, se espera hallar diferencias vinculadas a restricciones impuestas por las funciones de los textos en las dos ciencias, el tipo de destinatario y las convenciones de las lenguas.

Uso de marcas de personalización en artículos de investigación

Si bien hemos trabajado básicamente con las categorías propuestas por Tang y John (1999), hemos reducido las 6 propuestas por estos autores a sólo cuatro que engloban a todas. Tang y John analizan su corpus teniendo en cuenta el esquema de la Figura 1.

No "I"	"I" como representante	"I" como guía	"I" como arquitecto	"I" como relator de los procesos de investigación	"I" como generador de opinión	"I" como productor

Menor presencia – poder del autor → → → *Mayor presencia – poder del autor*

Figura 1. Toxonomía de Tang y John sobre el posicionamiento del autor mediante el uso del pronombre "I" en escritos académicos (1999: S29).

Nos hemos centramos en las categorías: representante, guía, relator y evaluador. Las primeras dos categorías son usualmente realizadas por los pronombres inclusivos y las últimas dos por los pronombres excluyentes. Como es sabido, los pronombres excluyentes posicionan al autor como agente de poder por sobre el lector.

- **Representante.** Esta categoría apunta al uso de la primera persona del plural con referencia genérica. En estos casos, el 'nosotros' refiere a un grupo amplio -la comunidad científica o la sociedad en general-, en el que el autor se incluye y res-

pecto del cual asume el rol de representante (Tang y John, 1999). Los pronombres que denotan el rol de representante de la comunidad científica se encuentran principalmente en la Introducción de los AI. Mediante estas expresiones autorreferenciales los autores también exponen el cumplimiento de ciertas pautas como la presentación de un marco conceptual y una visión amplia del problema que se pretende enfrentar.

- **Guía.** Esta categoría se manifiesta mediante el uso del "nosotros" inclusivo, en el que el lector queda incorporado en el mismo grupo del autor, quien, por su parte, se posiciona como su guía en el texto (Tang y John, 1999). A fin de guiar al lector, el emisor puede explicitar las acciones lingüísticas que realizará en el texto. Para ello puede emplear verbos de composición textual, como *describir, exponer*, entre otros, en especial en tiempo futuro.
- **Relator.** Los pronombres de primera "excluyentes" posicionan al autor del AI como relator de una experiencia empírica. Mediante estas marcas de personalización el autor señala que el conocimiento nuevo producido fuera del texto es comunicado luego al resto de la comunidad científica.
- **Evaluador.** Las expresiones autorreferenciales posicionan al autor como evaluador de la experiencia y productor de la tesis principal. La evaluación de la experiencia relatada y, en el caso de que exista, la producción de la hipótesis principal se sitúan casi siempre en el apartado designado como Conclusiones. Los pronombres utilizados en esta categoría muestran ser usados, muchas veces, como los actos contra la imagen (FTA) más fuertes. Tang y John (1999) indican que las categorías Productor - Generador de Opinión posicionan al autor como presentador de conocimiento científico *nuevo*. De esta forma, los autores reclaman autoridad y exhiben algún tipo de autoría sobre el contenido de sus estudios, revelando que se consideran a sí mismos como las personas que tienen el derecho y la autoridad para generar ideas nuevas (Tang y John, 1999).

METODOLOGÍA Y CORPUS

El corpus primeramente se conformó con 60 AI: 15 sobre psicología en inglés y 15 en español, más 15 AI sobre bioquímica en inglés y 15 en español. Todos los AI fueron extraídos de las revistas científicas *online* más consultadas por los docentes - investigadores que se desempeñan como tales en la Universidad Nacional de Córdoba. Esta información se obtuvo mediante encuestas realizadas a los profesionales de las dos áreas mencionadas.

Después de obtener los resultados preliminares, ajustamos nuestro corpus a un subcorpus específico con aquellos artículos que revelaban ser los más altamente personalizados, es decir, con aquellos en inglés.

Ese subcorpus se conformó con 15 artículos de investigación sobre bioquímica en inglés y 15 AI sobre psicología en inglés. El trabajo se centra en el análisis del posicionamiento del autor mediante el uso de pronombres personales en primera persona, que incluyen las marcas "we", "us" y "our(s)" (si bien "our" es un adjetivo posesivo, a los fines prácticos, se incluyó en la categoría de pronombres personales). Para realizar este estudio, adaptamos una clasificación de los pronombres personales basada en la taxonomía propuesta por Tang y John (1999). Por una parte, dividimos los pronombres in-

clusivos en dos grupos: aquellos que refieren al autor como *representante*, es decir como "delegado de un grupo más amplio de personas" (Tang y John, 1999) y aquellos mediante los cuales el autor asume el rol de *guía* del lector a través del texto. Por otra parte, clasificamos los pronombres excluyentes también en dos categorías: los que se presentan al autor como *relator* del proceso de investigación y los que colocan al autor en el papel de *evaluador* (emisor de una opinión o punto de vista) o de *productor* (creador de una teoría, hipótesis o conclusión). La Tabla 1 expone las categorías utilizadas con nuestro corpus.

CATEGORÍA	NOMBRE / DESCRIPCIÓN	¿EXCLUYENTE O INCLUSIVO?
1	Autor como representante	Inclusivo
2	Autor como guía	
3	Autor como relator	Excluyente
4	Autor como evaluador y productor	

Tabla 1. Uso de los pronombres de primera.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados preliminares nos llevaron a redefinir nuestro corpus y trabajar sobre un subcorpus conformado sólo por los AI en inglés. A continuación presentamos un cuadro (ver Cuadro 1) que illustra los resultados preliminares.

	BIOQUÍMICA ESPAÑOL	BIOQUÍMICA INGLÉS	PSICOLOGÍA ESPAÑOL	PSICOLOGÍA INGLÉS	TOTAL
N Pronombres de primera	10	212	69	112	403
% Pronombres de primera	2 %	53 %	17 %	28 %	100 %
	55 %		45 %		

Cuadro 1. Resultados preliminares en las dos ciencias y las dos lenguas.

Estos porcentajes indican, por un lado, que en los artículos de investigación científica los productores textuales de habla inglesa parecen personalizar sus AI en mayor proporción que aquellos de habla hispana. Se hallaron 79 casos de marcas de primera persona (pronombres, adjetivos posesivos y desinencias verbales) en los AI de Bioquímica y Psicología en español, mientras que en los AI de Biología y Psicología en inglés estas marcas ascendieron a 324. Por otra parte, los resultados nos llevan a concluir que la naturaleza de las ciencias (en este caso la Psicología y la Biología) no parece influir tanto en el uso de las marcas de expresiones autorreferenciales. En los AI correspondientes a las ciencias sociales (en este caso Psicología), se encontraron 181 marcas de personalización y en los correspondientes a las ciencias duras (Bioquímica) 222. En este

caso vemos que los porcentajes (55% Bioquímica, 45% Psicología) no son tan distantes, lo que nos revela que no es el tipo de ciencia lo que marca la diferencia sino que es la lengua (en este caso el inglés) lo que indica cuán personalizado un artículo de investigación científica es.

Análisis de los AI en inglés

Para analizar el subcorpus establecimos las categorías adaptando las propuestas por Tang y John (1999). En efecto, redujimos las seis categorías a las cuatro que pudimos detectar en una prueba piloto realizada antes de someter todos los artículos al estudio pormenorizado de las marcas de personalización. Al analizar los artículos de ambas ciencias en inglés obtuvimos los siguientes resultados (ver Cuadro *2*):

MARCA	INCLUSIVO		EXCLUYENTE		DUDOSO
We	3	2 representante	213	84 relator	2
		1 guía		128 evaluador y productor	
Us	0		5	3 relator	1
				2 evaluador y productor	
Our(s)	0		100	12 relator	0
				88 evaluador y productor	
Total	3 (2 %)		318 (96 %)		3 (2 %)

Cuadro 2. Resultados finales de los AI en inglés de Bioquímica y Psicología.

El cuadro muestra una tendencia clara en el uso de pronombres (y adjetivos posesivos) de primera (i.e. “we”, “us”, “our/s”) del tipo *excluyente* (96%). El restante 4% se divide en un 2% correspondiente al uso de los pronombres inclusivos y otro 2% dudosos. En este último caso, no queda claro si los autores se refieren a ellos mismos y el lector o sólo a los investigadores, autores del trabajo. Cabe destacar que los casos dudosos son frecuentemente utilizados estratégicamente para llevar al lector a opinar de la misma forma que los autores lo hacen sin explicitar esta función. En otras palabras, los productores textuales utilizan pronombres inclusivos para hacer que el lector se sienta identificado con los autores. Asimismo, el lector se siente más receptivo a las propuestas planteadas por el productor textual.

Al profundizar el análisis correspondiente a las dos ciencias en inglés, los resultados muestran que los artículos de Bioquímica revelan una personalización mucho mayor que los de Psicología (ver *Cuadros 3* y *4*). Vale decir que las tendencias se repiten en ambas ciencias; en Psicología el 96% de los pronombres de personalización son excluyentes y sólo un 2% son inclusivos al igual que en Bioquímica donde el porcentaje es similar, 98% excluyentes y 1,4% son inclusivos. Sin embargo, es importante destacar que el número de marcas de personalización en una y otra ciencia es notablemente distinta: 212 pronombres de primera (excluyentes e inclusivos) en Bioquímica y 112 pronombres de primera (excluyentes e inclusivos) en Psicología.

MARCA	INCLUSIVO		EXCLUYENTE		DUDOSO
We	2	1 representante	145	45 relator	1
		1 guía		99 evaluador y productor	
Us	0		4	2 relator	0
				2 evaluador y productor	
Our(s)	0		60	10 relator	0
				50 evaluador y productor	
Total	2 (1,4 %)		209 (98 %)		1 (0,6 %)

Cuadro 3. Resultados finales de los AI en inglés de Bioquímica.

MARCA	INCLUSIVO	EXCLUYENTE		DUDOSO
We	1 representante	68	39 relator	1
			29 evaluador y productor	
Us	1 representante	1 relator		1
Our(s)	0	40	38 relator	0
			2 evaluador y productor	
Total	2 (2%)	108 (96 %)		2 (2 %)

Cuadro 4. Resultados finales de los AI en inglés de Psicología.

Discusión del uso de pronombres *excluyentes*

En la mayoría de las marcas de primera en los AI de Bioquímica, los autores se posicionan como evaluadores o productores de los hallazgos científicos que se desprenden del trabajo de investigación por ellos realizado. Las evaluaciones que los autores formulan tienen las funciones de generalizar, mitigar, enfatizar o presentar opiniones sobre aspectos del estudio realizado.

(1)
In *our study, **we** found IL –4 levels to be elevated in coinfected animals, corresponding to downregulated IFN– production and negative responses in the SCITT*. (texto 6)

(2)
*In view of the continuing spread of BTB, uncertainty in relation to transmission dynamics, and the impact of proposed control measures on wildlife populations, **we** consider it important to carry out further experimental and epidemiological studies on the effect of helminth parasitism on the diagnosis and control of this disease, including a coinfection study involving an active BTB infection*. (texto 6)

(3)
*In conclusion, **we** demonstrated that MAX deviates the vertebrate immune system towards type 2 immunity, an activity previously attributed to several other arthopod salivary molecules*. (texto 3)

Estos extractos ilustran lo que se puede apreciar en todos los textos analizados. Los autores de los artículos marcan su presencia mediante el uso casi exclusivo de los pronombres excluyentes. Se muestran evaluadores mediante las opiniones presentadas por las marcas de personalización (ejemplo 2). Otra función discursiva y pragmática es la de posicionarse como productor o generador del nuevo conocimiento. Esta última función es considerada como una de las categorías que menos mitiga los actos contra la imagen (*Face-threatening acts* o FTA). Así, los investigadores proyectan una identidad personal fuerte y alegan su autoridad sobre los hallazgos exhibiendo la autoría del contenido de sus escritos. De alguna manera, se muestran con el derecho y la habilidad de originar o producir ideas nuevas.

Por otro lado, estos mismos pronombres excluyentes pueden ser usados para mitigar los actos contra la imagen (FTA). En el análisis de nuestro corpus, hemos encontrado un porcentaje importante (36%) de estos casos.

(4)
***We** think that some of the alterations in the host response in toxin mutantinfected mice may have been due to interactions of the toxins with other virulence factors*. (Texto 13)

(5)
***We** believe that this difference is a consequence of the rad50S-type mutations used to trap Spo11 at DSB sites because these mutations alter the pattern of meiotic DSB formation* [20, 21, 22]. (Texto 15)

Los extractos anteriores (4 y 5) ejemplifican aquellos casos en que las expresiones autorreferenciales pueden ser consideradas como *hedges* o mitigadores. Si bien los autores están convencidos de un cierto punto de vista o fenómeno, le transfieren al lector la tarea de determinar si su proposición es justificada o no.

En los AI de Psicología, la mayoría de los pronombres excluyentes ayudan a los investigadores a relatar los procedimientos del estudio realizado y la metodología utilizada. Los investigadores hacen referencia a los pasos concretos de su investigación utilizando verbos de acción. Esta función pragmática es considerada de "poder", aunque no tan fuertemente como en el caso de los pronombres con función evaluativa, ya que los autores mediante el relato de sus estudios resaltan su autoría en esa nueva contribución a la ciencia. Los ejemplos indicados a continuación ilustran esta categoría.

(6)
***We** further examined whether explicit (self-reported) hate, and its hypothesized theoretical components (Sternberg, 2003), would mediate this relationship. **Our** predictions relating to the indirect effect were based on the Hodson et al (2002) research*. (Texto 19)

(7)
In the present research, we first empirically investigated Sternberg's (2003) conceptualization of hate and its components and the situational antecedents that might trigger them, and then extended these findings by examining the role of hate in the expression of prejudice by Whites toward Blacks in the United States. We focus on the prejudice of White Americans toward Black Americans because of the central role that this phenomenon has had historically in social relations, policy, and politics in the United States, and because it is the most extensively researched prejudice within psychology (Dovidio & Gaertner, 2004). Specifically, we investigated the role of hate in both direct and indirect expressions of racial prejudice. (Texto 16)

(8)
*Here, **we** describe how data from animal populations can be used to derive estimates for asocial and social learning parameters that can then be applied to a model for the spread of a novel behavior. **We** illustrate the method using data taken during the diffusion of novel extracting foraging behavior in groups of callitrichid monkeys. **We** assess the validity of the model by comparing both the generated latency to perform the novel behavior and the shape of the diffusion curves with that of the callitrichid data.* (texto 25)

El tratamiento discursivo de la experiencia está asentado en el marco de un espectro que va desde su mera comunicación, en donde abundan los procesos verbales, hasta, como sucede en la cita (8), el relato de la experiencia en tiempo presente, como si se estuviera llevando a cabo en el mismo momento de su comunicación.

CONCLUSIÓN

Este trabajo ha demostrado que tanto las disciplinas sociales como las duras representadas en nuestro corpus utilizan marcas autorreferenciales inclusivas y excluyentes, aunque en diferentes grados de frecuencia. Los artículos en inglés han demostrado ser altamente personalizados, en contraposición con aquellos en español cuya frecuencia de marcas de primera es mucho menor. Dentro del subcorpus de AI en inglés, la mayor ocurrencia de pronombres es del tipo "excluyentes". Éstos le permiten al investigador-autor crear diferentes efectos textuales. En Bioquímica, sobre todo, los autores se posicionan más como evaluadores y generadores de opinión que en Psicología, donde la función pragmática establecida por los pronombres "we", "us" y "our" que prevalece es la de autor como relator de los procedimientos y metodología del estudio realizado. Tanto en el rol de evaluador como relator, los autores se posicionan como agentes de poder sobre el lector ya que por más que existan opciones por las que los autores no aparecerían como hacedores del estudio, los investigadores optan por mostrarse a la comunidad científica como los verdaderos autores del estudio en cuestión. En resumen, los autores de los AI en inglés en ambas disciplinas promocionan sus propuestas y hallazgos bien desde el comienzo de sus textos. Explotan el recurso lingüístico de las expresiones autorreferenciales para crear un sentido de novedad respecto de sus escritos y mostrarse como los generadores de contribuciones al conocimiento científico.

REFERENCIAS

CIAPUSCIO, G. (1992). "Impersonalidad y desagentivación en la Divulgación Científica", *Lingüística Española Actual*, *14*(2), 183-207.

CRISMORE, A. y R. FARNSWORTH (1990). "Metadiscourse in Popular and Professional Science Discourse", en W. NASH (ed.) *The Writing Scholar. Studies in Academic Discourse*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage.

GNUTZMANN, C. y H. OLDENBURG (1991). "Contrastive Text Linguistics in LSP-Research: Theoretical Considerations and some Preliminary Findings", en H. SCHRÖDER (ed.) *Subject-Oriented Texts: Languages for Special Purposes y Text Theory*, pp. 103-136. Berlin/New York: W. de Gruyter.

HALLIDAY, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

HYLAND, K. (2002). "Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing", *Journal of Pragmatics, 34*, 1091-1112.

HYLAND, K. (2003). "Genre-based pedagogies: A social response to process", *Journal of Second Language Writing, 12*, 17-29.

HYLAND, K. (2005). "Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse", *Discourse Studies, 7*, 173-192.

IVANIC R. y D. CAMPS (2001). "I am how I sound. Voice as self representation in L2 writing", *Journal of Second Language Writing, 10*, 3-33.

MARTIN, J. R. (2000). "Beyond exchange: APPRAISAL systems in English", en S. HUNSTON y G. THOMPSON (ed.) *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*, pp. 142-175. Oxford: OUP.

MARTIN, J. R. y D. ROSE (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. New York: Continuum.

SWALES, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

TANG, R. y S. JOHN (1999). "The ´I´ in identity: exploring writer identity in student academic writing through the first person pronoun", *English for Specific Purposes*, 18, 23-39.

WHITE, P. R. R. (2003). "Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance", *Text, 2*, 259-284.

WHITE, P. R. R. (2005). "The Language of Attitude, Arguability and Interpersonal Positioning", en *The Appraisal Website: Homepage*. Disponible en <http://www.grammatics.com/appraisal/index.html> Consulta 01/07/2007.

Detalle del corpus

Revista *Acta Bioquímica Clínica Latinoamericana* (2006, 2007 y 2008).
Revista *de la Sociedad Venezolana de Microbiología* (2006, 2007 y 2008).
Revista *Brasileira de Farmacognosia* (2006, 2007 y 2008).
Revista *Científica* (2006, 2007 y 2008).
Revista *CENIC - Ciencias Biológicas* (2006, 2007 y 2008).
Revista *Infection and Immunity* (2006, 2007 y 2008).
Revista *Current Biology* (2006, 2007 y 2008).
Revista *Neuron* (2006, 2007 y 2008).
Revista *The Journal of Neuroscience* (2006, 2007 y 2008).
Revista *The Journal of Immunology* (2006, 2007 y 2008).
Revista *Interdisciplinaria* (2006, 2007 y 2008).
Revista *Anales de Psicología* (2006, 2007 y 2008).
Revista *Latinoamericana de Psicología* (2006, 2007 y 2008).
Revista *Acta colombiana de psicología* (2006, 2007 y 2008).

Revista *Evaluar* (2006, 2007 y 2008).
Revista *Journal of Experimental Psychology: Applied* (2006, 2007 y 2008).
Revista *International Journal of Testing* (2006, 2007 y 2008).
Revista *Personality and Individual Differences* (2006, 2007 y 2008).
Revista *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* (2006, 2007 y 2008).

EN TORNO A LA POLÉMICA ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL PSICOANÁLISIS: UN ESTUDIO SOBRE DEFENSAS DE TESIS EN PSICOANÁLISIS

Karina Savio
Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires - Conicet | Argentina
karinasavio@fibertel.com.ar

Resumen

La Universidad y el Psicoanálisis han mantenido una relación conflictiva desde el mismo nacimiento de la disciplina. Será Lacan quien, medio siglo después, se detendrá a teorizar respecto de la dificultad que la teoría del inconsciente encuentra en su transmisión en los claustros académicos, a pesar de que nunca desiste de su reconocimiento oficial. Ahora bien, ante los cambios acontecidos en estos últimos años en los estudios de educación superior en nuestro país, traducidos en un vertiginoso crecimiento de las carreras de posgrado, nos proponemos en este trabajo reformular la polémica suscitada entre el psicoanálisis y la universidad en términos discursivos y genéricos. En este sentido, tomando en cuenta las intervenciones emitidas por algunos jurados integrantes de los comités evaluadores en dos defensas de tesis de doctorado inscriptas en el psicoanálisis reflexionaremos acerca de los interrogantes que despiertan las formas discursivas que la tesis y su defensa adquieren. Creemos que el diálogo efectuado en las defensas de tesis analizadas permite acercarnos a las representaciones que los tesistas y los jurados poseen respecto de estos géneros, para repensar la tensión existente entre la institución académica y la teoría del inconsciente.

INTRODUCCIÓN

Son los primeros años del siglo XX los testigos del ingreso paulatino del psicoanálisis a los claustros académicos. Las primeras huellas de la –en aquel entonces– naciente teoría sobre el inconsciente en la Universidad de Buenos Aires pueden rastrearse en algunos programas de los primeros cursos de psicología de la Facultad de Filosofía y Letras. En este sentido, la presencia estable del psicoanálisis, presencia que no será indiferente a los avatares políticos de la Argentina, se fue consolidando a lo largo de estos años, lo que le imprimió a la carrera de psicología, a partir de su creación, un sesgo psicoanalítico que perdura hasta la actualidad.

Es en la década del noventa cuando se produce lo que se conoce como el "boom" de los posgrados, iniciando un proceso de expansión de la oferta de los estudios cuaternarios tanto en el sector público como en el sector privado. No solamente en la Argentina sino también en toda América Latina se produce una propagación de los posgrados, lo que lleva a un incremento en la tasa de la matrícula a nivel regional y a la modificación cuantitativa y cualitativa del sistema. Según Barsky (1997), es en el campo de la psicología, junto con el de las ciencias de la educación, en los que se producen los mayores avances. La reciente institucionalización de la formación de posgrado en la carrera de

psicología, la que tradicionalmente se daba por fuera del ámbito universitario, contribuyó a este fenómeno.

En este nuevo panorama de los estudios de educación superior, que responde, entre otros factores, a una especialización del saber, la teoría psicoanalítica no ha desalojado su lugar del escenario universitario. Por el contrario, su constante permanencia ha motivado su inclusión dentro de las carreras de posgrado, adaptándose a los cambios operados en los estudios de educación cuaternarios durante las últimas décadas. La creación de la Maestría en Psicoanálisis de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el 2001 así lo demuestra. Años antes, la aparición del Doctorado de Psicología en la misma Universidad, puntualmente en 1995, ya había habilitado a los estudiantes a elaborar tesis vinculadas a esta disciplina, gestando investigaciones relativas al psicoanálisis.

La inserción de la teoría del inconsciente en estos nuevos ámbitos académicos despierta un viejo interrogante relativo a la incomodidad del psicoanálisis en la universidad. En este sentido, la incorporación del psicoanálisis en esta institución ha generado desde sus inicios una polémica que se rastrea ya en algunos textos de Freud.[1] "En el fondo –sostiene Jacques-Alain Miller (1998: 151)– espero que la inscripción universitaria del psicoanálisis se vea demorada lo máximo posible". Esta controvertida posición es compartida por algunos analistas que también observan con recelo la articulación existente entre la teoría del inconsciente y el ámbito académico.[2]

Es en torno a los géneros académicos de posgrado desde donde nos interesa reflexionar acerca de esta problemática. En efecto, los géneros de posgrado, dentro de los que podemos destacar la *tesis* y su *defensa*, en tanto prácticas universitarias vinculadas al psicoanálisis, tienen un origen reciente y, en consecuencia, una tradición académica que –podríamos pensar– no ha llegado a consolidarse. Las formas discursivas que estos géneros adquieren y su constitución plantean nuevos interrogantes no solamente en relación con la escritura psicoanalítica y la forma que ésta adopta en la universidad, sino también alrededor de lo que se conoce como *discurso académico*.

Nos proponemos, entonces, en esta presentación, ante los cambios acontecidos en los estudios de educación superior en nuestro país, reformular la polémica suscitada entre el psicoanálisis y la universidad en términos discursivos y genéricos. Para ello, recordaremos, en primer lugar, algunos aspectos de la retórica lacaniana, lo que nos permitirá comenzar a pensar acerca de la dimensión discursiva del psicoanálisis. Introduciremos, en segundo lugar, algunas consideraciones respecto de la compleja relación que esta disciplina mantiene con los géneros académicos de posgrado, lo que nos permitirá leer, al final de este recorrido, algunos fragmentos de las intervenciones emitidas por algunos jurados integrantes de los comités evaluadores en dos defensas de tesis de doctorado.

[1] *Véase*, por ejemplo, Freud (1919).
[2] Para ampliar acerca de los debates sobre el vínculo entre psicoanálisis y universidad *véase*, por ejemplo, Miller (1998), Imbriano (1996, 1998, 1999), García (2000), Laplanche (1981, 1984, 1987), Shejtman y otros (1998).

LA RETÓRICA LACANIANA

> De estrictos motivos universitarios se desprende, digo yo, que la persona que me traduce, al estar formada en el estilo, la forma de imposición del discurso universitario, no puede evitar, […], invertir mi fórmula, es decir, darle un alcance, es preciso decirlo, estrictamente contrario a la verdad, sin ninguna homología incluso con lo que yo expongo.
> Con toda seguridad, la dificultad propia de mi traducción al lenguaje universitario recaerá por otra parte sobre todos aquellos que, del modo que sea, lo intenten, y realmente el autor de la tesis a la que me refiero poseía los mejores títulos, animado como estaba por una inmensa buena voluntad. Esta tesis que va a publicarse entonces en Bruselas no tiene por todo ello menos valor, valor de ejemplo por sí misma, su valor de ejemplo también por la distorsión que promueve, distorsión en cierto modo obligada, al traducir al discurso universitario algo que tiene sus propia leyes.[3] (Lacan, 1975a: 43)

En 1969, Anika Rifflet-Lemaire elabora la primera tesis universitaria sobre el pensamiento lacaniano y será Lacan quien escribirá el prólogo para su posterior publicación. En esta tesis –tesis a la que se refiere Lacan en esta extensa cita– su autora tenía el propósito de allanar el acceso a su pensamiento a través de "una síntesis de sus conceptos básicos y de una sencilla exposición de una corriente intrínsecamente compleja" (Rifflet-Lemaire, 1970: 27).

De la escritura del prólogo se deduce el valor que Lacan le otorga al trabajo, quizás por el "tardío reconocimiento universitario que lo hacía objeto Rifflet-Lemaire" (Baños Orellana, 1995: 22). Es la dificultad de "traducción", sin embargo, aquello que hace obstáculo en la tesis provocando una inevitable distorsión de la obra de Lacan. Del fragmento seleccionado se desprende que, para Lacan, el lenguaje universitario se diferencia del lenguaje analítico. En efecto, el lenguaje universitario puede dialogar con el lenguaje analítico pero no puede ser su traductor fiel. Cada lenguaje está regulado por sus propias leyes que impiden el establecimiento de una correspondencia biunívoca entre ambos. En este sentido, el discurso universitario es engañoso: no puede capturar la verdad del lenguaje analítico que se fuga entre sus enunciados.[4] Ahora bien, una pregunta se impone: ¿qué es lo que el lenguaje universitario no puede decir del discurso analítico?

Para intentar responder este interrogante es necesario abordar lo que podríamos denominar la *retórica de Lacan.*[5] El hermetismo lacaniano que aparece en sus escritos pero que también se extiende –quizás de manera atenuada– a sus seminarios ha sido señalado por el campo analítico y también por fuera de él, y ha sido objeto de innumerables críticas. Su ardua legibilidad se advierte ya en trabajos tempranos de su obra y, de hecho, Roudinesco (1993) asocia su aparición en 1936 con su encuentro con Kojève y Koyré, encuentro que lo conducirá a una lectura filosófica de la obra freudiana.

El abundante empleo de figuras retóricas es uno de los rasgos más destacados y evidentes del discurso de Lacan. Entre los intentos por discernir este peculiar modo de expresión, podemos incluir el de Fages (1973), quien –a partir de la clasificación introdu-

[3] El destacado es nuestro.
[4] Es interesante observar que en la cita seleccionada Lacan emplea como sinónimos las nociones de *discurso* y *lenguaje*.
[5] Optamos por emplear el término *retórica* en lugar de *estilo* –frecuente en la teoría lacaniana y en los trabajos psicoanalíticos– con el propósito de ubicar el énfasis en la dimensión discursiva.

cida por el tratado de *Retórica General*– realiza un exhaustivo listado de las figuras que se advierten en los *Escritos* acompañadas por sus ejemplos. De esta forma, distingue las figuras que actúan sobre la materia fónica, las que actúan sobre la sintaxis, las que actúan sobre el significado y, finalmente, aquellas figuras que actúan sobre la lógica del discurso. Las primeras remiten a los juegos fónicos que realiza Lacan y que necesariamente reenvían a la oralidad. Según el autor, dan cuenta de lo arbitrario del significante. Las segundas, señala, inundan toda su escritura desplegando la supremacía del significante. Por otra parte, las figuras que actúan sobre el significado indican la fuga incesante del significado que Lacan describe como ausencia de articulación. De este modo, el psicoanalista evidencia que ningún lenguaje puede pretenderse exhaustivo y unívoco. El último caso –el de los juegos lógicos–, por último, distancia el discurso lacaniano de la lógica rigurosa del discurso científico.

Al hermetismo creado a partir del uso de estas figuras se le puede añadir, asimismo, el efecto generado por la extensión de los enunciados. En este sentido, Baños Orellana (1995), quien en su libro *El idioma de los lacanianos* se pregunta acerca del estilo de Lacan y también del estilo empleado por sus seguidores, afirma que el discurso lacaniano se caracteriza, por un lado, por un exceso en la extensión que se observa en el uso desmedido de subordinadas y condicionales, y, por el otro, en un exceso en la síntesis, a través de la cual el pensamiento lacaniano se condensa en breves frases. Este último caso se observa en varios enunciados de aparente sencillez léxica y linealidad sintáctica que son teóricamente complejos (por ejemplo, el aforismo *No hay relación sexual*). El psicoanalista, al igual que otros autores,[6] relaciona este hermetismo lacaniano con la retórica del barroco[7] y la de las vanguardias de principios del siglo XX, que se caracterizan discursivamente por el empleo del quiasmo, la hipérbole, el anacoluto, el neologismo, la utilización de la homonimia, la homofonía, la glosolalia, la metáfora y la metonimia. Inclusive, es el propio Lacan quien se refiere a sí mismo como "el Góngora del psicoanálisis" (Lacan, 1966: 438), describiendo, en diversas oportunidades, su estilo como barroco.[8]

Este hermetismo, por otra parte, no es inmotivado o arbitrario. Lacan es consciente del trabajo que en su discurso realiza sobre el lenguaje, buscando despertar cierto efecto de sorpresa en sus oyentes o lectores. No ignora, por ende, la dimensión retórica que singulariza su enunciación. La pregunta por la causa que se esconde tras este hermetismo ha animado la preocupación de distintos autores por dar cuenta de este propósito sobre el que se asienta la retórica lacaniana. En este sentido, Assoun (2003) afirma que la complejidad del discurso lacaniano persigue desmantelar la aparente sencillez del texto freudiano, aprehendiendo su profundidad: "Una manera de mostrar que Freud *dice* más de lo que *escribe*"[9] (Assoun 2003: 22). Fages (1973), por su parte, atribuye este modo de escritura al objeto que el psicoanálisis aborda: "Si el inconsciente está estructurado como un lenguaje, si las figuras-claves de ese lenguaje, la metáfora y la 'metonimia', son juegos semánticos […] convenía que el discurso sobre el inconsciente fuese un vasto tejido retórico" (Fages, 1973: 126). Castillo (1990), a partir de dos citas en las

[6] *Véase*, por ejemplo, Roudinesco (1993).
[7] Para una ampliación sobre la relación entre el psicoanálisis y el barroco *véase* Maurano (2004).
[8] *Véase*, por ejemplo, Lacan (1975b).
[9] El destacado es del autor.

que Lacan remite al manierismo,[10] plantea, desde otra perspectiva, que lo que está en juego es la denuncia del fracaso de la función representativa del lenguaje al que se encuentra asociada la pérdida de objeto.

Es, sin embargo, Baños Orellana (1995) quien le atribuye al hermetismo lacaniano diversos sentidos, entre los que podemos incluir los desarrollos anteriores. En efecto, el psicoanalista considera que, en primer lugar, este rasgo se debe a una prudencia epistémica, en la que la ilegibilidad aparece como una manera de expresar el estado precario de la teoría. Y, en segundo lugar, el hermetismo, además de ofrecerse como recurso para destacar determinados postulados, le permite a Lacan redoblar en el plano de la enunciación el contenido del enunciado. Según el psicoanalista argentino, Lacan redobla de esta manera tres dificultades: la del método, la de la clínica y la de la doctrina. El hermetismo metódico se corresponde con una reivindicación, a nivel de la expresión, de su inclinación por las entradas teóricas complejas y por su disgusto por los planteos convencionales. El hermetismo clínico pone en primer plano el carácter literal y barroco de las formaciones del inconsciente. De este modo, se manifiesta tanto la actividad como el material con que opera el psicoanálisis. Finalmente, el hermetismo propio de la doctrina está asociado con lo que Freud denominó *objeto perdido*. En este sentido, se trata de plasmar en el discurso mismo la falta propia de la estructura.

De esta manera, la retórica lacaniana se constituye como parte esencial en la transmisión del psicoanálisis, poniendo en escena su contenido teórico. Notemos que es el propio Lacan quien asocia lo que él denomina *estilo* con la *transmisión*:

> Todo retorno a Freud que dé materia a una enseñanza digna de ese nombre se producirá únicamente por la vía por la que la verdad más escondida se manifiesta en las revoluciones de la cultura. Esta vía es la única formación que podemos pretender transmitir a aquellos que nos siguen. Se llama: un estilo. (Lacan, 1966: 430)

En consonancia con estos planteos, podemos señalar que a partir de este discurso hermético Lacan pone en acto aquello que enuncia.

> Es justamente lo que trato de poner en relieve: que ese discurso que es el mío tenga incuestionablemente esa dimensión de acto y sobre todo en el momento en que estoy hablando del acto, es algo que salta a la vista. Y yo diría que, si se mira de cerca, es la única razón de la presencia de la mayoría de los que están aquí, porque si no, no se entiende que podrían venir a buscar aquí, particularmente a nivel de un público joven. No formamos parte del plan de prestaciones de servicio universitarias; no puedo darles nada a cambio de su presencia. Lo que les divierte es que ustedes sienten que, justamente, algo pasa. No estamos de acuerdo. Esto ya es un pequeño comienzo para la dimensión del acto.[11] (Lacan, 1967-1968: 73)

Si la dimensión de la falta es inherente al deseo, el no-todo saber actúa como lugar de causa. En este sentido, la ilegibilidad y la incomprensión tienden hacia la producción en tanto promueve a que el auditorio "ponga de su parte".

[10] Según Maurano (2004), cuando Lacan aborda la cuestión del goce, en un período tardío de su obra, deja de juzgar su estilo como manierista para considerarlo barroco.
[11] Los destacados son nuestros.

> […] lo escrito no está para ser comprendido. Por eso, precisamente, nadie está obligado a comprender los míos. Si no los comprenden, tanto mejor, pues tendrán así la oportunidad de explicarlos. (Lacan, 1975b: 46)

Los recursos retóricos empleados por Lacan se distinguen, entonces, del lenguaje universitario, que, por el contrario, tiende a la precisión y a la comprensión: "El saber universitario imagina que puede residir en la dimensión del bien-entendido" (Miller, 1998: 152). Es, pues, en ello en donde reside, podríamos decir, la dificultad de "traducción" del discurso analítico a la que alude Lacan y su distancia con el discurso universitario.

LOS GÉNEROS ACADÉMICOS DE POSGRADO

A lo largo de estos últimos años numerosos estudios lingüísticos han centrado su interés en el discurso académico-científico, al que se ha abordado desde diversos enfoques teórico-metodológicos. Esta tendencia se vio reflejada, en efecto, en el crecimiento de los estudios sobre los distintos géneros académico-científicos (artículos de investigación, conferencias, artículos de divulgación, tesis) en los que se requiere de conocimientos discursivos específicos para su elaboración. De este modo, se intenta desentrañar un discurso propio de una comunidad en particular –la comunidad científico-académica– con el propósito último de comprender sus singularidades.

En nuestro país los años recientes han sido testigos de una preocupación cada vez mayor sobre la escritura de la tesis, debido, muy probablemente, a las dificultades que se han observado para finalizar las carreras de posgrado. Esta situación ha despertado el interés por detectar los obstáculos que encuentran los alumnos en este recorrido y proponer nuevas estrategias para facilitar así la tarea. Encontramos, entonces, trabajos e investigaciones que intentan reconocer las trabas halladas por los tesistas, otros trabajos que articulan estas dificultades con propuestas para talleres de escritura de tesis[12] y, finalmente, manuales que brindan sugerencias al estudiante universitario en torno a la escritura de este tipo de géneros académicos.[13]

Los textos que se presentan como apoyo para la elaboración de tesis, artículos de investigación, monografías, tesinas no solamente abordan la cuestión de la organización textual, de las normas de escritura características de esta clase de trabajos, sino que también remiten al lenguaje que se considera más apropiado para estos escritos. Montolío (2000, vol. III: 153) señala, en tal sentido, que el texto académico debe adquirir un tinte objetivo, lo que conduce a un distanciamiento discursivo necesario entre el emisor y el objeto que se analiza. Los mecanismos lingüísticos que tienden hacia un alto nivel de descontextualización son, entonces, los recomendados. Entre estos mecanismos encontramos: el uso de léxico preciso y elaborado, la abstención de la anteposición de adjetivos valorativos, el empleo de conjunciones subordinantes y las operaciones lingüísticas destinadas a alejar el objeto respecto del propio autor y de la realidad. La abstención de marcas de primera y segunda persona, y el empleo de estructuras de desper-

[12] Recientemente la Dra. Narvaja de Arnoux dirigió el proyecto "Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado" (ANPCyT), que persiguió, entre otros objetivos, la construcción de herramientas específicas que permitan intervenir en las prácticas de escritura que se desarrollan en los posgrados universitarios.

[13] Entre los manuales de reciente publicación podemos mencionar a Botta (2002), Montolío (2000), Pérez (1994, actualizado en 2008), Dalmagro (2007).

sonalización (estructuras con *se*, estructuras pasivas, uso de sujetos abstractos, uso de nominalizaciones) son englobados por esta autora dentro de estos últimos mecanismos.

En tanto la tesis constituye un "trabajo científico original", que debe demostrar las aptitudes del tesista como investigador, la función referencial del lenguaje es aquella que predomina. El empleo del lenguaje figurado queda, por lo tanto, excluido de este escenario discursivo (Botta, 2002: 19), en el que se aspira a la claridad en la exposición, a la definición precisa de términos y al uso de un vocabulario riguroso. El empleo de un lenguaje impersonal se corresponde con el lugar secundario que el emisor y el lector ocupan en estos textos.

Por su parte, en su manual, Dalmagro (2007: 99-100) insiste sobre estas mismas propiedades discursivas. De esta forma, afirma que un texto académico debe reunir las condiciones de claridad, coherencia, precisión y fluidez. Se debe, entonces, escribir con sencillez, a partir de párrafos cortos, definiendo los términos técnicos y aclarando su alcance. Recomienda, asimismo, un estilo impersonal y evitar el uso de una excesiva adjetivación o de términos valorativos que dejen marcas de subjetividad en el texto.

Ahora bien, tomando en cuenta lo desarrollado en el punto anterior nos encontramos con diferencias significativas que se presentan en tensión entre aquellos rasgos discursivos que los manuales de escritura académica conciben como apropiados para los textos académicos y la especificidad de la escritura y de la transmisión en el psicoanálisis. En este sentido, lo fragmentario de la escritura, que refleja la experiencia del inconsciente, la intrusión de la dimensión enunciativa, el empleo de un lenguaje figurado son elementos que incomodan, entonces, los valores de claridad, univocidad y rigurosidad que aquellos reclaman. El modo de presentación de un caso clínico se aleja de los mecanismos lingüísticos de descontextualización característicos de los trabajos académicos. El empleo frecuente de estructuras de despersonalización mediante los que se busca borrar al sujeto de la enunciación obstruye así la posibilidad de transmitir la dimensión transferencial del análisis.

EL INTERCAMBIO TESISTA-JURADO EN DEFENSAS DE TESIS DE PSICOANÁLISIS

Nos interesa, entonces, ilustrar esta tensión entre el discurso académico y el discurso psicoanalítico a partir de las intervenciones de tres miembros del jurado en dos defensas de doctorado. Estas defensas se realizaron en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el 2007.

El espacio de intercambio que se produce entre los tesistas y los jurados en las defensas de tesis es un lugar propicio para rastrear las representaciones que los jurados poseen respecto de estos géneros. Allí, exponen sus propios conocimientos, legitimando así el lugar desde el que enuncian y, por lo general, citan la palabra de los tesistas manifestando haber realizado una lectura atenta y crítica sobre los trabajos. Pero también, al momento de emitir sus evaluaciones, apelan a un imaginario respecto de cómo deberían ser las tesis. En las defensas mencionadas, la palabra del jurado reflejó aquello que hemos planteado a propósito de la tensión existente entre las formas académicas y la tradición discursiva psicoanalítica, en otras palabras, entre los géneros académicos y el psicoanálisis. Veamos algunos ejemplos:

> […] esto hay que leerlo como la tesis de un psicoanalista […] entonces no me apartaría de esta idea / de la tesis escrita por un psicoanalista […] no es muy antiguo (e:) la entrada del psicoanálisis a estas formas académicas y en esa entrada hay que revisar qué es lo que se produce / qué es lo que se tolera / qué FORMA o no estos dominios académicos va a modificar o rechazar en cuanto a tesis que contemplen cuestiones de esta 'índole del psicoanálisis'.

"La tesis de un psicoanalista", "la tesis escrita por un psicoanalista". Dos son los sentidos a los que estos enunciados emitidos por el jurado psicoanalista en esta defensa remiten: por un lado, se hace referencia a la sensibilidad del género en función de la tradición discursiva de la que deriva, y, por el otro, alude a la compleja relación entre el discurso psicoanalítico y la escritura académica. Inclusive, al señalar que es la tesis de un "psicoanalista" y no de un "psicólogo" sienta ya una posición, en tanto le otorga entidad a la identidad psicoanalítica del doctorando. Por otra parte, la idea de "tolerar" y "rechazar" que aparece en este fragmento da cuenta de la antipatía universitaria hacia ciertos rasgos discursivos del psicoanálisis. En efecto, el psicoanalista advierte que en el ingreso del psicoanálisis a la institución académica éste debe adaptarse a las formas que reclama este nuevo ámbito. Veremos que esta intervención se anticipará a las ulteriores críticas emitidas por otro de los jurados del tribunal proveniente del campo de la epistemología.

Otro de los evaluadores-psicoanalistas de la segunda defensa también aludió, en otros términos, a esta problemática:

> […] hay entre el psicoanálisis y la ciencia un horizonte compartido que es el de la formalización // pero hay un punto en el que la- la referencia a la formalización encuentra un límite y toma lo que es la- la- la experiencia analítica ¿no? […] también me parece que (e:) el rescate de la / de la función de la equivocidad en torno a la interpretación es algo que permite pensar que esa relación problemática conflictiva entre la dimensión formalizada y formalizable del psicoanálisis la dimensión poética de la experiencia analítica en una de sus formas posibles.

La formalización del psicoanálisis, formalización necesaria para la realización de una tesis de doctorado, encuentra su límite en la clínica. La dimensión poética del análisis parece, entonces, incomodar la formalización de la teoría y, de allí, se advierte su relación "conflictiva".

Ahora bien, la observación crítica de un jurado epistemólogo evidencia nuevamente esta problemática tensión, en la que retorna, de manera expresa, algo del malestar suscitado por el psicoanálisis en al universidad:

> […] en la tesis se utiliza un lenguaje poético muy interesante // yo lo aprecio desde el punto de vista estético pero desde el punto de vista de la información que me brinda es (e:) tan polisemántico que (e:) me pierdo en la jungla de los significados […] algo así como que el lenguaje palpita // ni siquiera me imagino como puede palpitar el lenguaje // me suena muy lindo / veo una manada / un corazón o pájaros / pero no entiendo de qué se trata.

El jurado-epistemólogo le cuestiona, así, al investigador-psicoanalista el empleo de figuras retóricas en su enunciación. De la cita se desprende que el texto académico trata, de acuerdo a este jurado, de producir un saber y de transmitirlo de manera exacta y sin ambigüedades. Es, por ello, que el lenguaje no pueda palpitar: el gesto académico exige, según él, precisión y claridad. Las figuras retóricas, en este contexto, quedan reservadas al campo de lo artístico.

PALABRAS FINALES

La relación polémica entre el psicoanálisis y la universidad se inscribe, como ya hemos señalado, desde el mismo nacimiento de esta disciplina. Es Lacan quien, luego, se detiene a teorizar respecto de la dificultad que la teoría del inconsciente encuentra en los claustros académicos, a pesar de que nunca desiste de su reconocimiento oficial. En este sentido, Millar señala: "[…] hay que ser ciego para no darse cuenta de que para Lacan era esencial ser recibido por la Universidad. La función más importante de la Universidad es la conservación y el mantenimiento de lo que es dicho por quien para ella es el autor" (1999: 39).

En esta presentación nos hemos propuesto retomar este debate en el contexto actual de los estudios universitarios. Creemos, en efecto, que redefinir esta discusión en términos discursivos respecto de los géneros académicos que los psicoanalistas-universitarios emplean a lo largo de sus carreras de posgrado no solamente da cuenta de la tensión entre los procedimientos discursivos característicos del discurso académico sino que también contribuye a la reflexión y a la redefinición de estas prácticas instituidas de escritura. Pensamos al igual que Becher (1989) que el empleo de un lenguaje propio cumple un rol imprescindible en la construcción de la identidad de una disciplina y, en tal sentido, no debe eclipsarse bajo el velo de la uniformidad académica. Un estudio, entonces, de los rasgos singulares de la escritura académica psicoanalítica permitirá ampliar nuestro conocimiento acerca de los modos de decir de esta disciplina, favorecerá el pasaje de los tesistas por estas instancias universitarias y conllevará el cuestionamiento de los estándares en la escritura académica.

BIBLIOGRAFÍA

ASSOUN, P.-L. ([2003] 2004). *Lacan*. Buenos Aires: Amorrortu.

BAÑOS ORELLANA, J. (1995). *El idioma de los lacanianos*. Buenos Aires: Atuel.

BARSKY, O. (1997). "Reflexiones sobre los posgrados universitarios en Argentina", *La Universidad*. Buenos Aires, octubre, año IV, nº 10: 3-7.

BECHER, T. ([1989] 2001). *Tribus y territorios académicos - La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.

BOTTA, M. y J. WARLEY. ([2002] 2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes. Nuevas normas y técnicas de redacción*, Buenos Aires: Biblos.

CASTILLO, B. (1990). "La fuga del objeto", *Conjetural*. Buenos Aires, noviembre, nº 21: 40-48.

DALMAGRO, M. C. (2007). *Cuando de textos científicos se trata. Guía práctica para la comunicación de los resultados de una investigación en ciencias sociales y humanas*, Córdoba: Comunicarte.

FAGES, J.-B. ([1973] 2001). *Para comprender a Lacan*. Buenos Aires: Amorrortu.

FREUD, S. ([1919] 1986). "¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?", en *Obras completas*, t. XVII. Buenos Aires: Amorrortu.

GARCÍA, G. (2000) "El conflicto de las facultades (Un caso actual, el psicoanálisis)". *Lazos*. Escuela de Orientación Lacaniana, nº 3: 67-71.

IMBRIANO, A. (1996). "Psicoanálisis y Universidad. Acerca de la Circulación del Psicoanálisis en la Universidad", *Revista Universidad Kennedy*, mayo/agosto, año 2, nº 2: 5-16.

IMBRIANO, A. (1998). "La universidad: desestima del psicoanálisis", *El caldero de la escuela*. Diciembre, nº 65: 76-78.

IMBRIANO, A. (1999). "La enseñanza del Psicoanálisis y la Universidad", *Documenta Laboris. Primeras jornadas de investigación del Master en Psicoanálisis*, 13-50. Universidad Argentina John F. Kennedy.

LACAN, J. ([1966] 2008). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.

LACAN, J. (1967-1968). *Seminario XV*. Buenos Aires: Escuela freudiana de Buenos Aires.

LACAN, J. ([1975a] 2006). *Seminario XVII. El Reverso del Psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós.

LACAN, J. ([1975b] 2006). *Seminario XX*. Buenos Aires: Paidós.

LAPLANCHE, J. (1981). *El inconsciente y el ello. Problemáticas IV*. Buenos Aires: Amorrortu.

LAPLANCHE, J. (1984). *Interpretar [con] Freud y otros ensayos*. Buenos Aires: Nueva visión.

LAPLANCHE, J. (1987). *La cubeta. Trascendencia de la transferencia. Problemáticas V*. Buenos Aires: Amorrortu.

MAURANO, D. (2004). "Entre maniérisme et baroque, quelques considérations sur le style et la jouissance dans la transmission de la psychanalyse", *Essaim*. Toulouse, Érès, nº 12: 125-137.

MILLER, J.-A. (1998). *Elucidación de Lacan. Charlas brasileñas*. Buenos Aires: Paidós.

MILLER, J.-A. (1999). *El establecimiento de "El seminario" de Jacques Lacan*. Buenos Aires: Tres Haches.

MONTOLÍO, E. (coord.) ([2000] 2002). *Manual práctico de escritura académica*, vol. I, II y III. Barcelona: Ariel.

PÉREZ, S. ([1994] 2008). *Normas de presentación de tesis, tesinas y proyectos*. Madrid: Unidad Pontificia Comillas.

RIFFLET-LEMAIRE, A. ([1970] 1971). *Lacan*. Barcelona: Edhasa.

ROUDINESCO, E. ([1993] 2005). *Lacan. Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SCHEJTMAN, F. y otros (1998). "Psicoanálisis y Universidad". *El Murciélago*, abril/julio, nº 8: 2-15.

OS QUADRINHOS NO ENSINO DA LÍNGUA ORAL COLOQUIAL

Cecilia Gabriela Aguirre Souza
Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia | Brasil
ceguirre@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo propone la utilización de Mafalda como recurso auténtico para la presentación de algunos aspectos del registro oral coloquial de la lengua española. Primero, se describe la historieta a la luz del concepto de género textual definido por Marcuschi (2000) y se ejemplifica el uso de conectores argumentativos y metadiscursivos, atenuadores, intensificadores y reglas de cooperación y cortesía, de acuerdo con las definiciones de Briz (2002). Luego se proponen actividades didácticas para el desarrollo de la destreza de la interacción, pensadas para alumnos de nivel básico.

O presente trabalho constitui uma parte da pesquisa doutoral realizada pela professora Cecília Gabriela Aguirre Souza sobre aspetos pragmáticos e socioculturais na história em quadrinhos Mafalda. Essa tira foi escolhida precisamente por apresentar traços sociolingüísticos e pragmáticos dos falantes da Cidade de Buenos Aires nas décadas de 60 e 70. Descreve-se sua estrutura à luz da linguagem semiótica definida por Umberto Eco (1993) e exemplificam-se seus aspetos discursivos a partir da definição de gêneros textuais de Marcuschi (2000). Por último, discute-se sua aplicação nas aulas de espanhol como língua estrangeira e possíveis atividades para o desenvolvimento específico da fluência e precisão na fala nos níveis iniciais.

INTRODUÇÃO

A aquisição da habilidade para conversar é objetivo importantíssimo de todo estudante de línguas estrangeiras e segundas línguas. Para isso o aluno precisa desenvolver, por um lado, uma série de habilidades cognitivas, para argumentar, descrever, narrar ou contribuir com o interlocutor. Por outro lado, precisa desenvolver outra série de habilidades, as linguísticas, como pronunciação clara, palavras precisas, enunciação apropriada à situação comunicativa, manifestação clara das suas intenções, sentido inequívoco dos seus enunciados, em fim, conseguirem codificar e decodificar aquilo que se quer dizer ou aquilo que se ouve. Por último, para que suas intenções tenham sucesso, também deve desenvolver as suas habilidades sociais.

Trata-se, em soma, de adquirir a *competência comunicativa*, que envolve, segundo Briz (2005), a competência linguistica, ou o domínio do código lingüístico verbal e não verbal; a competência discursiva, ou o domínio de recursos para atingir coesão na forma e coerência no conteúdo dos textos; e a competência pragmática, a qual inclui tanto a competência sociolingüística, que incorpora as descrições derivadas da Pragmática So-

ciocultural e da Sociolinguistica, assim como a competência estratégica, que se sustenta nas teorizações da Pragmática linguistica.

Dentro das inúmeras habilidades que fazem a nossa competência comunicativa, nos interessa o uso oral da língua. Segundo o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994) o aprendizado da expressão oral em língua estrangeira:

> [...] supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc., de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa.

Pequena empresa nos aguarda. O ensino do uso oral da língua implica na apresentação, não de outra gramática, mas de toda uma série de recursos verbais e não verbais próprios da comunicação oral. A conversa espontânea, natural, resulta a manifestação mais autêntica da oralidade, e o espaço para a realização de todas nossas atividades cotidianas. Por isso se constitui o marco ideal para o estudo e análise de tal atividade, e mais especificamente, da atividade discursiva.

Com este objetivo em mente, propomos o uso de uma história em quadrinhos já consagrada, *Mafalda*, como recurso para a apresentação da fala em contexto do cotidiano, apontando a aspectos linguisticos, sociolinguisticos e pragmáticos. Propomos primeiro, uma apreciação da relação entre palavra e imagem, para ressaltar as propriedades significativas das histórias em quadrinhos em geral, que auxiliam na interpretação do sentido do texto. Depois, abordamos a tira a partir do gênero textual que representa e do continuum entre fala e escrita definido por Marcuschi (2003) para em seguida focalizar na *destreza da interação* definida pelo *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, educación* (Consejo de Europa, 2002). Para finalizar, argumentamos sobre a possibilidade de apresentar o uso oral da língua a alunos do nível inicial mediante recursos didáticos propostos com algumas tiras de *Maflada*. Vamos nos concentrar no aproveitamento da tira para apresentação de regras de cooperação e cortesia, de atenuadores e intensificadores da força ilocutória do ato de fala, na função de conectores pragmáticos argumentativos e metadiscursivos na conversação, reservados em Da Silva (2004) para os níveis mais avançados de domínio da língua espanhola.

IMAGEM, PALAVRA E O GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Na relação entre palavra e imagem, verbo e gesto, as histórias em quadrinhos, (HQ), revelam-se um material riquíssimo. Na construção de sentido que caracteriza o processo de leitura, texto e desenhos se complementam e criam o próprio sistema semiótico. Para começar, destacamos só alguns dos inúmeros estudos realizados sobre HQ.[1]

Umberto Eco (1993) descreve os quadrinhos de *Steve Canyon*, e reconhece neles os instrumentos expressivos comuns ao gênero, que estruturam a mensagem com signos iconográficos. Conclui que os *comics* se estruturam com uma sintaxe específica, ou *leis de montagem*, pelas quais montam uma trama. Apelando à técnica do cinema pela justaposição de imagens, as HQ não resolvem a série de enquadramentos imóveis num fluxo contínuo, como no cinema, mas numa justaposição de quadros estáveis, deixando ao leitor a tarefa de tecer sua unidade.

[1] Veja-se também Colombo (1988), Moya (1994), Gottlieb (1996), McCloud (1998), Cirne (1972, 2002).

De fato, nas histórias em quadrinhos há uma seleção dos quadros a ser seqüenciados, cujo encadeamento demanda um trabalho cognitivo maior por parte do leitor, quem deve preencher lacunas e reconstruir o fluxo narrativo. Depois de examinar a correspondência dos aspectos estruturais das histórias em quadrinhos com o código da linguagem, Eco define estes elementos como constituintes de uma linguagem gráfica e regidos por uma sintaxe específica. Cirne (2000) define as histórias em quadrinhos da seguinte forma: "Quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas".

Tais definições são pertinentes para a compreensão da articulação entre imagem e significado e provém de uma perspectiva semiótica. Constituem o ponto de partida da nossa análise, já que a interpretação das HQ depende da interdependência entre imagem e texto, sendo ambos complementários. Não obstante, abordamos a análise das HQ principalmente como gênero textual, por estar diretamente relacionada com o uso da língua em contexto e pela sua aplicabilidade ao ensino de línguas.

Mafalda, como todas as histórias em quadrinhos, é facilmente identificável, pela peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões, elementos constituintes de um código regido por uma sintaxe específica do conhecimento dos leitores. Souza Mendonça (2005) define as HQs a partir da noção de gênero como "um gênero icônico ou icônico-verbal narrativo cuja progressão temporal se organiza quadro a quadro". Em tanto gênero, a HQ se revela tão complexo quanto outros gêneros no que tange ao seu funcionamento discursivo: elas são do tipo textual narrativo, dada a predominância dessa espécie de seqüência na maioria dos casos. Porém, é notável a sua *intertextualidade tipológica*, termo utilizado por Marcuschi (2005), propriedade de todos os gêneros, que consiste em utilizar a forma de um gênero para preencher a função de outro. Desta forma, as tirinhas podem apresentar, além das seqüências narrativas, seqüências características de outros tipos textuais, como a expositiva, a argumentativa e a injuntiva ou diretiva.

Mafalda exemplifica profusamente essa definição. Do ponto de vista narrativo, as tiras expõem o local, o momento e os diversos cenários da ação, além de definir as características das personagens. Basta fazermos uma leitura rápida das tiras para perceber que os heróis de *Mafalda* não enfrentam inimigos fantásticos nem possuem poderes sobrehumanos; eles possuem a coragem de ir à luta numa sociedade preconceituosa, discriminatória, injusta, egoísta. Eles retratam os conflitos humanos característicos da sociedade argentina da década de 60 e 70. Embora não desenvolvam uma trama, os quadrinhos se agrupam em torno a vários cenários, a família, os amigos, a escola, as férias, o âmbito social, mostrando suas personagens em interação, sequência a partir da qual se pode tecer um fio narrativo. Podem ou bem formar uma série, ou capítulos, sobre um mesmo tema, ou bem constituir um único episódio, de somente quatro ou cinco quadrinhos.

Enquanto a sua função expositiva, partilhada com outros gêneros discursivos, como os textos acadêmicos, ou cartazes, por exemplo, a tira foi convocada pela Unesco para participar na difusão dos direitos da criança. Do ponto de vista argumentativo, como têm sido descrito em inúmeros estúdios, os comentários de Mafalda convidam à reflexão sobre assuntos que vão das relações familiares até acontecimentos políticos da época e os problemas que atingem à humanidade. Uma função injuntiva, diretiva, da HQ se manifesta na sua participação em diversas campanhas que divulgam atividades de distintos órgãos públicos, exortando à participação da população, por exemplo, em campa-

nhas de vacinação, ou promocionando um espetáculo no Teatro Colón, específico para crianças.

Publicada em jornais e revistas de ampla circulação, *Primera Plana, El mundo, Siete Días Ilustrados*, pode-se dizer, do ponto de vista discursivo, que a tira se inscreve na *formação discursiva* do *discurso jornalístico*, tanto pelo meio de circulação quanto pela temática de alguns dos quadrinhos. Aos poucos, a tira vai adquirindo suporte próprio nas publicações em forma de livro, com recopilações parciais da tira, entre 1966 e 1974. Em 1989, Ediciones de la Flor apresenta *Mafalda inédita*, uma recopilação de quadrinhos que até então nunca tinham sido publicados; em 1993 aparece a primeira edição de *Toda Mafalda* e em 1999, *10 años isso Mafalda*. Assim, ganha independência desse domínio jornalístico, contribuindo com a circulação do gênero, para o lazer de crianças e adultos.

A FALA NA ESCRITA

Segundo Mendonça (2005), a concepção das HQ é de base escrita, já que a narrativa verbal orienta o trabalho do desenhista, antecedendo à quadrinização e aproximando-as dos roteiros de cinema. No que diz respeito a Mafalda, a HQ realiza-se, claro, no meio escrito, e reproduz a fala, geralmente a conversa informal, nos balões, com a presença constante de marcadores discursivos, operadores pragmáticos, unidades fraseológicas, entre outros elementos da oralidade, além das interjeições, reduções vocabulares, onomatopéias, características do gênero. Todos esses elementos, junto com a estrutura gráfica dos quadrinhos fazem da tira do cartunista argentino uma rica fonte de exemplos da fala em contexto, na qual se pode apreciar a recursividade da língua e identificar padrões de interação social, entrando, desta forma, no âmbito oral da língua.

Apoiamo-nos neste sentido, em Marcuschi (2003) quem salienta que não se pode observar a fala numa relação dicotômica com a escrita, pois a própria fala não é *monolítica*, e encontra-se distribuída ao longo de um continuum que atravessa os gêneros textuais. Além disso, ele percebe que existem muitos aspectos na língua que não são específicos nem da fala nem da escrita, constituindo um domínio no qual as modalidades se misturam como os textos do cinema, do teatro, do noticiário de televisão, das entrevistas publicadas na imprensa, entre outros. Muitas vezes são textos originados no contexto de uma modalidade e transmitidos no contexto de outra. Esse seria o caso de Mafalda, cujos diálogos, de base oral, são transmitidos de forma escrita nos balões, retratando a interação face a face.

Enquanto gênero escrito que representa a interação oral é então possível analisar a interação das personagens, já freqüentemente realizado em corpora literários, para registrar variantes da modalidade oral da língua, testemunha, por escrito, da fala nas mais variadas situações sociais. Por um lado, realizando o que se denomina uma *macro-análise* da conversação, destaca-se o contexto histórico e geográfico, fatores extralingüísticos e sua possível influência sobre as personagens ou narrador de primeira pessoa, tais como o grau de escolaridade, profissão, posição social, faixa etária, gênero dos falantes.[2] Assim, a macro-análise da interação das tiras revela um panorama dos conflitos

[2] Para uma descrição detalhada dessa macro-análise da conversação e dos elementos paralinguisticos que influem na interação, ver Aguirre Souza (2006).

sociais da época vividos por uma família de classe média e denunciados pela sua filha mais velha, uma menina de apenas sete anos.

Por outro lado, abordando a tira a partir de uma *micro-análise* da conversação observa-se a fala contextualizada, a língua em ação, retratada mediante as estratégias conversacionais empregadas pelas personagens durante o diálogo. Em função das informações trazidas pela situação interacional através dos aspectos pragmáticos das falas, se evidenciam contrastes como proximidade e afastamento, clareza e ocultação, poder e submissão. A micro-análise salienta, assim, os aspectos discursivos das falas e a forma de realizá-los na interação comunicativa das personagens.

Pode-se afirmar hoje que a competência comunicativa compõe-se tanto do conhecimento lingüístico como do domínio da competência discursiva e pragmática, (Briz, 2000) que permitem a concreção das intenções do falante. Pode-se dizer também que um aluno tem adquirido tal competência quando se mostra capaz, como falante, de dizer e expressar uma idéia assim como de deixar clara a sua intenção; e, como ouvinte, quando é capaz de entender o significado e interpretar tal expressão. Por interpretação de uma expressão entende-se não só a compreensão do sentido, da mera informação que aporta, mas do conjunto de informações que se depreendem do seu uso, e que tem a ver com a negociação que se leva a cabo, com as relações interpessoais, com *o outro*, com a regulação social da interação, com a tomada do turno, com as máximas de cooperação, de cortesia, de relevância comunicativa (Briz, 2002). Em outras palavras, a competência comunicativa abrange todas as estratégias linguisticas e pragmáticas associadas ao uso da língua em uma situação comunicativa assim como todos os padrões de interação dos usuários numa cultura determinada.

O objetivo, a meta, o ideal, do processo de ensino/aprendizagem de línguas é que os alunos desenvolvam sua competência comunicativa, definida acima. O aproveitamento de recursos textuais reais é o caminho pertinente para atingir esse objetivo. Nossa argumentação leva-nos, então, para as orientações do *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) no que diz respeito às habilidades ou destrezas comunicativas como objeto de ensino/aprendizagem de línguas.

A DESTREZA DA *INTERAÇÃO*

Gómez (2005) define á expressão oral como uma das atividades de comunicação que podem ser desenvolvidas num ato comunicativo e mediante a qual processamos, transmitimos, intercambiamos e negociamos informação com um ou vários interlocutores. A expressão oral está intimamente ligada à compreensão auditiva, as quais, junto com a expressão escrita e a compreensão leitora constituem o conjunto das quatro destrezas básicas: a expressão oral e a compreensão auditiva, a expressão escrita e a compreensão leitora. O *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) acrescenta outras duas destrezas, não menos importantes: a *mediação,* quando o usuário da língua intervém como canal de comunicação entre interlocutores que não podem se comunicar diretamente; e a *interação,* que supõe um usuário que alterna como falante e ouvinte com um ou mais interlocutores para construir, em conjunto, uma conversação mediante a negociação de significados seguindo o princípio de cooperação.

Em linhas gerais, quando se fala em expressão oral, são consideradas tanto aquelas situações comunicativas nas que o falante atua como tal, quer dizer, produzindo um discurso, por exemplo, ao dar uma conferência, cantar, ou deixar um recado na secretária eletrônica, como em aquelas situações nas que atua como falante e ouvinte alternadamente. É nesta última situação que a interação se faz mais evidente, como em uma conversação coloquial, em uma entrevista de trabalho ou um debate. Assim a *destreza da interação* se coloca como mais uma forma de expressão oral.

Não obstante, pelo desenvolvimento teórico e aplicado na área, a interação já adquiriu sua independência da destreza da expressão oral e faz jus a um marco metodológico e didático específico. Porém, na prática da atividade docente, o desenvolvimento da *destreza interacional* como tal não faz parte ainda do plano de aula.

Não existe dúvida hoje que a língua é veículo de cultura e que reflete os padrões de interação social de cada comunidade de fala. Frequentemente, o estrangeiro desconhece ou não compreende certas condutas interativas, chegando a infringir na sua atuação linguistica as regras e princípios sociais subjacentes. Por desconhecimento, comete o que se denomina um erro pragmático ao realizar estratégias comunicativas inapropriadas que o colocam fora do socialmente estabelecido, por exemplo, mostrando-se excessiva ou insuficientemente cortês, mostrando-se informal quando deve agir com toda pompa e circunstancia, ou até mostrando-se descortês sem sequer saber, pela inadequada pronunciação ou entonação da frase. Quando acontece um desses desvios pragmáticos, embora a conversação continue, a imagem social do falante se vê seriamente afetada. Geralmente, no métodos de ensino de línguas tem se apresentado a língua, por um lado, e a Cultura, por outro, entendendo-se por Cultura com C maiúsculo, as manifestações artísticas, literárias, históricas ou filosóficas inscritas numa tradição.[3] Incorre-se, assim, no erro de reduzir o ensino da língua a um conjunto de regras gramaticais, e da cultura, a um conjunto de produções de distinta índole.

Não se deve esquecer que existe uma cultura *a secas*, aquela que nos revela pelo uso oral que fazemos da nossa língua, da nossa variante sociolectal e dialectal. Estudos recentes na área pragmática apontam que o ensino de línguas deve-se orientar para o uso oral, do intercambio lingüístico cotidiano, ponte para a compreensão da linguagem dos jovens, a interpretação de um impresso publicitário, de um correio eletrônico, de uma carta coloquial ou formal, de um texto jornalístico ou científico, uma obra literária, uma vinheta ou tirinha no jornal (Briz, 2000). Todos esses gêneros podem apresentar rasgos de oralidade coloquial, pois a atividade comunicativa constrói um continuum, que vai do oral ao escrito; e do informal ao mais formal e cerimonioso, inseridos num contexto cultural particular.

A interpretação de um texto, oral ou escrito, vai muito mais além do dito, do conteúdo e significado das expressões. Precisa-se do contexto sócio cultural para completar a sua significação, e da inferência e da relevância para saber como agir ou responder. E mais ainda, aquilo que é cortês para uma determinada comunidade pode não ser para outra. Por isso é preciso ensinar, juntamente com as categorias e normas gramaticais, as categorias e funções pragmáticas que regem a interação. Esse conjunto de normas, categorias e funções constituem modos de expressão tanto linguisticos como socioculturais. Deles depende o sucesso ou o fracasso da interação, e a consecução das metas e objeti-

[3] Ver L. Miquel y N. Sans (1992-2004) para esclarecer a definição de cultura com "C" maiúsculo, com "c" minúsculo e cultura *a secas*.

vos previstos. A cortesia como estratégia atenuadora do discurso, as rotinas, a tomada de turno, a relevância ou pertinência de um enunciado, a adequação do enunciado ao registro da situação comunicativa, o uso de certos operadores pragmáticos, de reguladores fático-apelativos, expressões negativas reforçadas, o uso de unidades lexicais e fraseológicas, são apenas alguns exemplos, dos elementos constitutivos *da destreza da interação*.

CONECTORES ARGUMENTATIVOS E METADISCURSIVOS, ATENUADORES, INTENSIFICADORES E REGRAS DE COOPERAÇÃO E CORTESIA

Ensinar o uso coloquial da língua, atentando ainda às variedades do mundo hispânico, se justifica, pois a competência comunicativa se manifesta na adequação do uso com a situação comunicativa e com o entorno comunicativo. Porém, o professor não deve encorajar o uso de determinada variante em particular, mas dar algumas pinceladas da variedade na unidade da língua espanhola, em tanto faz uso da própria. Briz (2000) propõe um estudo sistemático do uso oral coloquial da língua, principalmente nos níveis avançados e superiores de ensino, embora não aconselha renunciar da introdução e explicação de certos elementos léxicos no nível elementar e intermédio. Recomenda começar o estudo deste registro pela observação do léxico, das freqüências léxicas coloquiais, das unidades fraseológicas presentes para chegar à análise da estrutura sintático-pragmática, das constantes na construção e da retórica conversacional.

Nossa observação parte da categorização onomasiológica dos conectores discursivos (Briz, 2000), quer dizer, da definição das funções gerais dos conectores ao reconhecimento das formas prototípicas que as realizam. A unidade de análise são os *pares adjacentes* ou intercâmbios prototípicos, segundo a Análise Conversacional, que constam de duas intervenções vinculadas por uma relação de pertinência condicional, como, por exemplo, pergunta e resposta. Dentre o numeroso grupo de fenômenos que ocorrem na interação oral, face a face, vamos tentar a apresentação de atenuantes e intensificadores, de conectores pragmáticos metadiscursivos e argumentativos, e das regras de cooperação e cortesia.

Um intensificador, segundo Briz (2000) se define como uma categoria de fala cuja função é a de realçar com veemência, reforçar a argumentação, às vezes sem outra intenção além de impressionar ou provocar maior interes na negociação. Eleva a imagem do eu falante, o seu ponto de vista, com freqüência implicando o seu interlocutor, tentando influir de modo persuasivo com ele. No plano dialógico, os intensificadores reforçam o acordo ou o desacordo. Em suma, são modificadores semânticos de uma palavra, de um sintagma, de toda uma expressão, e ao mesmo tempo, pragmáticos, pois manipulam o que está sendo dito, são estratégias para expressar mais do que se diz ou se da a entender. Um atenuante pragmático, assim como um intensificador, não só são modificadores semânticos, mas também pragmáticos. Concretamente são estratégias conversacionais que regulam a relação interpessoal e social entre os participantes da enunciação. A função dos atenuantes se concreta mediante a minoração do benefício de quem fala, minoração da contribuição e de uma possível falta de acordo e, consequentemente, na maximização da imagem do receptor. O atenuante se apresenta como um circunlóquio, uma perífrase, um rodeio expressivo com um fim comunicativo determinado.

Para Briz (2000), as funções dos conectores se vinculam a duas atividades fundamentais da fala, a atividade argumentativa e a atividade formulativa. No primeiro caso, o

conector representa uma marca de união, reforço e instrução da relação argumentativa entre enunciados; no segundo caso, constitui um suporte estrutural do que se diz. Dessa distinção surgem duas funções gerais no uso dos conectores: a função argumentativa e a função metadiscursiva. A maioria deles desempenha as duas funções, e só no contexto discursivo é que se poderá saber qual é o seu papel em particular. No marco argumentativo, existem conectores que introduzem argumentos ou bem *orientados* ou bem *anti-orientados* a respeito do anteriormente dito *–pero, es que, y, además, encima, porque,* etc.; outros se especializam na introdução da conclusão *–com que, así que, pues, entonces,* por exemplo. No marco da formulação, os conectores metadiscursivos servem como apoio para travar o diálogo, para ir tecendo o discurso imediato e atual. Muitas vezes organizam o discurso, dando início, continuidade e progressão, e levando ao fechamento. Existem outros cuja função é a de controlar o contato. Entre os marcadores de progressão-continuação encontram-se os reformuladores, como *bueno, por cierto, entonces, pues, por fin, total, quiero decir, más claro, como He dicho, uma cosa, o sea, es decir,* pelos quais o falante pode mudar, reitificar, recuperar, precisar ou explicar a modo de paráfrase ou mediante um exemplo, reorientar um tema, uma ato ou atos argumentativos, inclusive uma atitude. Alguns reformuladores se especializam em uma função particular, como *por cierto y uma cosa,* que introduzem reformulações digressivas. Já o reformulador *bueno* pode desempenhar todas essas funções reformuladoras mais concretas, digressivas ou explicativas. Por ultimo, outros marcadores controlam o contato:*¿No?,¿eh?,¿sabes?, ¿entiendes?,¿oyes?,* etc. São elementos fático-apelativos aos quais se recorre constantemente no diálogo, reforços, chamadas de atenção para manter ou comprovar o contato, ou até para retardá-lo.

A conversação é uma negociação, serve á concreção de certos fines, mesmo que sejam apenas chamar a atenção do interlocutor, provocar ou reforçar o seu interes, ou passar a ser o centro da negociação. Falar, então, é sempre dar argumentos, razões, para chegar a uma conclusão. Essa negociação conversacional está regida por uma série de princípios e máximas: as regras de cooperação, de cortesia, e as regras de pertinência situacional. Essas regras apontam para o acordo tácito entre interlocutores, que devem se mostrar cooperativos para o intercambio ser bem sucedido. Esse acordo exige que o falante seja cooperativo, (ou seja, breve, claro, sincero, relevante); fale e deixe falar; seja cortês, (quer dizer, leve em consideração o seu interlocutor, minimize a sua imagem e eleve a dele); e que seja pertinente segundo o contexto, facilitando a interpretação. Porém, na conversa coloquial, essas regras apresentam um funcionamento particular e podem não ser acatadas, em aparência, dependendo das intenções comunicativas do falante.

Apresentamos, até aqui, uma breve descrição de alguns dos fenômenos presentes na interação oral coloquial. A modalidade coloquial, do uso oral da língua exemplificado nos diálogos de Mafalda, se caracteriza pelos rasgos seguintes (Briz, 2000): relação de igualdade ou de assimetria entre os interlocutores; relação vivencial de proximidade, com um saber e experiência compartida entre eles; a cotidianidade relativa ao marco de interação e à sua temática; a planificação e reformulação à medida que a conversa avança; o fim pessoal; o tom formal ou informal da oralidade.

Os alunos podem ser orientados a realizar a análise seguinte:

TIRA Nº 1

1. Tipo de discurso - Oral, interacional.
2. Movimento que oscila entre orientação e anti-orientação do discurso. A mãe reclama pelo feito e o menino tenta manipulá-la emocionalmente.
3. Situação e registro de uso - familiar, quotidiano, coloquial.
4. Análise lingüística interna: as constantes lingüísticas coloquiais.
   a. Uso de ironia. "*linda idea"*, o adjetivo *linda* deve ser interpretado exatamente ao contrário, pois a mãe não está nada satisfeita com a idéia que o filho teve.
   b. Intensificadores.
      i. "*esa porquería de marcador"*, construção enfática resaltando a qualidade "*porquería"* antes do que o objeto "*marcador"*.
      ii. "*total"* marcador discursivo que enfatiza o fato de que é a mãe quem sempre acaba limpando.
      iii. ***"SIEMPRE"*** - recurso característico dos quadrinhos, o tom de vos representado pela tipologia em negrito. Indica o ênfase dado pela mãe a essa palavra.
      iv. A intervenção de Mafalda, em negrito, ressalta o tom de voz e intensifica seu aborrecimento com a situação, tal vez por ciúmes ou pelo incômodo causado mesmo.
      v. *"Que no me dejan hacer los deberes"* uso do que modalizador.
   c. Conectores metadiscursivos.
      i. ¿no? com a função de controlar a fala, pois supõe a solidariedade do interlocutor, sua compreensão.
   d. Metáforas da vida cotidiana.
      i. "teleteatro" mostra o uso coloquial do léxico, pois de acordo com o intercambio de reclamações pelo comportamento e da não aceitação do reclamo, mediante o distanciamento entre mãe e filho - "no eztá mamá, eztá uma zeñoda enojada" ou "No, zoy huedfanito" se alude à trama das telenovelas, caracterizadas pelos conflitos familiares. Mafalda recupera isso no uso da palavra teleteatro, ao mesmo tempo, o tom humorístico.
5. Análise sociolingüística: reflexos da variante socioletal e dialetal - uso do *voseo*.
6. A realização ou a transgressão das regras de cooperação e cortesia. O menino não está sendo cooperativo, pois deliberadamente quebra a máxima da relevância, insinuando que a mãe não é sua mãe quando fica zangada em vez de assumir seu erro; Mafalda não demonstrou respeitar a regra de cortesia pela que deve falar e

deixar falar, interrompendo mãe e filho com um grito por silencio. Também impôs sua vontade aos interlocutores. Mas, merece ser lembrado, que as regras de cortesia se quebram ou não de acordo com as intenções dos falantes.

TIRA Nº 2

1. Tipo de discurso – Oral, interacional.
2. Movimento que oscila entre comentário e resposta, ou atenção ao falante.
3. Situação e registro de uso - familiar, quotidiano, coloquial.
4. Análise lingüística interna: as constantes lingüísticas coloquiais.
   a. Uso de conectores aditivos e consecutivo.
      i. Na sequencia da narração: "*conocí*", "*y también conocí*", "*si*" levam o curso da narração, somando novos comentários.
      ii. "*porque*" funciona aqui como um conector consecutivo.
   b. Uso de reformuladores.
      i. "*claro*" valoriza da própria conclusão de Mafalda e atua como reformulador no discurso, direcionando para a conclusão da argumentação.
      ii. "*se ve que...*" reformulador que redireciona a crítica de Mafalda das muitas mulheres que abandonaram os estudos quando casaram, especificamente para o caso da própria mãe.
   c. Uso de conectores metadiscursivos, com função meramente fática, de contato.
      i. "*aha*" *mantém* o contato, *porém* não significa que o interlocutor não esteja prestando atenção.
   d. Uso de dêixis exofôrica e endofôrica.
      i. *"muchas" refere-se*, exoforicamente, a aquelas mulheres, não poucas, que naquela época -contexto sociocultural da tira- preferiam se dedicar à família exclusivamente. Como se trata de uma crítica, esse quantificador leva também valor pejorativo.

ii. "*ahases*" refere-se, endofóricamente, à série de respostas idênticas da mãe, aparentemente desinteressada no relato da filha.

5. A realização ou a transgressão das regras de cooperação e cortesia. Pode-se interpretar que a mãe responde aos comentários da filha sem levá-la em consideração, a partir de elementos paralinguisticos, como a postura –não para de trabalhar, não levanta a cabeça para conversar com Mafalda, responde automaticamente com monossílabos. Podemos dizer que quebrou a regras de cortesia, que indicam que devemos levar em conta o nosso interlocutor, assim como as regra de cooperação "diga a verdade". Mafalda, pela sua vez, quebrou a regra de cortesia minimizando, ironicamente, a imagem da sua mãe.

TIRA Nº 3

1. Tipo de discurso - Oral, interacional.
2. Movimento que oscila entre uma ordem e a sua resposta, acatando-a ou não.
3. Situação e registro de uso - formal, coloquial.
4. Análise lingüística interna: as constantes lingüísticas coloquiais.
   a. Uso de conectores organizadores do discurso.
      i. "*bien"* a fala da professora começa com um marcador discursivo que dá início á sequência da ordem.
   b. Uso de atenuantes.
      ii. "*perdón*", o pedido de desculpas diminui a força ilocutória do pedido de Mafalda, que não tem direito de fazer, nesse contexto.
      iii. "*apeláramos"*, "*dejáramos"* neste caso os morfema *–ra*, do pretérito do subjuntivo, constitui um marcador discursivo atenuante, colocando a solicitação de Mafalda na área das possibilidades, do condicional.
   c. Uso de reformuladores.
      ii. "*digo*" atua como reformulador da solicitação, colocando um dos
      iii. possíveis benefícios se for atendida.
5. Análise sociolingüística: reflexos da variante socioletal e dialetal – uso de ustedes em lugar de vosotros
6. A realização ou a transgressão das regras de cooperação e cortesia. Pode-se interpretar que tanto a professora como Mafalda se comportam de acordo com o lugar

na interação: a professora dando uma ordem direta, pelo direito que o seu papel social lhe concede; Mafalda, utilizando a forma más cortes possível para realizar um pedido, pela qual não impõe sua vontade ao interlocutor.

CONCLUSÃO

No ensino/aprendizagem do uso oral da língua, o principal objetivo é desenvolver a competência comunicativa e isso se pode lograr se os alunos colocam em prática seus conhecimentos do código lingüístico junto com suas habilidades pragmáticas para a fala. Estas garantem uma interação conversacional bem sucedida, com a maior adequação e eficácia da enunciação no contexto comunicativo. A falta dessas habilidades leva ao fracasso interacional, e ao conseqüente prejuízo para a face do falante.

Muitos métodos de ensino de língua materna ou estrangeira têm incorporado ou têm sido planejados em função do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Porém, nem todos atingiram esse objetivo. Esse trabalho é o resultado da nossa preocupação com a falta de materiais para o ensino da língua espanhola que proponham atividades realmente comunicativas e que focalizem o desenvolvimento da interação oral, apresentado de forma sistemática a "gramática" do uso oral da língua, os aspectos da cultura *a secas*, da linguagem coloquial, cotidiana, aquela que faz com que os falantes sejam reconhecidos como argentinos, mexicanos, espanhóis, colombianos. Em fim, propomos materiais que revelem a grande diversidade que compõe a unidade da língua espanhola.

Com este trabalho, abordamos a tira a partir do gênero textual que representa e do continuum entre fala e escrita definido por Marcuschi (2003) para em seguida focalizar na *destreza da interação* definida pelo *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, educación* (Consejo de Europa, 2002). Depois, argumentamos sobre a possibilidade de apresentar o uso oral da língua a alunos do nível inicial mediante recursos didáticos propostos com algumas tiras de *Maflada*. Nos concentramos no aproveitamento da tira para apresentação de regras de cooperação e cortesia, de atenuadores e intensificadores da força ilocutória do ato de fala, na função de conectores pragmáticos argumentativos e metadiscursivos na conversação, especificamente nos níveis elementar e intermédio de aprendizagem.

Acreditamos ter atingido o nosso objetivo inicial: propor o uso de uma história em quadrinhos já consagrada, *Mafalda*, como recurso para a apresentação da fala em contexto do cotidiano, apontando a aspectos linguisticos, sociolinguisticos e pragmáticos com base na relação entre palavra e imagem, auxilio na interpretação do sentido do texto. Assim, ficou evidente a recursividade da tira como material autentico na apresentação da oralidade coloquial em língua espanhola. Não realizamos, porém, uma a proposta de atividade didática ou tarefa comunicativa concreta, por exceder os limites deste trabalho.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE SOUZA, C. G. (2006). "A hora e a vez dos quadrinhos: uma abordagem sócio-pragmática", in *Estudos Lingüísticos e Literários*, vol. 33/34, pp. 239-262. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal da Bahia.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2001). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, 2ª edição. Campinas: Pontes.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2002). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.

ALVES, J. M. (2001). *Histórias em quadrinhos e educação infantil*, vol. 21, nº. 3, pp. 2-9. ISSN 1414-9893. Disponível em: <http://www.pepsic.bvs.psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000300002&lng=l&nrm= isso>Acesso em 23.02.2009.

BRAVO, D. y A. BRIZ (orgs.) (2004). *Pragmática sociocultural: estúdios sobre el discurso de cortesia em español.* Barcelona: Ariel Lingüística.

BRIZ, A. (2002). *El español coloquial en la clase de E/LE: un recorrido a través de los textos.* Madrid: SGEL.

BRIZ, A. y grupo Val.es.co (2002). *Cómo se comenta un texto coloquial.* Barcelona: Ariel/Practicum.

BROWN, P. y C. L. STEVENSON ([1978] 1987). *Politness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

BUSQUETS, E. (Org.) (1999). *10 años con Mafalda.* Buenos Aires: De la Flor.

CASSANY, D., M. LUNA y G. SANZ (2000). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

CHIANG, T. J. (2004). "Didáctica de las unidades fraseológicas basada en su componente pragmático", in M. M. SÁNCHEZ (coord.) *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 19-38. Madrid: Edinumen.

CIRNE, M. (2002). *Literatura em quadrinhos no Brasil: Acervo da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

CIRNE, M. (2000). *Quadrinhos, sedução e paixão.* Rio de Janeiro: Vozes.

CIRNE, M. (1972). *Para ler os quadrinhos. Da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada.* Rio de Janeiro: Vozes.

COLOMBO, A. et al. (org.) (1988). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: De la Flor.

COLOMBO, A. et al. (org.) (1988). *Mafalda inédita*. Buenos Aires: De la Flor.

DA SILVA, C. A. P. (2004). "Ordenación de los marcadores discursivos para la E/LE", in M. M. SÁNCHEZ (coord.) *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 39-68. Madrid: Edinumen.

DIONISIO, A., A. MACHADO y M. A. BEZERRA (org.) (2005). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

ECO, U. (1986). *Lector in fabula*. Trad. de Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva.

GARCÍA, C. M. (2005). "Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad" in *Actas del XIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del E/LE*, pp. 157-172. Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación.

GÓMEZ, R. P. (2005). "La expresión oral", in J. S. Lobato e I. S. Gargallo (dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 879-897. Madrid: SGEL.

GOTTLIEB, L. (1996). *Mafalda vai à escola. A comunicação dialógica de Buber e Moreno na Educação, nas tiras de Quino*. São Paulo: Iglu-Núcleo de Comunicação e Educação: CCA/ECA-USP.

GUTIERREZ, J. A. (2004). *Cuantificadores. Enfoque contrastivo español-portugués.* Colección complementos, Serie didáctica. Ministerio de Educación y Ciencia de España.

GUTIERREZ, J. A. P. (2002). *Textos expositivos. Aplicaciones didácticas.* Serie Didáctica. Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación.

HUANG, Y. H. (2004). *Operadores pragmáticos*, M. M. SÁNCHEZ (coord.) *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp. 69-90. Madrid: Edinumen.

KLEIMAN, A. (2004). *Oficina de leitura. Teoria e prática.* São Paulo: Pontes.

LEVINSON, S.C. (1983). *Pragmatics.* Cambridge University Press.

LIMA, L. M. y C. A. M. SILVA (2005). "La utilización de los exponentes funcionales en la clase de E/LE. Un paso más en la búsqueda de conocimiento instrumental de gramática", in *Actas del XIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del E/LE*, pp. 91-98. Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación.

LOBATO, J.S. e I. S. GARGALLO (dir) (2005). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE).* Madrid: SGEL.

MARCUSCHI, L. A. (coord.) (2000). "Língua falada e língua escrita no portugués brasileiro: distinções equivocadas e aspectos descuidados", in S. BROBE y K. ZIMMERMANN (eds.) *O português brasileiro: pesquisa e projetos*. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>Acesso em 27.03.2009.

MARCUSCHI, L. A. (2003). "Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua", in E. GARTNER, M. J. P. HERHUTH y N. N. SOMMER (eds.) *Contribuições para a didática do português língua estrangeira*. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>Acesso em 27.03.2009.

MARCUSCHI, L. A. (2003). "A pesquisa sobre o português falado no Brasil: Teorias, projetos, resultados, in E. GARTNER, M. J. P. HERHUTH y N. N. SOMMER (eds.) *Contribuições para a didática do português língua estrangeira*. Disponível em: <http://books.google.com.br/books> Acesso em 27.03.2009.

MAZZARO, D. y E.T.R. Amaral (2005). "Los marcadores del discurso en la enseñanza de E/LE: propuestas y análisis de actividades", in *Actas del XIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes. Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del E/LE*, pp. 175-187. Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación.

MCCLOUD, S. (1995). *Desvendando os quadrinhos.* Trad. de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books.

MIQUEL, L. y N. SANS (1992-2004). "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", in Revista *RedEle***,** nº 0, marzo. Disponível em: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/miquel_sans.shtml>Acesso em 20.09.2007.

MOYA, Á. de (1994). *História das histórias em quadrinhos.* São Paulo: Brasiliense.

PRETI, D. (2004). *Estudos de língua oral e escrita.* Rio de Janeiro: Lucerna.

SÁNCHEZ, M. M. (coord.) (2004). *Estudios de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

ZORRAQUINO, M. y E. MONTOLÍO (coord.) (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis.* Madrid: Arco Libros.

DIÁLOGOS ACADÉMICOS

Silvana Barboni
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina
silbarboni@gmail.com

Adriana Boffi
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina
aboffi@fahce.unlp.edu.ar

Ana Cendoya
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata | Argentina
anacendoya@ciudad.com.ar

Resumen

En el proceso de aprender a interactuar en contextos académicos, los estudiantes de las carreras de profesorado y traductorado en inglés participan en diálogos diversos al tiempo que ponen en igual interacción aspectos de su saber en relación con la lengua. Es así como los alumnos establecen diálogos con los docentes y con sus pares, entre el conocimiento y las destrezas, entre las clases teóricas y los trabajos prácticos, durante los procesos de la enseñanza y la evaluación. Se establece así una compleja red de interacciones que permiten la apropiación de la lengua y del saber sobre la lengua y facilitan el diálogo entre teoría y práctica con sus pares y docentes. El propósito de trabajo es presentar el enfoque de la cátedra de Dicción Inglesa I para mejorar la comprensión de la interrelación de estas variables a fin de desarrollar la competencia en ámbitos académicos.

INTRODUCCIÓN

Los diálogos académicos que nos ocupan son procesos de intercambio y transformación de variada índole. Silka Freire (2007) cita a Bobes (1992) cuando dice: “Podemos decir que en el diálogo las intervenciones son complementarias hacia un fin, mientras que en la conversación se suman las de todos y lo que resulta es válido porque no se busca un fin común: la conversación puede tener un valor lúdico, el diálogo tiene un valor pragmático”. Esta definición sustenta el enfoque en el contexto de enseñanza de la cátedra Dicción Inglesa I, en la cual el diálogo promueve la transformación y construcción del conocimiento. En la clase de Dicción, este conocimiento es dual y opera como dos caras de una misma moneda, dado que el alumno debe aprender sobre la lengua oral académica al tiempo que pone en uso su lengua oral en un contexto académico.

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo en el proceso de aprender a interactuar en contextos académicos, los estudiantes de las carreras de profesorado y traductorado en inglés participan en diálogos diversos al tiempo que ponen en diálogo aspectos de su

saber en relación con la lengua. Nuestro propósito es mostrar cómo se establece una compleja red de interacciones que permiten la apropiación de la lengua y del saber sobre la lengua y facilitan el diálogo entre teoría y práctica con sus pares y docentes.

CONTEXTO

Los estudiantes de las carreras de profesorado y traductorado en inglés se desempeñarán en el futuro en variados roles, ya sea en el ámbito personal como hablantes del idioma como en el ámbito profesional como profesores, traductores, intérpretes o investigadores. En el segundo ámbito, el profesional, deberán contar con amplitud y profundidad de conocimientos teóricos y dominio de los géneros discursivos para comunicarse, explicitar conceptos teóricos y argumentar sobre los mismos con coherencia y adecuación a los diversos contextos de interacción.

En consideración del bagaje de conocimientos y destrezas requeridas para el desempeño apropiado, la asignatura "Dicción inglesa I" focaliza sus contenidos en el análisis del inglés oral en distintos contextos de interacción y en el desarrollo de la habilidad comunicativa y expresiva oral, con especial énfasis en el ámbito académico. A este doble fin, se propone abordar simultáneamente los contenidos instrumentales y disciplinares / académicos del plan de estudios.

La meta de la asignatura es lograr que los estudiantes incorporen herramientas conceptuales que contribuyan a ampliar y profundizar el conocimiento de la lengua oral como así también al desarrollo autónomo a través de la reflexión sobre la comprensión y producción propias y de hablantes competentes.

FUNDAMENTACIÓN

El desarrollo del conocimiento de la lengua y sobre la lengua está concebido como una actividad socialmente situada, que se da en las clases teóricas y prácticas a través de la "mediación" de un docente o un par en una situación de interacción. Esta mediación promueve un proceso a través del cual un sujeto genera condiciones de soporte para que otro sujeto transite la "zona de desarrollo próximo" y pueda acortar la distancia entre su conocimiento actual de y sobre la lengua y lo que puede hacer con ayuda de otro sujeto. La mediación permite un "diálogo colaborativo" en el que los sujetos se empeñan en resolver tareas, situaciones, problemas que posicionan al alumno como un analista, un usuario y un futuro profesional de la lengua al hacer tareas que atienden a desarrollar conocimiento y "competencias", definidas por Perrenoud (1999) como "la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones".

UNA COMPLEJA RED DE INTERACCIONES

En los diálogos que planteamos y tratamos de generar, las intervenciones son complementarias hacia la meta enunciada. El enfoque se fundamenta en la propuesta de McCarthy (1998: 66) quien, en contraposición al esquema más tradicional de **Presentación / Práctica / Producción** (PPP)**,** propone la secuencia **Ilustración / Interacción / Inducción** (III). Mc Carthy define la **ilustración** como el *input* ejemplificador para el consecuente análisis de textos reales a través de la **interacción**, el intercambio de ideas

entre docentes y alumnos sobre el uso de la lengua oral que llevan a la siguiente etapa: la **inducción** de las conclusiones a las que se arriba sobre la forma en que la lengua meta realiza los patrones discursivos y los géneros de la lengua oral y cómo el significado es codificado en determinados rasgos léxico-gramaticales.

El *input*, la **ilustración**, puede ser un texto teórico, un video, una grabación, una prueba de audiocomprensión, una transcripción de un diálogo u otros. La **interacción** es el sostén / eje integrador para señalar los conceptos centrales a través de la **inducción**. Esta base dialógica repica en las clases teóricas y prácticas, ya que los saberes / conocimientos señalados en las clases teóricas, son desarrollados en el laboratorio de idiomas con el mismo enfoque. De esta manera, los llamados trabajos prácticos no son estrictamente aplicación de la teoría sino una mirada desde otro ángulo y con otro objetivo. Como evidencia del aprendizaje, se espera que los estudiantes puedan producir sus propias presentaciones sobre los mismos u otros temas teóricos, dando muestra de cómo los conocimientos teóricos se plasman en un género determinado de la oralidad.

Entendemos que este enfoque plantea algunas cuestiones centrales como el impacto de la exposición y la instrucción, las estrategias conducentes al aprendizaje implícito y las que facilitan que el alumno pueda "notar, percibir" (hipótesis *noticing*) (Schmidt, 1995, 2001 citado en Dornyei, 2009) para el aprendizaje efectivo.

La estrecha relación entre el conocimiento declarativo y los procedimentales que intentamos consolidar se basa en la interpretación del documento de Aizlewood et al. (2007), en el cual se presentan los contenidos y saberes de planes de estudio de universidades del Reino Unido para carreras de Lenguas Modernas, en por un lado, las destrezas y por el otro, el conocimiento y la comprensión. Resulta ocioso señalar que el conocimiento declarativo no conlleva el desarrollo de las destrezas asociadas, pero es innovador señalar en un documento de una agencia acreditadora que el puente entre ambos es la comprensión. Desde este punto de vista, el conocimiento teórico de la lengua se verifica no solamente con la información ***acerca de*** la lengua, sino a través de la habilidad de resolver situaciones protagónicamente.

EVALUACIÓN

De la misma manera que la enseñanza/aprendizaje, la situación de examen tiene también una base dialógica por la estructura de la misma, basada en una interacción a partir de un esquema flexible que incluye: exposición / pregunta / respuesta / comentario / reacción / pregunta, etc. Pero en este caso el diálogo académico es auténtico ya que no se espera que el alumno recite la teoría estudiada sino que dialogue sobre la misma. Este formato pone en evidencia una vez más si el alumno establece una interacción entre la teoría estudiada y la forma de dialogar sobre la misma en la instancia evaluativa. A modo de ejemplo, si un tema del examen oral es "Marcadores discursivos", no bastará que el estudiante defina y ejemplifique correctamente: deberá demostrar en el uso su dominio de marcadores discursivos propios de la lengua oral para señalar a su interlocutor hacia donde dirige su discurso. Por medio de esta dinámica de evaluación, es posible medir el nivel de apropiación de los contenidos de la materia, tanto en los aspectos instrumentales como disciplinares

ZONA DE RIESGO

Las decisiones tomadas respecto de enfoque y metodología no garantizan el éxito. Dentro de las zonas se dificultad, señalamos las de mayor riesgo:

En primer lugar, el desafío de analizar, discutir cuestiones académicas en inglés en el registro adecuado, aún cuando el tema pueda ser la lengua cotidiana. El análisis, por otra parte, se realiza en forma oral, con lo cual se espera asimismo la adecuación tanto al medio como al modo (Mc Carthy, 2001). El diálogo, por lo tanto, deberá responder a las expectativas en cuanto a organización, distancia e integración con rasgos discursivos, gramaticales y lexicales apropiados.

En segundo lugar, las no menos importantes ***tensiones*** entre el saber disciplinar y el saber instrumental, entre el contenido y la forma, entre la instrucción y la exposición, entre la explicitación y lo implícito. La aproximación a estas cuestiones resuena de manera diferente en los alumnos individualmente.

Finalmente, la cultura que prevalece entre los alumnos, ¿cultura institucional?, de focalización en el error, inhibidora del desarrollo autónomo y de recorridos exploratorios.

CONCLUSIONES

El diálogo es la base estructurante del enfoque de la cátedra, entendido como la construcción compartida del conocimiento. Creemos que el diálogo que se genera al resolver problemas en los momentos de ilustración, interacción e inducción, posibilita un avance del alumno en relación con los procesos de adquisición de la lengua, transformación de su marco conceptual y evaluación de sus recursos discursivos, como lo describen Samuda y Bygate (2008: 79). Durante la interacción, el alumno nota los recursos utilizados por otros, la adecuación/inadecuación de recursos en su propia producción y la de otros, descubre nuevos aspectos en su producción y la de otros y aumenta su fluidez al usar los nuevos recursos.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

AIZLEWOOD, R. *et al*. (2007). *Benchmarking Academic subjects: Languages and related Studies. Quality Assurance Agency for Higher Education*. Disponible en <www.qaa.ac.uk>.

CELCE-MURCIA, M., D. BRINTO y J. GOODWIN (1996). *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages.* Cambridge University Press.

DORNYEI, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition.* Oxford University Press.

FREIRE, Silka (2007). *Teatro Documental Latinoamericano: el referente histórico y su (re)escritura dramática*. s. l.: Al Margen.

MC CARTHY, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics.* Cambridge University Press.

MC CARTHY, M. (2001). *Issues in Applied Linguistics.* Cambridge University Press.

O´KEEFE, MC CARTHY y CARTER (2007). *From Corpus to Classroom.* Cambridge University Press.

WALKER, G. *et al.* (2007). *Benchmarking Academic subjects: English. Quality Assurance Agency for Higher Education*. Disponible en <www.qaa.ac.uk>.

ANÁLISIS DE MARCAS TRANSCÓDICAS EN DIÁLOGOS EN FRANCÉS DE APRENDIENTES HISPANOHABLANTES

Estela Klett
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
eklett@filo.uba.ar

Resumen

Desde tiempos inmemoriales investigadores, docentes y alumnos han mostrado gran preocupación por el vínculo complejo que ha unido o separado la lengua natal y la foránea. Basta remitirse a Germain (1993: 24-25) quien relata el caso de un alumno de las escuelas de Sumer (actual Bagdad) que habría sido castigado con azotes por no haber respetado la regla de hablar en sumerio. El objetivo de la comunicación es presentar algunas conclusiones de un estudio de marcas transcódigas (Lüdi, 1986: 142) en diálogos áulicos de aprendientes de francés expuestos a un corto período de enseñaza-aprendizaje de la lengua extranjera, entre 20 y 40 horas. Nuestro corpus está conformado por 10 horas de grabaciones de clases de francés en contexto heteróglota, destinadas a adultos de una institución privada. Para este trabajo se seleccionaron secuencias dialogales entre el docente y los alumnos en momentos de conversación "libre". Se dejaron de lado, por ejemplo, las interacciones focalizadas en aspectos gramaticales o resolución de ejercicios. En la presentación se revisan algunas posturas en relación al papel que ejerce la lengua madre (Castellotti, 2001) en el aprendizaje de una lengua ajena a la propia, en particular, cuando ambas son de la familia romance (Giacobbe, 1980 y 1990). A partir de ejemplos, se categorizan algunos roles cumplidos por las formas transcódigas, esencialmente léxicas (Kellerman, 2000), que intervienen en el mantenimiento de la interacción comunicativa.

[…] la lengua materna siempre está ahí, visible o invisible, pero presente en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Es la primera referencia, el hilo conductor, el intérprete universal.
Robert Galisson (1986)

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos inmemoriales investigadores, docentes y alumnos han mostrado gran preocupación por el vínculo complejo que une o separa la lengua natal y la foránea. Basta remitirse a Germain (1993: 24-25) quien relata el caso de un alumno de las escuelas de Sumer (actual Bagdad) que habría sido castigado con azotes por no haber respetado la regla de hablar en sumerio, hace 5000 años. Por otra parte, numerosos trabajos actuales sobre lenguas extranjeras (LE) han puesto de relieve que asistimos a "un corrimiento de la didáctica del código hacia la didáctica de los usos de los códigos" (Blanchet, Moore y Asselah Rahal, 2008: 11) lo que supone también un desplazamiento de

los marcos teóricos de referencia hacia la sociolingüística de la cual reciben gran influencia. Consecuentemente, merece observarse en los estudios una particular preocupación por redimensionar el tema del contexto. En este sentido, nuestra comunicación ofrece algunas conclusiones de un estudio de marcas transcódicas en contexto argentino correspondientes a diálogos áulicos en francés en medio heteróglota.[1] Se analiza el lugar que ocupa el español, lengua materna (LM) en la construcción de significaciones en una lengua vecina en estadios iniciales del proceso de aprendizaje. En el estudio se procura tomar las interacciones tal como se inscriben en las prácticas socioculturales que las generan y que, a su vez, ellas también forjan. La presentación repasa posturas relacionadas con el papel que ejerce la LM en el aprendizaje de una lengua ajena a la propia. Se categorizan después algunos roles cumplidos por las formas transcódicas que intervienen en el mantenimiento de la interacción comunicativa.

EL CORPUS Y LA METODOLOGÍA

Los ejemplos de nuestra presentación provienen de un corpus conformado por 10 horas de grabaciones de clases de francés en contexto heteróglota, destinadas a adultos de una institución privada. Los aprendientes hispanohablantes han sido expuestos a un corto período de enseñaza-aprendizaje del francés de entre 20 y 40 horas. Para este trabajo se seleccionaron secuencias dialogales entre el docente y los alumnos en momentos de conversación "libre". Así, se dejaron de lado, por ejemplo, las interacciones focalizadas en explicación de diálogos del libro de texto, aspectos gramaticales o resolución de ejercicios. Los extractos de nuestro análisis se encuadran dentro de una conversación exolingüe según la noción introducida por Porquier (1978), retomada por Alber y Py (1986: 81) así como Porquier y Py (2003: 28). La característica fundamental de ésta es la disimetría entre los repertorios lingüísticos de los participantes, en nuestro caso, entre el docente y los aprendientes. Las divergencias en el manejo lingüístico-discursivo presentes en la conversación exolingüe resultan pertinentes y constitutivas de su esencia misma.

Para el estudio de algunas marcas de la interacción que evidencian la distancia entre el saber del experto y del neófito nos inspiramos del análisis conversacional de obediencia etnometodológica como el de Bange (1992). En el registro escrito de las grabaciones se consignaron pausas, repeticiones, reformulaciones, palabras en lengua materna, transcripción fonética si era pertinente, entonación de énfasis y algunos fenómenos paraverbales (risas, suspiros, susurros, etc.). Para el presente trabajo, los diálogos seleccionados en francés tienen una versión en español. La traducción *interpretativa* procura dar cuenta de las formulaciones erróneas de los alumnos.

EL CONTRATO DE COMUNICACIÓN EN CLASE

Como se ha señalado, nuestro estudio se aboca a las interacciones áulicas de principiantes, en medio institucional. Es claro que existe allí un contrato didáctico que se define por una finalidad general de "transmisión de saber" y, uno más específico, el "contrato de la clase" que une a los participantes y supone ciertas obligaciones como lo señala Charaudeau (1993: 127). Aunque éstas varían según las culturas, los contextos y los objetivos, existe siempre un núcleo mínimo de consenso compartido por los actores. Éstos se reúnen en un mismo espacio, con una regularidad preestablecida y en períodos

[1] La lengua enseñada en el aula no coincide con aquella que tiene uso social en la comunidad.

fijos de tiempo para cumplir un programa determinado por la institución. Dicho programa es interpretado y organizado por un experto (o presumido tal) que asume la responsabilidad sabiendo que "Los interactuantes-aprendientes necesitan su ayuda para llegar a los resultados esperados" y que "Las interacciones tienen una finalidad cognitiva: se trata de enseñar/ aprender un saber o quehacer" (Cicurel, 2001: 22).

En cuanto a los aprendientes comparten el contrato de clase de manera consciente o tácita. S*aben* que deben producir discurso pues así ponen a prueba su interlengua. Conocen también que un volumen discursivo importante se asocia a una posibilidad de mayor fluidez. Buscan superar la paradoja bien conocida (Klein, 1986) que Vasseur (1993: 26 resume diciendo: "el aprendiente debe a la vez interactuar para aprender y aprender para poder interactuar". Dicho en términos de Giacobbe (1994: 30) "Los intercambios verbales son la condición y el resultado de la apropiación de la L2". Otro aspecto del contrato que merece ser considerado es el atinente al uso de la LM en clase. Existe una idea en la cultura argentina donde la influencia de la metodología audiovisual fue muy importante, según la cual la omisión de la LM en la enseñanza de una LE facilita su aprendizaje. Sin embargo esta creencia es bastante generalizada en otras partes. Así, Phillipson (1992:185) se refiere a dicha tendencia nombrándola la "falacia monolingual". Por su parte, Gajo (2001: 164) destaca que el estudiante generalmente percibe el uso de la LM en el aula como un desvío. "Es un poco como si tratara de hablar de geografía en clase de historia".[2]

LA LM EN LAS INTERACCIONES

Como ya lo señalamos, los registros de clase corresponden a aprendientes con pocas horas de enseñaza aprendizaje de francés, una lengua de la misma familia que el español. La escasa exposición a la nueva y el hecho de que esta sea romance explican, a nuestro entender, el uso frecuente y rico de la LM. Ésta cumple un nutrido repertorio de funciones como se mostrará en los apartados que siguen. Antes de iniciar este análisis, es menester detenerse en el apelativo general adoptado para las huellas de la LM. No usamos el sintagma "alternancia de códigos" (Causa, 2007: 18) o "code switching" (Gumperz, 1982: 59) pues rara vez encontramos secuencias de varias palabras en LM que alternen con enunciados en LE en el mismo intercambio verbal como suele suceder en el habla de los bilingües. Nuestro corpus provee en general *palabras* en LM. Por otra parte, y dado el escaso conocimiento del francés de los hablantes, los usos de la LM estudiados se relacionan con un papel de apuntalamiento cognitivo, como lo veremos más tarde. No detectamos, por ejemplo, una alternancia de códigos que remita a un uso social dependiente de "una contextualización particular" (Gumperz, 1982:131) o agregue al mensaje un componente expresivo (Grosjean, 1982) o sea "la manifestación de una competencia bilingüe sofisticada" (Mondada, 2007: 169).

Según Lüdi (1994: 115) cuando el hablante de una LE se encuentra en aprietos por sus lagunas léxicas a nivel del código lingüístico apela a técnicas de "formulación aproximativa". Utiliza entonces términos de la LM o palabras vecinas o expresiones inventadas pues no dispone al momento de la enunciación de los elementos que necesita en la nueva lengua. Adoptamos en este trabajo la denominación de marcas transcódicas proveniente de Lüdi y Py (1986: 142). Se trata de los rastros de otras lenguas, general-

[2] Las traducciones de textos extranjeros son propias.

mente la materna, que aparecen en las producciones de los aprendientes cuando procuran vencer un obstáculo comunicativo. La expresión "marcas transcódicas" es neutra con relación a las denominaciones "mezcla de lenguas", "interferencias" o "transferencias negativas" usadas por los contrastivistas de la década de los cincuenta para subrayar la incidencia *perjudicial* de la LM en el aprendizaje. Para Lüdi (1994: 123) la formulación transcódica "forma parte de las estrategias compensatorias interlinguales", es decir, estrategias potencialmente conscientes que permiten alcanzar un objetivo comunicativo cuando el sujeto debe resolver problemas lingüístico-discursivos. En este trabajo se consignan los ejemplos de dicha marcas que por su frecuencia en el corpus resultan paradigmáticos.

ROLES DE LAS FORMULACIONES TRANSCÓDICAS

Hoy en día, en un polo opuesto al de los contrastivistas, se sitúan aquellos que rehabilitan el uso de la LM –ocasional y parcial– por parte del aprendiente de una LE que propone diferentes formas transcódicas para sortear dificultades en caso de flaqueza verbal (Birello, 2005). Para muchos especialistas el aprendizaje de la LE es "un proceso de anclaje, de incorporación de lo inédito en una red de categorías familiares" (Castellotti, 2001: 34). La LM es así un fuerte basamento cognitivo (Giacobbe, 1990: 123) que actúa como motor de las interacciones. Creemos que este espacio de interlocución puede verse favorecido cuando la LE que se aprende es vecina y cuando los participantes tienen una propensión natural hacia lo relacional y lo comunicativo, aspectos que generalmente se destacan en los estudios socioculturales sobre los argentinos. A modo de ejemplo, recordemos una de las *Aguafuertes porteñas* de Arlt (1958) que se llama "Psicología simple del latero", o el título significativo de Ulanovsky (1993) *Los argentinos por la boca mueren* y, finalmente, las numerosas referencias de Kalfon (1967: 96) en su libro *Argentine* a la facilidad de palabra de sus hijos, su gusto por el chiste, la charla y hasta la faceta "versera" de los mismos ("rôle de hâbleur").

La lengua materna como puente[3]

Ejemplo 1

1. P : Ça va Susana? Tu as passé un bon week-end ? (Qué tal Susana, pasaste un buen fin de semana)
2. S : Oui, bien (Si, bien)
3. P : Raconte (Contame)
4. S : Je vais au zoologique avec mon fils (Voy al zoológico con mi hijo)
5. P : Ah, tu es allée au jardin zoologique, c'est formidable. Qu'est-ce que tu as aimé le plus ? (Ah ! Fuiste al Jardín zoológico con tu hijo. ¿Qué es lo que más te gustó ?)

[3] Convenciones de transcripción**:** P: profesor / A: aprendiente no identificado / E, O, S: inicial del nombre del aprendiente (modificado para respetar el anonimato) / +: pausa ++ pausa más larga +++ pausa de más de 5 segundos / xxx': se retoma una parte de una palabra / xxx/xxx: reformulación / [xxx]: transcripción fonética / (xxx): traducción o comentarios sobre aspectos no verbales / ((xxx)): interpretación de las marcas trasncódicas por el investigador / « xxx »: palabras en LM (español) / *xxx: palabra inexistente / MAYOR: acentuación, énfasis / Ma-jor-do-mo: segmentación.

6. S : *M'intéresse les/« los flamencos » rouges, non, pas rouges, roses. (Me interesa, los/ los flamencos rojos, no rojos no, rosados)
7. P : Pourquoi tu as aimé les flamands roses ? (¿Por qué te gustaron los flamencos rosados?)
8. S : Fla' fla + quoi ? J'aime les «FLA-men-cos» je te dis mais je ne sais pas. (Fla' fla + qué? Me gustan los FLA-men-cos te digo pero no sé)

En este intercambio el uso de la palabra en LM en 6 le permite a Susana asegura la continuidad de la interacción. No solicita el término que desconoce. Tampoco lo retoma pues parece no estar en condiciones de hacerlo como se observa en las hesitaciones presentes en 8 y el enunciado "pero no sé". Por el contrario, remarca la palabra dada en español segmentándola y poniendo énfasis en la primera sílaba: "FLA-men-cos". En bellísimas palabras, Kristeva describe su retorno a la lengua natal ante un fenómeno similar al que acabamos de analizar. "No perdí mi lengua materna. Vuelve a mí […] cuando hablo un idioma extranjero –ruso o inglés por ejemplo– y me faltan palabras o gramática, me aferro a ese viejo salvavidas que está súbitamente a mi alcance gracias a la fuente original que, después de todo, no duerme un sueño tan profundo". En otros casos, el aprendiente incorpora la palabra *puente* que el profesor proporciona en LE como vemos en el siguiente intercambio entre P y Alejandro.

Ejemplo 2

A : Il ne marche pas parce qu'il a perdu sa maison. (No camina porque perdió su casa)

1. P : Qui ? De qui tu parles ? (¿Quién? De quién hablás ?)
2. A : « Del caracol » (Del caracol)
3. P : Ah ! L'escargot a perdu sa maison (¡Ah! El caracol perdió la casa)
4. A : Oui, l'es'l'escargot a perdu sa maison (El ca'el caracol perdió la casa)
5. P : Comment ça ? (¿Cómo ?)
6. A : L'escargot sort pour manger (El caracol sale para comer)
7. P : Ah ! L'escargot est sorti de sa maison pour manger (El caracol salió de su casa para comer)

En este caso el alumno toma la palabra en francés provista por P, la repite sin dificultad y parece incorporarla pues la repite dos veces, una en eco después de la formulación del docente en 5 y otra, en una construcción personal en el enunciado 7. Va de suyo que solo un estudio longitudinal podría determinar si la apropiación del término se ha efectuado o no.

La lengua materna como fuente de creación léxico-gramatical

Ejemplo 3

1. P: Ana, tu aimes aller au cinéma ? (¿Ana, te gusta ir al cine?)
2. A: Oui, j'aime beaucoup (Sí, me gusta mucho)

3. P: Quels sont les films que tu préfères ? (¿Qué películas preferís ?)
4. A: J'aime tout, tous les films + comment se dit « exepto » ? (Me gusta todo, todas las películas + ¿cómo se dice exepto?)
5. P: sauf
6. A: *saufant la guerre ((à l'exception de ceux de guerre))
7. P: Quoi? (¿Qué?)
8. A: Oui, les films d'amour, les [american], tous *saufant la guerre ((exceptuando las películas de guerra)) (Sí, las películas de amor, los americanos, todos, *menosando las de guerra)
9. P: Ah, oui, tous les films sauf ceux de guerre. (Ah, sí, todas las películas menos las de guerra)

Sabido es que a partir de su LM u otras el aprendiente pone en marcha procedimientos variados de creación léxico-gramatical. En el caso de hispanohablantes, en medio natural, Cammarota y Giacobbe (1986) describen en detalle algunos procedimientos. Uno des más frecuentes consiste en efectuar el barrido de las terminaciones de vocablos del españoles para introducir las palabras así generadas en el discurso exolingüe, independientemente de su existencia en francés. En el diálogo precedente tenemos el ejemplo de "[american]" en 8 que proviene de "americanos" por supresión de la final. Ahora bien, en otras situaciones la marca transcódica da cuenta de un complejo proceso de elaboración como vemos en 8 cuando Ana dice: "*saufant la guerre" que se ha traducido de manera interpretativa como: "*menosando las de guerra".

Veamos con más detenimiento la construcción. En 4, la aprendiente solicita al docente la traducción de la palabra "excepto". Una vez obtenido el término, construye una forma verbal que busca asemejarse a un gerundio: posee la terminación "ant". El aprendiente parece sentirse muy seguro con la forma inventada pues al querer subsanar el malentendido que surge en 7 y se visualiza en el pedido de explicación del docente "¿Quoi?", Ana repite su creación léxico-gramatical. Explicita "todos" enumerando tipos de películas "les films d'amour, les [american], tous" y contrapone esta parte del enunciado a la que quiere hacer comprender "*saufant la guerre". Logra su cometido pues en 9, el docente asiente y coopera reponiendo en francés el enunciado desviado: "Ah, oui, tous les films sauf ceux de guerre". Una vez más, Kristeva desde su triple vertiente de lingüista, escritora y psicoanalista, plasma en finas metáforas el accionar de quien aprende una nueva lengua. "En ese duelo infinito en que la lengua y el cuerpo resucitan en los latidos de un francés injertado, reconozco el cadáver siempre caliente de mi memoria materna".

La lengua materna como catalizador

Ejemplo 4

1. P: Juan, s'il te plaît, parle à tes camarades. Présente-toi et dis ce que tu fais (Juan, por favor, hablá con tus compañeros. Presentate y decí lo que hacés)
2. J: Je suis Juan. J'habite à Morón et je travaille dans une fa' fa' + « fábrica »/ fabrique, dans une ++ [usin] de machines, non comme « obrero » ++ [obrje] /[ubrje] dans le bureau (Soy Juan. Vivo en Morón y trabajo en una fa' fa' +

« fábrica »/ fabrique, en una ++ [usin] de máquinas, no como obrero ++ [obrje] /[ubrje] en los escritorios)

3. P: Bravo ! Alors, tu travailles dans une usine mais tu n'es pas ouvrier, c'est ça ? (¡Excelente! Entonces, trabajás en una fábrica pero no sós obrero, ¿es así?)

Como ya se señaló, los interactuantes con un grado de competencia lingüística dispar, dedican mucho tiempo a la negociación de sentidos y a hilar el discurso, tarea especialmente costosa para el principiante que cuenta con un bagaje discursivo limitado e inestable. En el breve ejemplo dado, aparece un nuevo papel de la lengua materna en dos oportunidades. Cuando el código flaquea, la palabra enunciada en LM le permite a Juan llegar a una formulación –más o menos acertada– en francés. En el primer caso, el aprendiente duda, hay un tanteo verbal y una producción del término en español "dans une fa' fa' « fábrica ». Esta palabra es seguida inmediatamente de una versión en francés "fabrique" y luego de la palabra "usine" pronunciada "[usin]". Se observa entonces que tanto el tanteo verbal como la palabra en español tienen el efecto de un catalizador pues activan un proceso que concluye con un término en francés que finalmente satisface al alumno. Merece notarse que cuando el aprendiente dice "fabrique'', un brusco sentimiento de homoiofobia (Kellerman, 2000: 21), es decir, miedo a la similitud de estructuras de cualquier tipo, lo invade. Continúa entonces buscando la palabra *justa* "usine". En el segundo caso, cuando Juan dice en LM « obrero », esta palabra desencadena dos nuevas producciones [obrje] /[ubrje] muy cercanas a la forma correcta. En los casos analizados, cabría preguntarse por qué razón el aprendiente pasa por la LM ante de llegar al francés. Este paso ¿responde a un mecanismo de tipo emocional vinculado con la seguridad del aprendiente o tiene que ver más bien con el almacenamiento de la información y la necesidad de repetir para recordar? ¿O ambas cosas a la vez?

La lengua materna como parangón

Ejemplo 5

1. P: Alors tu as manqué à cause d'un voyage? (Entonces, faltaste por un viaje?)
2. E: vua' vuai quoi? (¿/bax/ baxe? ¿qué?)
3. P: non, VOYage, un voyage à Tandil, Mar del Plata, Rosario..., vroum, vroum, en voiture. (no, VIAje, un viaje a Tandil, Mar del Plata, Rosario..., brrrrr, brrrrr, en auto)
4. E: voiture? ne avoir voiture (¿Auto? no tener auto)
5. P: Ah! tu n'as pas de voiture, alors ¿le voyage tu l'as fait en avion? (Ah! no tenés auto, entonces ¿el viaje lo hiciste en avión?)
6. E: avion à Córdoba (Avión a Córdoba]
7. P: Tu as fait un voyage de Buenos Aires à Córdoba en avion. Tu peux répéter ? (Hiciste un viaje de Buenos Aires a Córdoba en avión. ¿Podés repetir?)
8. E: Voyage es « viaje » (en voz baja) ++ Un voyage à Córdoba en avion (Viaje es viaje. Un viaje à Córdoba en avión).

En este intercambio de informaciones sobre el fin de semana predomina una sensación de lentitud, de "dar vuelta sobre el mismo tema" (Cicurel, 1990: 52). Nos encontramos

dentro de una verdadera espiral ecolálica (Klett, 2007: 89) en la que enunciados, palabras o parte de ellas se repiten como un eco. Así, el término "viaje" tiene 5 ocurrencias, la onomatopeya del motor 2, "auto" aparece en 4 ocasiones y "avión", 4 veces. El aprendiente E no comprende parte del enunciado de apertura de P y, en 2, lo manifiesta con claridad: hay 2 intentos de repetición de la palabra conflictiva "voyage" que nos está en condiciones de reproducir y la pregunta "Qué?". En 4, E se apropia de la palabra "voiture" y coopera con el docente aunque la pregunta efectuada muestra que no relaciona "voiture" con "viaje". La red semántica se teje cuando P utiliza la palabra "avion". El alumno parece entender, en 6, pero evita la palabra "voyage" que ha motivado la larga explicación de P. Éste, atento al desarrollo del intercambio y a la negociación de sentido culmina la interacción con una acción tutelar: un pedido de repetición de un enunciado que contiene la palabra cuyo sentido se ha co-construido. "Repetir el discurso del otro parece ser una característica del proceder pedagógico para la adquisición de una lengua en medio institucional" nos dice Cicurel (1990: 52).

Como hemos señalado, ha habido un arduo trabajo de P para lograr que E comprenda la palabra "voyage" El aprendiente llega al sentido. En 8, la traducción "viaje" muestra, sin embargo, su necesidad de verificar lo que se ha construido cotejándolo con la palabra en su lengua natal. El hablar en voz baja podría ser considerarse como una exteriorización del lenguaje interior cumpliendo una función de monitoreo. Se observa en este ejemplo que la LM cumple un papel de parangón o medida que le permite al aprendiente chequear la comprensión. La traducción opera como control y reaseguro para el estudiante. Es "el intérprete universal" (Galisson, 1986) como reza nuestro epígrafe.

CONCLUSIÓN

En el presente estudio se pormenorizan los usos de palabras o enunciados en la LM en la comunicación en francés que efectúan adultos hispanohablantes con pocas horas de enseñanza-aprendizaje. Se describieron ejemplos representativos de las tendencias más generalizadas del corpus. En los casos en que la lengua materna tiene un rol de *puente* o es *fuente* de creaciones lingüísticas o es un *catalizador*, se observa en el intercambio una clara focalización metalingüística y un grado alto de didacticidad. Las formulaciones *desviadas*, los pedidos de ayuda del aprendiente, las palabras en LM promueven etapas de trabajo común, de negociación y rectificación para lograr el completamiento del discurso del principiante. Hay una verdadera metacomunicación: *se habla del hablar* y, en nuestro corpus, merece destacarse que esta actividad se realiza mayoritariamente en francés.

En el caso en que la LM es un *puente* en la comunicación, el paso de una lengua a otra es fluido y no se observan rastros de preparación tales como pausas, vacilaciones, inicios entrecortados o tanteo verbal. La palabra se integra en la interacción de manera simultánea a la enunciación. Cuando la LM genera creaciones léxicas o gramaticales en tanto *fuente,* y cuando actúa como un *catalizador*, existen, en cambio, huellas de un proceso de gestación, más o menos largo, según los casos. Este trabajo precede la enunciación que incorpora finalmente el o los elemento(s) cuyo sentido se ha negociado. Finalmente, cuando hablamos del papel de la LM como *parangón*, notamos que el uso de la marca transcódica sucede temporalmente a la co-construcción pues se trata de una confirmación del sentido.

El estudio realizado desea ser un aporte que contribuya a romper algunos mitos presentes en la didáctica de las LE. El uso de la LM no es *per se* una muestra de pereza o desinterés del aprendiente pues supone búsqueda y contextualización adecuada y, en muchos casos, un intenso trabajo de creación léxico-gramatical. No es tampoco *perjudicial* para el aprendizaje como se ha sostenido durante el período de enseñaza marcado por la corriente conductista. En dosis acotadas y de manera esporádica el recurso de la LM resulta, por el contrario, interesante tanto para el docente como para el alumno. El primero, puede situar mejor el estado de la interlengua del aprendiente, observar las estrategias utilizadas para sortear dificultades de comunicación y promover la reflexión a partir de las creaciones de los alumnos. El segundo, haciendo gala de su creatividad, puede aumentar el potencial referencial (Lüdi y Py, 2003), enriquecer su repertorio lingüístico, ensayar, repetir, precisar, clarificar o cotejar aspectos de las lenguas en contacto lo que exige una intensa actividad cognitiva. Creemos que este proceder redunda tanto en su afianzamiento emocional frente a la nueva lengua como en la incorporación de nuevos saberes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBER, J. L. y B. PY (1986). "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation", *Études de Linguistique Appliquée*, 61, pp. 78-90.

ARLT, R. (1958). *Aguafuertes porteñas*. Buenos Aires: Losada.

BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action.* París: Hatier-Credif.

BIRELLO, M. (2005). *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera*. Disponible en <www.tesisenxarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0205107-140710//MB_TESIS.pdf> Consulta 23/05/2009.

BLANCHET, P., D. MOORE y S. ASSELAH RAHAL (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée.* París: Éditions des Archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.

CAMMAROTA, A. y J. GIACOBBE (1986). "L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones", *Langages*, 84, pp. 65-78.

CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère.* París: CLE International.

CAUSA, M. (2007). "L'indispensable alternance codique", *Le Français dans le Monde*, 351, pp. 18-19.

CHARAUDEAU, P. (1993). "Le contrat de communication dans la situation de classe", en F. Halté (dir.) *Inter-actions*, pp. 121-136. Metz: Université de Metz.

CICUREL, F. (1990). "Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement", en L. Dabène *et al. Variations et rituels en classe de langue*, pp. 22-54. París: Crédif-Hatier.

CICUREL, F. (2001). "Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction", *Les carnets du Cediscor*, 7, pp. 21-36.

GAJO, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe.* París: Didier.

GALISSON, R. (1986). "Éloge de la 'didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) –D/DDLC'", *Études de Linguistique Appliquée*, 64 pp. 38-54.

GERMAIN, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. París: CLE International.

GIACOBBE, J. (1990). "Le recours à la langue première", *Le Français dans le Monde*, numéro spécial février/mars, pp. 115-123.

GIACOBBE, J. (1994). "Construction des formes lexicales et activité cognitive dans l'acquisition du français L2", *Aile*, 3, pp. 29-54.

GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages.* Cambridge: Harvard University Press.

GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies.* Cambridge: Cambridge University Press.

KALFON, P. (1967). *Argentine*. París: Seuil.

KELLERMAN, E. (2000). "Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas", C. MUÑOZ (ed.) *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, pp. 21-37. Barcelona: Ariel.

KLEIN, W. (1986). *Second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

KLETT, E. (2007). "Características discursivas de la comunicación en clase de lengua extranjera", en P. VALLEJOS LLOBET (coord.) *Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en la Argentina*, pp. 75-102. Bahía Blanca: EDIUNS.

KRISTEVA, J. (1995). "Bulgarie, ma souffrance", *L'Infini*, n° 51, Automne, pp. 42-52. Disponible en <http://www.kristeva.fr/bulgarie.html> Consulta 30/04/2009.

KRISTEVA, J. (2007). "Diversité c'et ma devise", en J. KRISTEVA *Diversité et culture*. París, Édition bilingue Cultures France, Collection Penser l'Europe. Disponible en <http://www.kristeva.fr/diversite.html> Consulta 30/04/2009.

LÜDI, G. y B. Py ([1986] 2003) *Être bilingue*, ed. revisada. Berna: Peter Lang.

LÜDI, G. (1994). "Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue", *Aile*, 3, pp 115-146.

MONDADA, L. (2007). "Le code switching comme ressource pour l'organisation de la parole en interaction", *Journal of language contact. Thema*, 1, pp. 168-197. Disponible en <JLC_THEMA_1_2007_08Mondada[1].pdf> Consulta 14/05/09.

PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic Imperialism.* Oxford: Oxford University Press.

PORQUIER (1978). "Stratégies de communication en langue non-maternelle", *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*, pp. 39-52. Université de Neuchâtel.

PORQUIER, R. y B. PY (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. París: Didier.

ULANOVSKY, C. (1993). *Los argentinos por la boca mueren.* Buenos Aires: Planeta.

VASSEUR, M.-T. (1993). "Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère", *Aile*, 2, pp. 25-59.

EL "DIÁLOGO" ENTRE EL ESCRITOR Y EL LECTOR EN NARRATIVAS ESCRITAS

María Cristina Spinola
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata | Argentina
mcspinola@yahoo.es

Resumen

El propósito de esta comunicación es exponer parte de los resultados de un estudio más amplio acerca de la incidencia de la construcción del método de desarrollo (Fries, 1983) en la efectividad de textos escritos por alumnos de inglés (nivel post-intermedio). Así, se estudiaron los recursos lingüísticos empleados en la construcción del método de desarrollo en cuarenta narrativas, escritas como parte de una carta informal. Los recursos desplegados en el método de desarrollo de un texto permiten, además, la manifestación de la variable de registro Modo (Mode), uno de cuyos rasgos es el grado de interactividad presente en el texto (Eggins, 2004). En este sentido, los resultados del análisis llevado a cabo muestran tendencias significativas en la selección de recursos para construir el "diálogo" entre el escritor y el lector, a través del método de desarrollo de los textos. De estos resultados surge que los textos analizados manifiestan un alto grado de interactividad, que puede considerarse adecuado a la situación de producción.

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta comunicación es analizar los recursos seleccionados para construir el "diálogo" entre el escritor y el lector en narrativas escritas por alumnos de inglés de nivel post intermedio. Este estudio surge de una investigación mayor, llevada a cabo recientemente, cuyo principal objetivo fue describir y sopesar la incidencia de la construcción del método de desarrollo (Fries, 1983) en la efectividad de los textos.

El presente trabajo se concentra en el análisis de la manifestación de la variable contextual Modo/Medio[1] a través de ciertos recursos desplegados en el método de desarrollo. En otras palabras, nos ha interesado observar aquellos recursos que manifiestan el grado de interactividad presente en el texto y que crean un pretendido diálogo entre el escritor y el lector que es, sin embargo, absolutamente apropiado al registro y al género de los textos en cuestión.

Nuestra finalidad última es emplear los resultados del análisis de estos recursos, que han sido adquiridos a través de la exposición formal e informal a la lengua extranjera, en la preparación de actividades didácticas que permitan a nuestros alumnos conocer y explorar las distintas opciones que el sistema de la lengua brinda para el logro de ciertos fines comunicativos.

[1] La Dra. Montemayor Borsinger (2004) diferencia entre Modo/Medio y Modo/Temple al traducir los términos *Mode* y *Mood*, que hasta ahora han sido ambos traducidos como "Modo", aunque refieren a distintos conceptos en la teoría sistémica.

LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS Y EL CORPUS

Este estudio se enmarca en el enfoque teórico propuesto por la Lingüística Sistémico-Funcional. Hemos centrado nuestra atención específicamente en la línea de significado que concierne a la cláusula en tanto mensaje y que se expresa a través de su estructura temática (Halliday, 1985a: 38). La estructura temática se manifiesta como la combinación de un Tema con un Rema. El Tema es el punto de partida del mensaje representado por la cláusula: es también el elemento inicial en la cláusula, y se extiende hasta incluir el primer grupo o frase que cumple una función en la estructura experiencial (Halliday, 1985a:39)[2]. El Rema desarrolla el Tema.

El Tema entonces contiene un elemento experiencial que, en su función textual, Halliday (1985a: 54) denomina "Tema tópico" (*Topical theme*). Sin embargo, para la teoría sistémica, el Tema puede ser "múltiple", es decir, puede incluir, aunque no obligatoriamente, elementos textuales y/o interpersonales precediendo el Tema tópico. Los Temas interpersonales permiten proyectar el punto de vista del hablante o escritor sobre el contenido experiencial de la cláusula y así transmitir su evaluación acerca de la relevancia o valor de su mensaje (Halliday, 2004:81). Los Temas textuales, por otra parte, cumplen la función de señalar cómo se relaciona la cláusula en cuestión con las cláusulas precedentes para formar un texto coherente; al mismo tiempo, estos elementos explicitan relaciones de dos tipos: relaciones lógico-semánticas, que conectan las cláusulas para formar complejos clausales, y relaciones retóricas, que señalan transiciones entre las distintas partes del texto (Halliday, 2004: 601).

La selección del punto de partida de cada mensaje incide fundamentalmente en la manera en que el texto se organiza (Halliday, 1985a: 62); la estructura temática de las cláusulas y/o de los complejos clausales que realizan un texto manifiesta el método de desarrollo (Fries, 1983) de dicho texto, que a su vez indica en qué dirección éste se dirige (Halliday, 1985a: 67; Fries, 1995: 5). En otras palabras, las elecciones temáticas adquieren importancia en la organización del discurso a través de la construcción del método de desarrollo del texto (Halliday, 2004: 99).

Para llevar a cabo nuestro estudio, hemos utilizado asimismo la propuesta de la Teoría del Registro y el Género, que busca explicar diferencias entre textos identificando las conexiones entre los rasgos lingüísticos descritos y las variables significativas del contexto social y cultural en que los textos están inmersos (Eggins y Martin, 1997: 234). Halliday (1982: 48) propone tres dimensiones principales en el contexto, que se corresponden a su vez con las variables significativas del registro de un género particular: el Campo, que indica de qué se trata el texto, el Tenor, que refiere a quienes están involucrados en su producción, y el Modo/Medio, que señala el rol que cumple el lenguaje en la interacción (Eggins, 2004: 90). Estas tres variables pueden tomar valores distintos en distintas instancias de uso y, en conjunto, permiten la descripción del registro de un texto.

En el estudio que presentamos aquí hemos considerado específicamente la manifestación de la variable de registro Modo/Medio en el método de desarrollo de los textos, y fundamentaremos nuestras observaciones a partir de la propuesta de la Teoría del Registro y el Género.

[2] La estructura experiencial expresa significados que conciernen la representación de la realidad externa y de nuestra experiencia interna.

El corpus analizado está constituido por cuarenta narrativas escritas como parte de una carta informal por alumnos de inglés de nivel post intermedio. Siguiendo la Teoría del Registro y el Género, definimos el subgénero "narrativa"[3] como "historias o relatos acerca de protagonistas que enfrentan y resuelven experiencias problemáticas" (Eggins y Slade, 1977: 239). El análisis consistió en identificar los Temas tópico, interpersonales y textuales en las cláusulas y/o complejos clausales que componen los textos, y luego estudiar aquellas realizaciones temáticas que manifiestan el Modo/Medio de los mismos.

LAS REALIZACIONES TEMÁTICAS COMO INDICADORES DE MODO/MEDIO

Martin (1984) introduce formalmente en el análisis sistémico la distinción entre "distancia experiencial" y "distancia interpersonal", nociones que permiten describir los valores de Modo/Medio que se manifiestan en un texto particular. Eggins (2004: 92-3) apela a este aporte de Martin para distinguir entre el discurso oral y el texto escrito, y, a su vez, para caracterizar la lengua oral y la lengua escrita como distintas manifestaciones de la variable Modo/Medio. De entre los diferentes rasgos diferenciadores propuestos por Eggins como indicadores de Modo/Medio, hemos concentrado nuestra atención exclusivamente en el grado de interactividad presente en los textos.

Al aplicar la noción de distancia interpersonal para caracterizar los textos del corpus, es obvio pero necesario reconocer que éstos, por ser textos escritos, no permiten contacto ni visual ni oral entre escritor y lector, y que, por otra parte, admiten únicamente una respuesta demorada, la cual, aunque no inmediata, es probable y esperable. Por otra parte, aplicando la noción de distancia experiencial, se observa que en estos textos la lengua está siendo utilizada, en cierta medida, para acompañar el proceso social de compartir una experiencia personal. Esta particular ubicación de los textos en los continuos de experiencia interpersonal y experiencial permite proponer que estos textos escritos muestran señales de oralidad, señales que pueden interpretarse como manifestación de valores específicos de Modo/Medio.

No se distingue, por supuesto, una estructura de turnos en estos textos; de todos modos, los textos muestran recursos que permiten crear un "diálogo" entre el escritor y el lector. En otras palabras, es posible reconocer en los textos analizados ciertos rasgos que permiten caracterizarlos como textos interactivos, es decir, no totalmente monológicos (Eggins, 2004: 93).

Como puede observarse en la Tabla 1, casi un 92 % de los Temas tópico analizados corresponde a grupos nominales, con núcleo pronombre o núcleo sustantivo. Los resultados consignados en esta tabla muestran, además, la fuerte presencia de pronombres personales como realización de Tema no marcado en el corpus.

[3] Se tradujo *narrative* como "narrativa" por ser esta una traducción ya consensuada en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En algunos casos se ha utilizado el término "narración" como alternativa; en la versión en español del artículo de Eggins y Martin (2003) "*Context as genre: a functional linguistic perspective*" se utiliza esta segunda traducción.

REALIZACIÓN DE TEMA TÓPICO	TOTAL	% SOBRE EL TOTAL DE TEMAS TÓPICO
Grupos nominales		
a) Pronombres personales	302	66,1
b) Otros	115	25,2
Elementos interrogativos	28	6,1
Elementos imperativos	7	1,6
There	3	0,6
Elementos exclamativos	1	0,2
Temas predicados	1	0,2
Corpus	457	100

Tabla 1. Realizaciones de Tema tópico.

Es interesante observar, en primer lugar, que la mayor parte de las realizaciones de Temas tópico registradas en el corpus –grupos nominales breves con núcleo pronombre o sustantivo– son realizaciones características de la conversación casual, donde, según Eggins, "el punto de partida de nuestros mensajes somos nosotros o los que nos rodean" (Eggins, 2004: 322-3). Esta selección por parte del escritor de un método de desarrollo con preponderancia de grupos nominales breves y con presencia prácticamente nula de nominalizaciones es una manifestación observable del grado de interactividad presente en los textos.

Las ocurrencias del pronombre de 2ª persona singular *you* en los Temas tópico del corpus y la selección de Sujeto interlocutor *you* en las cláusulas proyectantes que funcionan como Tema interpersonal en algunos tipos de proyección interpersonal son, asimismo, recursos interesantes que permiten al escritor dirigirse con frecuencia directamente al lector, involucrándolo de distintas maneras en su relato.

Debemos hacer aquí una aclaración: en el presente trabajo hemos utilizado la noción de proyección interpersonal para el análisis de los (numerosos) nexos hipotácticos de proyección registrados en el corpus; el considerar un nexo hipotáctico de proyección como proyección interpersonal permite identificar el segmento proyectante del nexo como Tema interpersonal en Tema múltiple. Desde el punto de vista de la producción textual, por otra parte, este recurso posibilita la incorporación de una variedad de significados interpersonales al método de desarrollo de los textos.

Si bien la selección del pronombre personal de 2ª persona *you* como Tema tópico no es porcentualmente significativa en los textos del corpus (4,7 % del total de ocurrencias de pronombre personal), es sin duda una selección interesante a la que el escritor recurre para dirigirse directamente al lector. Estas selecciones de pronombre *you* en función de Tema tópico son esperables: estas narrativas son parte de una carta informal a un amigo/a y por lo tanto, suponen un interlocutor "presente" en la mente del escritor; si bien la carta no es una instancia de interacción en el aquí y ahora, el escritor monologa para un lector particular, al cual desea relatarle lo que le sucedió.

T11(2)[4]
<u>You</u> *won't believe it.*[5]

Como señalamos previamente, el pronombre personal *you* colabora asimismo construyendo el "diálogo" entre el escritor y del lector en el método de desarrollo a través de su selección como Sujeto persona interactuante en las cláusulas proyectantes de algunos tipos de proyección interpersonal: si consideramos que las cláusulas proyectantes en función de Tema interpersonal constituyen un 47,3 % del total de Temas interpersonales, y que en la mayor parte de dichas instancias la selección del Sujeto corresponde al pronombre *you*, es posible concluir que éste es también un recurso que permite caracterizar estos textos como fuertemente interactivos.

A través de las cláusulas proyectantes con Sujeto *you*, el escritor en algunos casos formula o responde anticipadamente una pregunta que supone podrá hacerse el lector mientras que en otros casos, el escritor expresa la postura que él supone asumirá el lector frente a su pregunta. Se transcriben a continuación dos ejemplos que ilustran lo expuesto precedentemente:

T2 (1)
<u>You may be wondering **why**</u> I suddenly left you while you were seeing me off last Monday at the station.

T1 (1)
<u>You won't believe **what**</u> happened to me last Friday!

En T2 (1) el escritor admite haber despertado la curiosidad del lector y se dispone a satisfacer esa curiosidad. En T1 (1) el escritor anticipa la reacción del lector. La proyección interpersonal permite este ensamble de significados que, además, hace responsable al lector por la valoración de la experiencia del escritor.

Otras proyecciones interpersonales cuyas cláusulas proyectantes seleccionan Sujeto *you* son preguntas evocativas que el escritor dirige explícitamente al lector, apelando al conocimiento compartido por ambos, particularmente con el fin de introducir el relato. En estos casos, el escritor utiliza una proyección interpersonal como estrategia discursiva para introducir información relevante que permita al lector ubicarse en el contexto adecuado para el relato. Como puede verse a través del ejemplo que sigue, estas preguntas no esperan una respuesta sino una confirmación:

T6 (1)
<u>*By the way*, do you remember **that in my last letter**</u> I told you that I was going on holiday to Misiones?

[4] Texto 11, complejo clausal 2.
[5] En los ejemplos que se incluyen en el presente trabajo, el Tema aparece subrayado; el Tema tópico se escribe en negrita, el Tema textual en cursiva y el Tema interpersonal en fuente normal.

Las cláusulas proyectantes de otro de los tipos de proyección interpersonal, con Sujeto interlocutor *you* (por ejemplo, *You know…*) están dirigidas directamente al interlocutor, apelando a su conocimiento de la situación y, en algunas instancias, anticipando su reacción a través de la selección de polaridad negativa. Por ejemplo, T3 (5) apela al conocimiento compartido con el interlocutor.

T 3 (5)
You know **how obsessive** I am with timetables and buses

Un tercer rasgo que manifiesta interactividad en los textos es la presencia de pronombres interrogativos. El pronombre interrogativo, en virtud de su significado experiencial, es el Tema tópico en una cláusula interrogativa, es el elemento que expresa la naturaleza de la información requerida (Halliday, 2004: 75) pero, a su vez, también codifica significado interpersonal (Halliday, 2004: 85). La selección de estos elementos en el espacio temático construye una demanda de información, que asume la existencia de un interlocutor lector, al que se le asigna el rol de potencial proveedor de información.

Así, las ocurrencias de pronombre interrogativo registradas en los Temas del corpus en cláusulas no proyectadas inciden en el método de desarrollo manifestando la vinculación del autor con el lector. De todos modos, la mayoría de las instancias de pronombre interrogativo registradas inician preguntas proyectadas hipotácticamente: en estas instancias, en las que el pronombre interrogativo introduce una proposición demandante proyectada, su significado interpersonal refuerza la expresión de significado interpersonal realizada por la cláusula proyectante que lo precede. Ilustramos estas opciones:

T10 (10)
What else could I do?

T8 (1)
I couldn't believe **what** I saw!

Como surge de los datos registrados en la Tabla 1, los pronombres interrogativos (en claúsulas interrogativas, proyectadas y no proyectadas) no constituyen, en términos porcentuales, una realización significativa de Tema tópico. Tampoco son importantes, desde un punto de vista porcentual, las instancias de Predicador, de *Don't* + Predicador, de *Let's* y de *Let me* en cláusulas imperativas. De todos modos, la presencia de elementos imperativos como realización de Tema tópico realiza una contribución importante a la manifestación de la interactividad en los textos analizados: los elementos imperativos en el Tema construyen propuestas oferentes o demandantes, funciones de habla que el escritor selecciona una vez que ha evaluado el grado de interactividad posible en la situación de comunicación (White, 2004).

T31 (9)
Don't laugh, please.

Las cláusulas proyectantes imperativas en algunos tipos de proyección interpersonal logran un efecto semejante: a través de las cláusulas proyectantes imperativas, el escritor, por ejemplo, pide autorización para relatar su historia.

T9 (1)
By the way, let me tell you **what** happened to me the day I was leaving on holiday.

Un elemento interrogativo o imperativo como selección de Tema tópico implica una elección que excede los límites de la organización temática: al mismo tiempo que constituyen el Tema tópico, estos elementos construyen una determinada función de habla que tiene su punto de partida en el Tema. Debido precisamente a la selección poco frecuente de elementos interrogativos e imperativos en los Temas del corpus, es posible afirmar que la función de habla predominante en las cláusulas del corpus es la de dar información: la mayor parte de las cláusulas son proposiciones declarativas que asignan al escritor el rol de proveedor de información y al lector, el rol de receptor de la información provista. No sorprende que esto sea así, puesto que es el escritor el que posee la información a brindarse. Es interesante observar, de todos modos, cómo, a través de los elementos interrogativos e imperativos seleccionados como Tema tópico, el escritor, en distintos momentos del relato, asume y asigna al lector roles diferentes: se invierten los roles de proveedor y demandante de información por medio de la selección de un elemento interrogativo y se cambia el bien o servicio negociado a través de la elección de un elemento imperativo. Así, los elementos interrogativos e imperativos como realizaciones de Tema tópico contribuyen a la construcción del método de desarrollo, sosteniendo y reforzando la interacción entre el escritor y el lector a través de la asignación de roles que se alternan en el desarrollo de los textos.

La interactividad de los textos se manifiesta en el Tema también a través de los Operadores finitos. Estos elementos, tal como los pronombres interrogativos, son el punto de partida de preguntas retóricas que, a través de la selección de Sujeto *I* o de Sujeto *you*, aparecen como manifestación de la interacción entre el escritor y el lector en el texto.

T10 (7)
Can **you** believe it?

Como muestra la Tabla 2, las ocurrencias de Operador finito representan un 6,8% del total de Temas interpersonales y, por lo tanto, no constituyen, desde un punto de vista porcentual, un elemento fundamental en la construcción del método de desarrollo de los textos del corpus.

REALIZACIÓN DE TEMA INTERPERSONAL	TOTAL	% SOBRE EL TOTAL DE TEMAS INTERPERSONALES
Proyección interpersonal	69	47,3
Pronombre interrogativo	28	19,2
Adjunto modal	28	19,2
Operador finito	10	6,8
Cláusula hipotáctica de expansión	9	6,1
Vocativo	1	0,7
Cláusula menor	1	0,7
Total	146	100

Tabla 2. Realizaciones de Tema interpersonal.

No obstante, estos elementos constituyen una selección interesante, puesto que su presencia en posición inicial presenta la cláusula como una proposición demandante. Al ser el punto de partida de preguntas retóricas, estas realizaciones de Tema interpersonal inician la evaluación por parte del escritor de sus acciones y reacciones, o anticipan la evaluación u opinión del lector, contribuyendo a manifestar un supuesto diálogo a través de la construcción del método de desarrollo.

Hemos podido reconocer también señales de oralidad en los Temas textuales analizados: los Continuativos, como marcadores de continuidad (Halliday, 2004: 534), son un rasgo característico del texto dialógico, puesto que señalan alternancia de los turnos de habla o cambios dentro de un mismo turno de habla. Estos elementos, que pueden indicar asimismo que la contribución del hablante continúa (Eggins, 2004: 164), contribuyen también a construir la interacción entre el escritor y el lector.

Por su función discursiva –señalar un movimiento en el discurso (Halliday, 2004: 81)– los Continuativos, como realización de Tema textual, son elementos interesantes en la construcción del método de desarrollo de los textos aunque, como puede verse en la Tabla 3, corresponden solo a un 6,6% de los Temas textuales en el corpus.

REALIZACIONES DE TEMA TEXTUAL	TOTAL	% SOBRE EL TOTAL DE TEMAS TEXTUALES
Conjunciones	157	61,3
Adjuntos conjuntivos	82	32,1
Continuativos	17	6,6
Total	257	100

Tabla 3. Realizaciones de Tema textual.

Los Continuativos seleccionados en este corpus en particular indican una transición entre la narración y el supuesto texto previo, o entre las distintas etapas de la narrativa, y colaboran de este modo en la manifestación de un registro adecuadamente interactivo: el escritor simula indicar que desea continuar su contribución.

En resumen, los tipos de Tema tópico que se seleccionan preferentemente, junto con la presencia de Operadores finitos y de cláusulas proyectantes como realización de Tema interpersonal, y de Continuativos como realización de Tema textual, pueden interpretarse como señales de oralidad en tanto manifestaciones de interactividad en los textos. Estas realizaciones lingüísticas en el Tema colaboran, a su vez, a través del método de desarrollo, en la construcción de un texto en el que el escritor no solo relata lo que le ha sucedido sino que al mismo tiempo se dirige al lector a través de una variedad de recursos apropiados al género de que se trata.

CONCLUSIÓN

En esta exposición se han descrito los recursos empleados en un corpus de cuarenta textos narrativos escritos con el propósito de revelar la particular contribución de estos recursos a la manifestación de la variable contextual Modo/Medio a través de la construcción del método de desarrollo. En los textos analizados, estos recursos manifiestan un Modo/Medio con claras señales de oralidad y así expresan el intercambio que el escritor mantiene con el lector.

Los recursos registrados se seleccionan con distintos grados de frecuencia y de preferencia pero todos ellos contribuyen a simular un "diálogo" entre el escritor y el lector, involucrando al lector de distintas maneras en el relato. Esta interactividad presente en los textos es ciertamente apropiada en narrativas escritas como parte de una carta informal.

Si bien la situación de producción de los textos del corpus es una situación ficticia, puede observarse, a través de los resultados obtenidos, que los alumnos escritores poseen recursos lingüísticos apropiados para adecuar el registro de sus textos a las expectativas que crearía la situación real de producción. En base a este conocimiento ya adquirido, es posible diseñar actividades áulicas de lectura y escritura que permitan a los alumnos ampliar su rango de opciones y ajustar con mayor precisión sus selecciones al registro esperado por el género en cuestión.

BIBLIOGRAFÍA

EGGINS, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, 2º ed. Londres: Pinter.

EGGINS, S. y D. SLADE (1997). *Analysing Casual Conversation.* Londres: Casell.

EGGINS, S. y J. R. MARTIN (1997). "Genres and Registers of Discourse", en T. VAN DIJK *Discourse as Structure and Process*, vol. 1. Londres: Sage.

EGGINS, S y J. R. MARTIN (2003). "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional", *Rev Signos*, vol. 36, nº 54, 185-205. ISSN0718-0934. Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0718-09342003005400005&nrm=iso> Consulta 12/05/2007.

FRIES, P. (1983). "On the status of theme in English. Arguments from discourse", en J. S. PETOFI y E. SOZER (ed.) *Micro and Macro Community of Texts*. Hamburg: Helmut Buske.

FRIES, P. (1995). "A personal view of Theme", en M. GHADESSY (ed.) *Thematic development in English text.* Londres: Pinter.

HALLIDAY, M. A. K. ([1978] 1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

HALLIDAY, M. A. K. (1985a). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, 2º ed. Londres: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. y C. M. T. M. MATTHIESSEN (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3º ed. Londres: Arnold.

MARTIN, J. R. (1984). "Language, Register & Genre", en F. CHRISTIE (ed.) *Children Writing: A Reader*, 21-29. Greelong, Vict.: Deakin University Press.

MONTEMAYOR-BORSINGER, A. (2004). "Tema según la LSF y el funcionalismo de Praga", en S. HASSAN y P. PARRA (ed.) *Actas I Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistémico-Funcional "La Lingüística Sistémico-Funcional, la Lengua y la Educación"*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

WHITE, P. (2004). "Style, Representation & Rhetoric: an introduction to functional text linguistics" (Comunicación personal).

EL USO DE LA ACUSACIÓN RETÓRICA ("DIABOLÉ") EN EL DISCURSO AGONAL DE *ELECTRA,* DE EURÍPIDES

Graciela Marta Chichi
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata - Conicet | Argentina
gchichi@isis.unlp.edu.ar

María Cecilia Schamun
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata | Argentina
mcschamun@yahoo.com

Resumen

Quienes primero consideraron a la dialéctica como la habilidad de establecer y refutar una tesis mediante el intercambio de preguntas y respuestas fueron los griegos. Esta práctica dialógica fue materia de expertos en el seno de la Academia platónica y, no en menor grado, entre los megáricos. La retórica, por su parte, también abreva en el dominio de la dialéctica en la medida en que se sirve de la competencia y de la pericia de ésta sobre el argumento (y sus especies). Los poetas trágicos ya habían escenificado una amplia variedad de intercambios dialógicos entre los personajes de sus obras y Eurípides, especialmente, supo amalgamar con destreza los recursos de ambas disciplinas, cuyos límites y competencias son aún discutidos en la actualidad. El debate formal llamado agón desplegaría tales estrategias de modo significativo en las tragedias euripídeas al servicio de la acción dramática. Este trabajo intenta presentar un análisis retórico-argumentativo del discurso agonal de Electra de Eurípides (vv. 998-1146), en el que Clitemnestra trata de justificar ante su hija los motivos que tuvo para matar a Agamemnón, y en el que Electra, a su vez, los desmiente acusando a su madre de lascivia y de haber abandonado a sus hijos. En particular se considera que Electra construye su acusación valiéndose de la diabolé, un recurso familiar en la oratoria forense, que consiste en despertar sospechas minando la credibilidad del interlocutor. Aristóteles describió la eficacia de esta técnica en el libro III de su Retórica, lo que permitirá mostrar además que la reflexión retórica no desconoció la interacción dialógica.

PARTE I[1]

A modo de presentación

Quienes primero tuvieron la concepción de que la dialéctica es la habilidad de establecer y refutar una tesis mediante el intercambio de preguntas y respuestas fueron los griegos (Lersch, 1976: vol. II, 46-55). Tal sería nuestro conciso resumen del sinnúmero de presentaciones que recoge un curioso estudio, de comienzos del siglo XIX, interesa-

[1] A cargo de G. M. C.

do en revisar fuentes griegas y romanas de la polémica que mantuvieron quienes pensaron que el lenguaje conserva las semejanzas, la regularidad, o quienes abogaron por lo anómalo o lo nuevo. Aquella práctica de diálogo se convirtió entonces en materia no sólo de la práctica sino también de la especulación de expertos que consolidaron la fama de la primera generación de discípulos de la Academia platónica. No es menos cierto que especialmente, entre los oriundos de Megara –a quienes por eso se los llamó megáricos y que pertenecieron al estrecho círculo de los seguidores de Sócrates de Atenas (muerto en 399 A.E.C.)–, la familiaridad con esa práctica los llevó a identificar absurdos y trampas (desde equívocos hasta errores), cuyas formas y efectos sólo el propio experto en ese arte, llamado "erístico", era capaz de desenmascarar y desenredar a fin de que el intercambio de la discusión volviera a equilibrarse.[2] Entre los proyectos más interesantes de la Academia a la muerte de Platón debe contarse sin duda el de Jenócrates de Calcedonia, cuyo nacimiento se estima alrededor del 396/5 y que fue el segundo conductor de esa escuela. De sus obras llegamos a conocer solamente sus numerosos títulos (gracias al legado de Diógenes Laercio, IV 3). Sólo ellos atestiguan por lo pronto que Jenócrates se preocupó por conectar reflexiones sobre la expresión lingüística con aquellas dedicadas a la conversación dialéctica y a las del pensar, habiendo entendido esta noción, al modo platónico, como una técnica por la cual el intelecto divide y reúne, propone lo idéntico y lo diferente, y, por fin, ofrece la verdad y la falsedad cuando juzga. Aquello que Jenócrates llamó "lógica" en sentido amplio supo agrupar nutridas colecciones de problemas, soluciones y otros materiales que siempre tuvieron que ver con la dialéctica (porque viene del diálogo), que se practicaba en la Academia y que fue la base de otro texto que llegó hasta nosotros y se llamó los *Tópicos* de Aristóteles, y que es el único manual completo por el cual podemos saber de esa práctica. Por otra parte, llegamos a apreciar lo exhaustivo del planteo de Jenócrates, dado que puede saberse que él proponía que el campo de la retórica –del "légein"– se ocupaba de los discursos amplios y detallados, tal como así se presenta en no pocos diálogos platónicos que conocemos. Ese decir profuso e ininterrumpido se tendía hasta su polo opuesto que era nada más ni nada menos que el arte de guardar silencio (Flashar, 2004: 38). En adelante nos ocuparemos de una pieza que diseñó justamente la práctica de la retórica, cuya reflexión –tal como la concibió Aristóteles en su texto– abreva en el dominio de la dialéctica, en la medida en que se sirve de la competencia y de la pericia de ésta sobre el argumento.

Algunos antecedentes sobre la noción y el uso de la "diabolé"

En lo que sigue presentaremos un recurso, que en griego antiguo se dice "diabolé", y que etimológicamente retiene el significado de división, enemistad, oposición, acusación o directamente calumnia. El diccionario también enseña que del calificativo ("diábolos"/"diábolon") derivó el nombre que las escrituras dieron al *Diablo*, acaso porque así se calificaba entre los antiguos a quien desune, el que inspira odio o envidia, y de aquí que "diabolé" fuera la palabra que denigra, maldice, calumnia, acaso porque conserva la acción de arrojar algo que separa o divide –tal como indica el verbo griego "diabállo"– (Bailly, 1951: 463, 464) aquello que estaba unido. Al parecer, Trasímaco de

[2] Sobre los aportes de los megáricos, Döring (1989: 297) y Ebert (1991: 194, 197) defendieron con más énfasis que lo dialéctico-erístico es una categoría histórica de pertenencia a una escuela, por lo cual su mención en la antigüedad no encierra valoración (peyorativa) alguna sobre la práctica de diálogo que ellos cultivaron, ni el prejuicio de asociar esa referencia con la intención de engañar y de hacer trampas al argumentar. No se escapa que la voz "erística" venga de "éris", que significa riña o pelea.

Calcedonia, cuya actividad llegó a conocerse en Atenas a fines del siglo V, (Flashar, 1998: 54)[3] había sido "el más hábil en denigrar con sus calumnias, y en disiparlas también", tal como dice Platón en su *Fedro* (267d).[4] Otra referencia interesante y temprana debe estar en un discurso del orador Lysias, esta vez de principios de siglo V, quien ubicaba después de las partes probativas la acusación del opositor. Ésta consistía en investigar la vida de Eratóstenes, especialmente sus vergüenzas y vilezas como exponente del partido de los oligarcas.[5] Los testimonios de "diabolé" que Wolf (1999: 36, 284 y 324) consigna también se dejan ubicar en el terreno de lo político. Uno es el historiador Herodoto, quien plantea que quien daña al otro también daña a la "pólis", porque el cuerpo de la "pólis" es comparable a la salud corporal, al modo hipocrático. Y el otro es de nuevo Esquines, quien establece la "diabolé" en los pleitos, por lo cual –tal como veremos en Aristóteles– el recurso apuntaría en el peor de los casos a mostrar lo injusto y lo que contraviene al derecho. Precisamente, el gesto de la abierta calumnia identificó en Grecia la figura clásica del *sicofante*, que era quien lanzaba acusaciones falsas a los ciudadanos probos de la ciudad-estado. La reflexión tardía en materia política llega a enseñar que especialmente los demagogos medraban con las denuncias de los sicofantes como medio para conseguir debilitar constituciones y propiciar sus revoluciones (Aristóteles, *Política*, V 1304b20-24) (Rapp, 2002: 45). Un ejemplo interesante del mal uso de las leyes que debilita la democracia está también en una acusación de Esquines que se presenta a sí mismo como calumniador ("sukophantoúmenos") (Wolf, 1999: 300, nota 2). Lo más interesante, en vistas de lo que recogerá Aristóteles inmediatamente, es el hecho de que Esquines reconoce que la acusación no se centra en el asunto sino en la persona, de aquí la manera de presentarse como calumniador. Esta muestra de significados y antecedentes podría abonar, en suma, la tesis de que la práctica del discurso, especialmente de aquél dirigido en contra de alguien, estuvo dictada por la agitada política de su época y no tanto por las reglas de quienes pretendieron enseñarla (Kroll, 1940: 1067-8). En todo caso, los recursos que esa palabra terminó configurando fue material de la reflexión que tuvo lugar en ese campo un siglo más tarde.

Testimonios de la "diabolé" en la *Retórica* de Aristóteles[6]

Lo primero que no hay que perder de vista en la presentación aristotélica de este tipo de acusación es el hecho de que aparece junto a emociones tales como la compasión y la ira (*Retórica* I 1, 1354a16-17), esto es, entre los medios corrientes para ganar el favor interesado de oyentes que podrían actuar de jueces. El proyecto de Aristóteles descarta esos medios –se dice al comienzo de ese texto–, porque tocan cuestiones irrelevantes

[3] O antes, desde la segunda mitad del siglo V según Kroll (1940: 1046, línea 32).

[4] La referencia está ya en Rapp (2002: vol. I, 967). La más autorizada de las colecciones de filosofía antigua (Flashar, 1998: 54-57) no menciona esto entre las doctrinas de Trasímaco, tampoco el documentado artículo de Kroll (1940: 1046). En *Fedro* 266c 2-5 la retórica como arte de los discursos ("lógoi") se relaciona con Trasímaco, quien como otros llegó a ser sabio en el decir. En alternativa Sócrates terminaba de presentarse como amante de las divisiones y reuniones (266b4-5) y así la dialéctica es arte de decir y de pensar ("légein tè kaì phroneîn"). Sobre esta noción avanzaría Jenócrates, tal como mostramos en la sección anterior.

[5] *Contra Eratóstenes*, 37-61: "in ante acta vita turpitudines", Cicerón *Inv*. II 37; cf. Krol: 1940: 1047a61-b7.

[6] G. M. Chichi sigue la edición del texto de Kassel (1976), y traduce los pasajes de Aristóteles que figuran en la Parte I del presente trabajo. Las referencias bibliográficas consignan las respectivas ediciones consultadas.

con el caso en disputa.[7] El proyecto de explicar y de describir la persuasión mediante recursos que atiendan al discurso pertinente demanda, en cualquier caso, saber y ser capaz de identificar lo ajeno al tema, a fin de desactivarlo y, por fin, detenerse a atender –incluida la tarea de refutar, cuando cabe– las razones puestas en relación con el caso por quien pretende persuadir a otro al respecto. La "diabolé" aparece de nuevo (II 4, 1382a2), entre las cosas que provocan enemistad con los otros, tal como la ira y el insulto ("epereasmenós"). De aquí resulta entonces que la "diabolé" sea algo a evitar en la prueba del caso ("prâgma") y que se trate de un recurso que despierta emociones negativas de otros y sobre otros.[8] Debe evitarse, porque sirve para desviar la atención, esto es, con ella el orador desatiende aquello que realmente importa en la situación, toda vez que se trata de convencer a otros sobre algo. En una palabra, se trata de un movimiento de inatinencia o de irrelevancia. Justamente por esto, la "diabolé" provoca la misma desatención en los oyentes del discurso que la opción de apelar a las emociones, a saber: que despertar ira o miedo en los oyentes, tomados éstos como medios de convencerlos de algo. Justamente, cuando Aristóteles explica los principios de la persuasión en el contexto de un tribunal, descalifica el uso de recursos semejantes –por caso, la acusación que seguimos y un número contado de emociones– que disparen la atención de los oyentes sobre materias irrelevantes a la cuestión, por el hecho de que no pertenecen a la persuasión que Aristóteles centra en la prueba o en el argumento de algún tipo.[9]

Ahora bien, el tratamiento más extenso encuentra a la "diabolé" entre lo que Aristóteles llamó *remedios* ("iatreúmata"): las materias que presentan lo irrelevante en sede estilística, pero que entran sin embargo en juego ante un auditorio que escucha (solamente) aquello que no tiene que ver con el asunto.

> Conviene no olvidar que <recursos> semejantes están completamente fuera de la cuestión, porque están en relación con un oyente malo ("pròs phaûlos gàr akroatén") y[10] quien escucha/ atiende las cosas que están fuera del asunto ("tà écho toû prágmatos"), porque si no se diera <persona> semejante, no hace falta más prólogo que decir el asunto en sus puntos capitales, para que <el discurso> tenga cabeza, tal como tiene cuerpo. (*Retórica*, III 14, 1415a5-10)

La maldad que Aristóteles presume en esos oyentes es clara cuestión de elección: ellos siguen –¿y hasta aprueban?– acciones (moralmente) reprochables.[11] En el contexto de la

[7] Solmsen (1938) señaló que aquí Aristóteles pretendía reemplazar el sistema más antiguo sobre la persuasión, en el cual las pasiones estaban relacionadas con las partes del discurso y con despertar en los oyentes sentimientos airados contra el adversario del discurso. Quienes se ocuparon de lo que los latinos llamaron "affectus" fueron –según Solmsen– Pródico, Hipias, Protágoras y Trasímaco, de quien citamos el recuerdo de Platón.

[8] Se trataría de una actitud emotiva (contra alguien o de algo) antes que una emoción independiente. No es una emoción, pero importa ponerla en la emoción. "'*Diabolé* non est páthos, sed pertinet ad iudem ponendum en páthei' Moretus 1602, 192" (Rapp, 2002: 44).

[9] En un estudio anterior mostramos que el uso de "prâgma" en *Retórica* señala campos de la noción contemporánea de relevancia (Chichi, 2007).

[10] El "kaì" es epexegético; si no, muestra un caso distinto al oyente descalificado; en cualquier caso se trata de quien no sigue la cuestión que importa (decir el "prâgma").

[11] El "phaûlos" es la configuración de sí que realiza la acción incorrecta; se lo define por su elección contraria a la moral: "katà proaíresis légontai" (*Tópicos* V 5, 126a36), no por la mera capacidad, porque en caso de que también se definiera el sofista, el calumniador ("diábolos") o el ladrón por su capacidad ("dýnamin"), podría replicarse que la divinidad y el honrado podrían hacer cosas "phaulá", dice Aristóteles en *Tópicos* (V 5, 126a30-b3). Se trata del lugar que ubica lo reprobable ("psektón") bajo el género de

retórica, esos oyentes vienen a identificar la actitud hostil de quienes pudieran oponer resistencia a quien habla, frente a los cuales, no obstante, la retórica entendida como reflexión sobre la persuasión pertinente, tendría que ofrecer alguna salida acerca de cómo ganarlos para el proceso de la persuasión. En caso contrario, ante interlocutores que puedan y quieran seguir lo relevante para la cuestión, el orador no tendría más tarea que presentar lo que defiende (esto es, la tesis), a fin de que el discurso tenga tanto cabeza como cuerpo, dice el texto. Esta metáfora aclara entonces la idea inicial del tratado: aquello de que el entimema sea el "cuerpo de la persuasión" (*Retórica* III 1, 1354a1). Un prólogo pone un comienzo al discurso, para que la inteligencia no se pierda con otra materia irrelevante (III 14, 1415a13), de modo tal que del tema inicial la inteligencia pase directamente a atender y seguir las condiciones que tornan creíble la cuestión ("pístis"). Quien, por el contrario, contara con un interlocutor poco cooperativo encontraría remedios para lograr, al menos, la adhesión de aquéllos que puedan presenciar el debate.

Resumiendo, los remedios pueden: (i) mover o disipar la sospecha o la calumnia, en ocasión de lo cual Aristóteles ofrece caminos para defenderse (o desactivar) acusaciones personales, como así también los que pudieran presentarlas (III 14, 1415a24, 26, b7, 22,23, 34 y cap. 15). Otros (ii) buscan ganar la atención sobre la causa o desviarla, en cuyo caso hay medios para destacar la importancia (o no) del asunto. Y por fin los remedios pueden servir para (iii) captar el favor del oyente. El conjunto de remedios (14 1415a26-hasta 15 1416a15) ofrecen, en suma, salidas ante actitudes hostiles que "por naturaleza" reparan en materias accesorias a la altura del prólogo o comienzo del discurso, primero, respecto del uso pertinente del prólogo que cabría en otra situación (esto es, ante los buenos oyentes) que se reduce a la tarea de ponerle un título al discurso, y, en segundo término, se trata de remedios, porque no tocan aún la prueba que es lo técnicamente bien dispuesto. Al ocuparse de ellos Aristóteles identifica salidas que permitirían enderezar la atención de los oyentes que fue animosamente comprometida con un lado de la causa. En un texto coetáneo al que estudiamos, en la *Retórica a Alejandro* (cap. 29, por ejemplo), la "diabolé" es directamente el prejuicio hostil que pesa sobre alguien. Sobre la sospecha se dice en particular que no es persuasiva para el asunto (III 15, 1416a35).

Hay catorce lugares de la sospecha, cuyos usos merecen espacio (propio o pertinente) en dos situaciones que suponen un discurso contrario al inicial.[12] Una situación admite que (i) el interlocutor ha presentado una acusación en contra de alguien. Los lugares útiles para desactivar la sospecha tienden, en suma, a debilitar el grado de injusticia que consumaría aquella sospecha que pudo haber sido cierta: así se habla de identificar la injusticia que provocó, eventuales provechos en otro, o atribuir el hecho a algo fuera del control de la persona (por error, por desgracia o por lo necesario), entre los casos de lo no-voluntario; otros buscan episodios pasados o meros indicios. La otra situación (ii) se

la posibilidad o de lo posible. Por eso dice que el "phaûlos" está en el "êthos" (*Ética a Nicómaco* 1121, entre otros pasajes). De ellos trata en particular la comedia según la definición de *Poética* 2. La conducta contraria es noble ("spoudaîos", "epieikés"). Cfr. Bonitz (1950, 813).

[12] Rapp (2002, 967) habla de doce en número: nueve lugares para fortalecer una acusación ("Beschuldigung") (1416a4-36); un lugar para levantarla y para debilitarla (a36-b3), otro para levantarla (1416b4-8), y otra vez con doble uso (1416b8-15).

da cuando el orador levanta sospecha sobre otro.[13] En este caso se habla de devoluciones y del conocido recurso de aumentar (en este caso, lo nimio), o de sacar a la luz los peores motivos.

PARTE II[14]

El "agón" o debate en *Electra* de Eurípides

Los poetas trágicos también escenifican una amplia variedad de intercambios dialógicos entre los personajes de sus obras y, entre ellos, el "agón" o debate es el que privilegia el despliegue de estrategias retórico-argumentativas, ya que consiste básicamente en la confrontación de los parlamentos de dos personajes antagónicos que sustentan tesis opuestas respecto de un mismo asunto, de modo que uno defiende su punto de vista confirmando sus pruebas y el otro le responde refutándolas.[15] Eurípides, especialmente, sabe amalgamar con destreza en sus "agônes" los recursos de las prácticas dialécticas y retóricas, y sus debates son deudores, en forma y contenido, de la retórica de la vida ateniense, ejercitada en la asamblea, los tribunales de justicia y en otras circunstancias de carácter público.

De los tres dramaturgos de la Grecia clásica, Eurípides es no sólo quien le concede al "agón" un espacio privilegiado en sus obras en tanto lugar propicio para la práctica oratoria y la producción de argumentos contradictorios a la manera de los sofistas de su época, sino también quien se preocupa por conservar el equilibrio estructural de los parlamentos principales y ensayar diferentes esquemas compositivos para sus debates, y quien ofrece una descripción más realista de la conducta humana, dejando fluir por el

[13] Pesa una opinión general negativa sobre alguien, aun cuando ésta no fuera explícitamente formulada (1416a5-6, "eipóntos tinòs eíte mé"). Racionero piensa en que los hechos avalen la sospecha y el orador no tiene necesidad de formularla. Los medios para generar o desactivar la sospecha que tienen que ver con la credibilidad de alguien (el carácter), cómo sea alguien, son los mismos que disuelven o desactivan una suposición manipulable. "*Hypólepsin*" es aquello que pensamos que dirán los mensajeros (1417b10): se repara en cómo se *expresan* las emociones en el rostro de las personas, llevarse las manos a la cara expresa ("sýmbola") dolor. Es lo que podemos creer y alberga por ello la posibilidad de que nos equivoquemos, de que lo creído sea falso. Es por eso manipulable ("dyscherés"), cuando sirve a otra cosa. En *Ética a Nicómaco* (VI 3, 1139b15) aparece con la opinión, a diferencia de las virtudes intelectuales; mientras que en *Tópicos* también descarta que tenga que ver con la verdad, porque no es el género de la confianza ("pístis") (V 5, 125b28-36), o no es ciencia (VI 11, 149b9-10). Las apariciones en otros pasajes de *Tópicos* corresponden a creencias que están alejadas del sentido común (*Tópicos* I 11, 104b19), lo que se llama ¨tesis" dialéctica. Al comienzo de la *Metafísica*, en cambio, tiene un sentido positivo: es el enunciado general, resultado de habernos aproximado a los casos individuales correspondientes. Bonitz consigna todos los pasajes.

[14] A cargo de M. C. S. Para las citas de *Electra* de Eurípides, se empleó la edición de J. Diggle (1992). Las traducciones del griego de la tragedia pertenecen a M. C. Schamun en todos los casos. Se cotejaron también las traducciones de L. Parmentier & H. Gregoire (1925), J. L. Calvo Martínez (1985) y J. Morwood (1998).

[15] En el *corpus* del poeta, los dos discursos o "rhéseis" contrarias que constituyen la unidad mínima indispensable para que tenga lugar el "agón" (Lloyd, 1992: 1-3, y Dubischar, 2001: 53-55) poseen una estructura más o menos simétrica y pueden contar con un número semejante de versos. Generalmente son seguidos por una "stichomythía" o diálogo rápido entre los adversarios, en el que cada turno dura uno o dos versos. Además, la escena agonal puede estar introducida por breves discursos secundarios de alguno o de los dos oponentes y/o por un corto diálogo entre ellos, y puede concluir de la misma forma. Asimismo se registran tragedias que presentan "agônes" ensamblados y debates de cuatro discursos principales antes que dos (Duchemin, 1968^2: 136-144).

cauce mítico un nuevo sentido de la realidad que adquiere una dimensión especial en los pasajes retórico-argumentativos. Por ello, a causa de la variedad formal y temática de sus escenas agonales el dramaturgo podría considerarse un verdadero innovador (Duchemin, 1968[2]: 120-123 y Lloyd, 1992: 1-3).

En la mayoría de las tragedias euripídeas, el debate resulta la expresión del conflicto central que desarrolla la obra (Lloyd, 1992: 1). Tal es el caso del "agón" entre Clitemnestra y su hija que tiene lugar entre los versos 998 y 1146 del cuarto y último Episodio de *Electra* de Eurípides (413 A.E.C.).[16]

Al momento de la escenificación del debate entre Electra y su madre, ya ha transcurrido buena parte de la acción trágica, que sería útil recordar para su contextualización. El campesino esposo de Electra cuenta en el Prólogo de la obra cómo se sucedieron los acontecimientos desde el asesinato de Agamemnón en manos de Clitemnestra y Egisto hasta el momento correspondiente al presente de la acción dramática. Así establece que, luego de la muerte del rey, Egisto se apoderó del trono de Argos y quiso matar a los hijos de Agamemnón por temor a represalias. Un servidor de Agamemnón rescató a Orestes de la muerte y se lo entregó a Estrofio, su tío, para que lo criara en otra ciudad. Por ello, Egisto ofreció una recompensa para quien matara al hijo de Agamemnón. El campesino pobre refiere finalmente que Electra, salvada por su propia madre, le fue dada en matrimonio por Egisto para impedir que concibiera hijos nobles que pudieran resultar una amenaza, en tanto posibles vengadores de la muerte de su abuelo. En el comienzo de la tragedia, la propia Electra se lamenta por su situación actual, ya que fue expulsada del palacio real por su madre en su único deseo de congraciarse con su amante y debe vivir en la miseria en una cabaña en las afueras de Argos, sucia, con la cabeza rapada y la ropa desgastada por el uso, realizando tareas domésticas indignas de una princesa.

La tragedia presenta el encuentro y reconocimiento de los dos hermanos, transcurridos varios años después de la partida de Orestes, y el plan de venganza que proyectan Electra y el anciano que salvó a Orestes cuando era pequeño. Deciden que el joven mate en primer lugar a Egisto, quien se halla en el campo preparándose para realizar un sacrificio a las Ninfas, y posteriormente a Clitemnestra. Para consumar el matricidio, Electra propone que el anciano engañe a la mujer diciéndole que su hija ha dado a luz, de modo que Clitemnestra se dirija a la cabaña a verla y Orestes pueda matarla.

El "agón" tiene lugar entre los dos asesinatos y está formado por un diálogo introductorio entre Clitemnestra y Electra (vv. 998-1010), el discurso principal de Clitemnestra (vv. 1011-1050), cuatro versos de transición del Coro (vv. 1051-1054), un diálogo breve de transición entre Electra y Clitemnestra (vv. 1055-1059), el discurso principal de Electra (vv. 1060- 1099), dos versos de transición del Coro (vv. 1100-1101) y un diálogo final entre Clitemnestra y Electra (vv. 1102-1122). Entre los versos 1123 y 1146 continúa el diálogo, pero la interacción cambia su orientación temática, que ahora se centra en la preparación de un sacrificio a los dioses por el supuesto nacimiento del niño.

[16] El esquema compositivo tradicional de *Electra* de Eurípides es el expuesto a continuación: Prólogo (vv. 1-166), Párodos (vv. 167-214), Episodio I (vv. 215-431), Estásimo I (vv. 432-486), Episodio II (vv. 487-698), Estásimo II (vv. 699-746), Episodio III (vv. 747-858), Estásimo III (vv. 859-879), Episodio IV (vv. 880-1146), Estásimo IV (vv. 1147-1171) y Éxodo (vv. 1172-1359). Véase Calvo Martínez (1978, 1985: 275-279).

El asunto del debate consiste en justificar a través de argumentos lógicos, éticos y patéticos si el crimen de Agamemnón fue justo o injusto y, por ello, presentaría las características del discurso forense (*Retórica* I 3.1.-3.3., 1358a-1359a).[17] Esta controversia se ensamblará, a su vez, con el planteo de la justicia o injusticia del tratamiento que recibieron los hijos de Agamemnón, muerto su padre, y se proyectará en el asesinato de Egisto y el matricidio, por el que Orestes –según la profecía final de Cástor, el hermano inmortal de Clitemnestra– será juzgado en Atenas y exculpado por el beneficio de la igualdad de votos.

El sentimiento que domina a Electra desde el comienzo de la tragedia hasta la muerte de la pareja y atraviesa sus argumentos agonales es el odio que siente por su madre, generado por el asesinato del padre y, especialmente, por la infame situación de indigencia en que la mujer y Egisto la obligan a vivir. Cuando la joven se encuentre con Clitemnestra, deberá controlar su pasión de modo de permitir que el engaño siga su curso para culminar en el matricidio. No obstante, tendrá su oportunidad, así como la tuvo ante el cadáver de Egisto (vv. 907-956), de reconvenir a su madre por la injusticia de sus acciones.

La "diabolé" en el "agón" de *Electra* de Eurípides

Ya hemos analizado en otro trabajo el esquema compositivo del "agón" de dicha obra, el conjunto de estrategias persuasivas y argumentos lógicos, éticos y patéticos que sostienen o refutan la justicia o injusticia del crimen de Agamemnón y la incidencia del debate en el desarrollo trágico (Schamun, 2009). En esta oportunidad, estudiaremos la manera como Clitemnestra intenta disipar la "sospecha" que pesa sobre su reputación y el modo como Electra construye su acusación valiéndose también de la "diabolé", que consiste –según lo explica Aristóteles en su *Retórica* (III 14.4, 17-20)– en despertar "sospechas" sobre la persona o su actuación.[18] Por ello, a continuación fijaremos la atención en los proemios de los discursos agonales de las contrincantes que permitirían describir el funcionamiento del recurso retórico de la "diabolé".

Clitemnestra pronunciará en primer lugar su parlamento en su rol de acusada y Electra, posteriormente, como acusadora, por lo que ambas mujeres en su interacción dialógica apelarán para mover la "sospecha" o para refutarla al tópico común a ambos oponentes que Aristóteles menciona en *Retórica* III 15.2, 1416b 8-10. Dicho lugar considera que, ya que una misma acción pudo haber sido realizada por muchos motivos, es posible que quien establece la "diabolé" alegue los peores y quien la refuta, los mejores. Así, contra la "sospecha" que sobre la reputación de la reina plantea en la obra no sólo Electra sino también y principalmente una "dóxa" u opinión común que representa a los ciudadanos de Argos –a quienes la reina teme–, Clitemnestra deberá interponer argumentos que la mitiguen. Por esta razón la mujer se abocará en la primera parte de su discurso a rebatir en particular la "diabolé" promovida por la "pólis".

[17] Dubischar (2001: 44-82) clasifica temáticamente los "agônes" de las tragedias de Eurípides y llama al "agón" de *Electra* "Abrechnungsagon" ("debate para ajustar cuentas"), en el que dos figuras, denominadas "adikoúmenos" ("el que es tratado injustamente") y "adikésas" ("el que cometió injusticia"), debaten sobre una injusticia que, según lo alegado, fue infligida sobre el primero por el segundo.

[18] Para las citas de *Retórica* de Aristóteles, M. C. Schamun utilizó la edición de A. Tovar (1990[4]) y la traducción de Q. Racionero (1994).

El discurso de la reina (vv. 1011-1050) está formado por cuarenta versos y se desarrolla inmediatamente después de los reproches que Electra le dirige en el diálogo inicial del *agón* por haberla confinado a vivir penosamente como esclava siendo una princesa. Sin embargo, los argumentos de la mujer no manifiestan su preocupación por refutar tal reproche, que podría considerarse de índole privada y familiar, sino por disolver las "sospechas" respecto de su reputación, que –como se señaló anteriormente– fueron instaladas por los ciudadanos de Argos que censuran el comportamiento de la pareja de asesinos y, por ello, revestirían un carácter público y político que exigiría tratamiento inmediato. La conducta pasada de Clitemnestra ha dado lugar a la configuración de un "êthos" prediscursivo que la perjudica y contra el que debe esgrimir sus pruebas. Entre los versos 642 y 645, el anciano es portavoz de la "dóxa" cuando le explica a Orestes el motivo por el cual Clitemnestra y Egisto no viajaron juntos hasta el lugar donde el hombre ofrecerá un sacrificio a las Ninfas, aunque se encontrarán finalmente allí:

> Or. ¿Por qué no marchó mi madre junto con su esposo?
> An. Se quedaba atrás, porque temía el reproche de los ciudadanos del pueblo.
> Or. Me di cuenta. Sabe que es objeto de sospecha ("úpoptos") para la ciudad.An. Así es. Pues una mujer impía es odiada.

De este modo, establecida la "diabolé", Clitemnestra deberá erradicarla en el mismo comienzo de su discurso (vv. 1013-1017). Para ello, apelará al tópico aristotélico descripto anteriormente, de modo de presentar "los mejores motivos" que habrían determinado su accionar. Construye un argumento complejo formado por una máxima y dos evaluaciones de la misma. Según la sentencia (vv. 1013-1014), *cuando la mala fama alcanza a una mujer, en su lengua hay una cierto rencor (amargura, crueldad)*. Como se señaló en otro trabajo, "este enunciado provoca el juicio valorativo de Clitemnestra que ofrece una perspectiva novedosa, pues orienta al interlocutor sobre la manera como debe interpretar el caso. Contra lo esperado, la reina observa que el rencor no redundaría negativamente en la mujer objeto de la mala reputación (v. 1015), es decir, no la desprestigiaría aún más, porque –habría que entender– tal rencor sería una reacción posible ante la infamia, y agrega que antes de odiar a esa mujer se debe analizar el asunto ("tò prâgma", v. 1015) que ha dado origen a su mala reputación (vv. 1015-1017), de modo de determinar si realmente la merece" (Schamun, 2009: 3). Por medio de este artilugio que transfiere el carácter universal y legitimador de la máxima a sus propios comentarios particulares, la reina enseña a su hija la manera como debería juzgarla, es decir, conociendo los hechos. En conformidad con lo expresado, Clitemnestra ofrecerá su propia versión de los acontecimientos, tendiente a disipar la sospecha, a través de otro lugar común para salir al paso de los puntos en litigio, que consiste en considerar que "el hecho que ha ocasionado la acusación no es injusto" (*Retórica* III 15.1, 1416a6-10). En otras palabras, la mujer tratará de mostrarle a su hija –en el marco del "agón" poético– las razones justas, según su juicio de los hechos, que la llevaron a matar a su marido, intento que por supuesto será refutado por Electra en su discurso. La misma Clitemnestra, al final de su parlamento principal, exhorta a su hija a que le responda con libertad si cree que su padre no ha muerto justamente (vv. 1049-1050).

El parlamento de Electra (vv. 1060-1099) también está compuesto por cuarenta versos. En el proemio de su "rhêsis" (vv. 1060-1068) pone en evidencia su propósito de restablecer la "sospecha" contra Clitemnestra, y para ello obedece el inusual permiso de

la reina para la "parresía" o *libertad de palabra* (v. 1049, ver también v. 1056) a fin de insultarla, de modo de acometer contra su "êthos". Así utiliza el tópico de los "indicios de reconocimiento" (*Retórica* III 15.2, 1416a35-1416b5), que –según Racionero (1994: 570, nota 333)– consiste en "introducir la sospecha de que las actuaciones civiles o políticas que se juzgan, relativas a un tercero, han tenido lugar por razones de parentesco o de estrecha relación entre las dos personas implicadas". Según este recurso, compara a Clitemnestra por similitud con su hermana Helena tanto en su belleza como en la insensatez que caracterizó las acciones de ambas (vv. 1061-1064) y refuerza su "sospecha" explicitando las causas de la necedad que las iguala: Helena alcanzó su ruina porque fue raptada voluntariamente y Clitemnestra destruyó al mejor de los hombres (vv. 1065-1066). Así como la reina para debilitar la acusación de la que fue objeto apeló al tópico que postula que, "puesto que una misma cosa pudo haberse hecho por muchos motivos, el que se defiende de la sospecha asume los mejores" (*Retórica* III 15.2, 1416b8-15), en esta ocasión y para contrarrestar la defensa de Clitemnestra y restablecer la "diabolé", Electra aducirá los peores en el final de su proemio. En efecto, la joven manifiesta que su madre alegó como pretexto que mató a su esposo por Ifigenia (v. 1067) –que en la línea del tópico planteado resultaría el mejor motivo propuesto–, y sugiere con sus expresiones que al proponer dicha excusa ha mentido, pues conoce en tanto hija la verdadera naturaleza de su madre mejor que nadie (v. 1068).

En esta instancia se inicia la refutación de Electra, que presentará su versión de los hechos y de las motivaciones que llevaron a su madre a cometer el crimen, autorizada no sólo por la "sospecha" que ha instalado y que en consecuencia debe fundamentar, sino también por erigirse como testigo reciente y directa de los sucesos (*Retórica* I 15.3, 1375b26-34).

El análisis anterior ha ofrecido la posibilidad de observar la manera como la técnica de la "diabolé" opera en la construcción de los argumentos del "agón" de la tragedia *Electra* a través de los tópicos aristotélicos. La manipulación de este recurso retórico permite al acusado y a su acusador propiciar o disolver la "sospecha" sobre la persona o los actos de la parte contraria con notable eficacia persuasiva. En efecto, el propósito de la "diabolé" es desacreditar al interlocutor, minando su credibilidad, de modo que si él mismo no es digno de crédito, tampoco lo serán sus palabras (*Retórica* III 15.1, 1416a27-29). Por ello, si ha sido instalada la "sospecha" es imprescindible para el imputado anularla o contrarrestarla, antes de abordar su defensa, mientras que, por el contrario, si ha sido desarticulada la acusación, ésta deberá restablecerse con la misma inmediatez y necesidad. Tal es la situación en la obra euripídea.

CONCLUSIONES

Hasta aquí hemos intentado interpretar a través de la noción de "diabolé", cuyos recursos asociados Aristóteles reúne y despliega en su *Retórica* casi un siglo después de la representación de *Electr*a de Eurípides en el 413 a. C., la manera como los personajes antagónicos de dicha tragedia gestionan la interacción dialógica de naturaleza forense y específicamente agonal. En este caso el ejercicio discursivo, especialmente de aquél dirigido en contra de alguien, alcanzó a retratarse, tal como quisimos mostrar, en la vida artística de la época.

El estudio del "agón" de *Electra* de Eurípides a partir de la comprensión de la funcionalidad del recurso retórico de la "diabolé" permitiría dilucidar también el conflicto

central de la tragedia, a saber, determinar si fue justo o injusto el asesinato de Agamemnón y consecuentemente el crimen de Egisto y el matricidio. Como señala Aristóteles en *Retórica* I 1, 1354a16-17 y III 14.4, 1415b5-10 y 20-25, la "diabolé", aunque muchas veces verdadera, apunta a desviar la atención del asunto que debe discutirse. En este sentido, el asunto no debería, entonces, reducirse a sospechar de la reputación de Clitemnestra ni acusar a Agamemnón por sus propios crímenes, sino que debería reorientarse en otra dirección, la que conduce a dirimir la justicia o injusticia del homicidio cometido por la madre de Electra.[19]

El análisis de las estrategias y procedimientos retóricos de las escenas agonales a la luz de las enseñanzas sistematizadas en la *Retórica* aristotélica facilitaría la comprensión de las obras de Eurípides y mostraría también que la reflexión retórica no desconoció la interacción dialógica.

BIBLIOGRAFÍA

BAILLY, A. (1950). *Dictionnaire grec-français*. Paris: Hachette.

BONITZ, H. (1961). *Index Aristotelicus*, en I. BEKKER (ed.) *Aristotelis Opera*, vol. V. Berlin: De Gruyter.

BYWATER, I. ([1894] 1942). *Aristotelis, Ethica Nicomachea*. Oxford: OCT.

CALVO MARTÍNEZ, J. L. (1985). *Eurípides. Tragedias II*, vol. 4. Madrid: Gredos.

CHICHI, G. (2007). "El tratamiento de la relevancia en textos de la *Retórica* de Aristóteles", en . G. ZECCHIN DE FASANO, L. PEPE DE SUÁREZ y J. T NÁPOLI (ed.) *Actas Cuarto Coloquio Internacional Lenguaje, Discurso y Civilización. De Grecia a la Modernidad.* UNLP, La Plata, Argentina, 20-23/06/2006, ISBN 978-95034-0438-6.

CONACHER, D. J. (1967). *Euripidean Drama. Myth, Theme and Structure*. Toronto: University of Toronto Press.

DIGGLE, J. (1992). *Evripidis. Fabvlae*. t. II. Oxford: Oxford University Press.

DOERING, K. (1989). Gab es eine dialektische Schule? *Phronesis* XXXIV/3, 293-310.

DUBISCHAR, M. (2001). *Die Agonszenen bei Euripides: Untersuchungen zu ausgewählten Dramen.* Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.

DUCHEMIN, J. (1968[2]). *L´ AGÓN dans la tragédie grecque*. Paris: Les Belles Lettres.

EBERT, T. (1991) *Dialektiker und frühe Stoiker bei Sextus Empiricus. Untersuchungen zur Entstehung der Aussagenlogik.* Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht, Hypomnemata Heft 95.

FLASHAR, H. (2004) "Xenokrates", en H. Holzhey (ed.) *Die Philosophie der Antike. Band 3: Aeltere Akademie Aristoteles Peripatos. 2. durchesehene und erweiterte Auflage*, en: *Ueberweg, Grundiss der Geschischte der Philosophie, begrundet von Friedrich Ueberweg, voellig neu bearbeitete Ausgabe herausgegeben von H. H.* Basel: Schwabe Verlag.

KASSEL, R. (1976). *Aristotelis, Ars Rhetorica*. Berlin, N. York: W. de Gruyter.

KROLL, W. (1940). "Rhetorik", *Real-Encyklopedie Paulys Wissowa*, sup. VII, pp. 1039-1063.

[19] Conacher (1967: 208) establece que los cargos de Electra contra Clitemnestra enfatizan la naturaleza adúltera de su madre, y el asesinato de Agamemnón, que debería ser la esencia del asunto, "almost gets lost entirely". Por otro lado, Aristóteles propone una solución para el problema cuando ejemplifica en *Retórica* II 24, 1401a35-1401b3 el paralogismo de la "sýnthesis-diaíresis" o composición-división a través de la misma sucesión de crímenes que presenta la tragedia euripídea estudiada en esta oportunidad. El filósofo propone examinar por separado si el que recibió el castigo lo merecía y si quien lo impuso era digno de ejecutarlo (*Retórica* II 23.1, 1397a30-1397b5), de modo de resolver la falacia mostrando la injusticia de los crímenes; pero esta cuestión –que merece un análisis más profundo– escapa al objetivo planteado en el presente estudio. Schreiber (2003: 60-76) explica claramente el paralogismo a partir de los ejemplos aristotélicos de *Refutaciones Sofísticas* y *Retórica*.

LERSCH, L. (1971). *Die Sprachphilosophie der Alten, dargestellt an der Streite ueber Analogie und Anomalie der Sprache (1838-1941 Bonn).* 2 vols. Hildesheim, New York: Olms.

LLOYD, M. (1992). *The Agon in Euripides*. Oxford: Oxford University Press.

MORWOOD, J. (1998). *Euripides. Medea. Hippolytus. Electra. Helen*. Oxford: Oxford University Press.

PARMENTIER, L. y H. GREGOIRE (1925). *Euripide*, t. IV. Paris: Les Belles Lettres.

RACIONERO, Q. (1994). *Aristóteles. Retórica*. Madrid: Gredos.

RAPP, C. "*Aristoteles Rhetorik* übersetzt und erläutert von C.R", en H. Flashar (ed.) *Aristoteles Werke in Deutscher Übersetzung*, 2 vols. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

ROSS, W. D. (1958). *Aristoteles, Topica et Sophistici Elenchi*. Oxford: OCT.

SCHAMUN, M. C. (2009). "El discurso agonal en *Electra* de Eurípides, vv. 998-1146", en I. E. CARRANZA (comp.) *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*. Regional Argentina de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALEDar) y Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina, 1-7. Disponible en <http://www.fl.unc.edu.ar/aledar/index.php?option=com_wrapper&Itemid=50> Consulta 01/08/2009.

SCHREIBER, S. G. (2003). *Aristotle on False Reasoning. Language and the World in the* Sophistical Refutations. Albany: State University of New York Press.

SOLMSEN, F. (1938). "Aristotle and Cicero on the Orator´s Playing Upon Feelings", *Classical Philology*, 33, 4, 390-404.

TOVAR, A. (ed.) (1990[4]). *Aristóteles. Retórica*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

WOLF, E. ([1956] 1999). *Griechisches Rechtsdenken. Die Umformung des Rechstgedankens durch Historik un Rhetorik*. Frankfurt A. Main: V. Klostermann, Bd, III, 2.

PODER, POLÍTICA Y EDUCACIÓN: UN PARENTESCO ESTRUCTURAL CON EL DIÁLOGO
LA FORMACIÓN DE LOS GUARDIANES EN EL LIBRO V DE *REPÚBLICA*

María Cecilia Colombani
F. de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad de Morón - F. de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata | Argentina
mcolombani@unimoron.edu.ar

Resumen

El proyecto de la presente comunicación consiste en pensar la dimensión educativa del diálogo al interior de la obra de Platón, escogiendo para ello el libro V de *República*, donde la dimensión dialógica aparece nítidamente constituyendo una parte fundamental del dispositivo educativo. Asimismo trataremos de indagar en qué medida el diálogo constituye una pieza del dispositivo político a partir de la solidaridad entre filosofía y política. Si la política es indisociable de la filosofía, constituyendo un maridaje estructural, y, si el diálogo es el medio discursivo para desplegar el valor de la filosofía, entonces su vinculación con el dispositivo político es insoslayable. Por otro lado, trataremos de abordar la experiencia desde una lectura que indaga la relación entre el diálogo y los juegos de poder al interior de la relación que se da entre los miembros que sostienen la práctica dialógica. La figura emblemática de Sócrates como aquel que guía la experiencia contrasta en un conjunto de tópicos con la figura de aquel que actúa como interlocutor, generando un escenario interesante desde las relaciones de poder que se juegan. Finalmente aludiremos a la dimensión dramática del diálogo. En efecto, el diálogo platónico, en el marco de la interacción que despliega, se juega en un escenario dramático en tanto despliegue de una acción, *δραμα*, que busca cierta transformación del interlocutor. El diálogo es funcional al interés de Platón porque su fin es mostrar cómo se problematiza una cuestión, cómo algo deviene problema, cómo se desarrolla, se despliega, se complejiza, se acota y este desarrollo parece afín a la estructura misma del diálogo que parece tener una forma desplegada de enunciación, que obedece a reglas precisas de formación discursiva.

INTRODUCCIÓN. NOTICIA GENERAL SOBRE LA TRADICIÓN DIALÓGICA EN PLATÓN

El proyecto de la presente comunicación consiste en pensar la **dimensión educativa del diálogo** al interior de la obra de Platón, escogiendo para ello el libro V de *República*, donde la dimensión dialógica aparece nítidamente constituyendo una parte fundamental del **dispositivo educativo**.

Asimismo trataremos de indagar en qué medida el diálogo constituye una pieza del **dispositivo político** a partir de la solidaridad entre filosofía y política. Si la política es indisociable de la filosofía, constituyendo un maridaje estructural, y, si el diálogo es el medio discursivo para desplegar el valor de la filosofía, entonces su vinculación con el dispositivo político es insoslayable.

Por otro lado, trataremos de abordar la experiencia desde la relación entre **el diálogo y los juegos de poder** al interior del vínculo que se da entre los miembros que sostienen la práctica dialógica. La figura emblemática de Sócrates como aquel que guía la expe-

riencia contrasta en un conjunto de tópicos con la figura de aquel que actúa como interlocutor, generando un escenario interesante desde las relaciones de poder que se juegan.

Finalmente aludiremos a la **dimensión dramática** del diálogo. El diálogo platónico, en el marco de la interacción que despliega, se juega en un escenario dramático en tanto despliegue de una acción, *δραμα*, que busca cierta transformación del interlocutor.

La figura del interlocutor, que luego analizaremos en detalle, resulta significativa a nivel de los títulos que Platón pone a sus diálogos, ya que el título coincide con el nombre del interlocutor: Fedón, Menón, Protágoras, Gorgias, Eutidemo, sólo por nombrar algunos. Luego de esta marca significativa, Platón incorpora un subtítulo, usualmente referido al tema que el diálogo aborda.

Las distintas tradiciones en el análisis de la obra platónica se posicionan frente al *corpus* de los diálogos desde dos vertientes: la **tradición unitaria** supone que los distintos diálogos están compuestos a partir de un único tema y de un único punto de vista y que las diferencias que se encuentran en ellos obedecen a cuestiones literarias o bien a razones pedagógicas, punto que jerarquizamos en nuestra lectura, ya que constituye el tópico que anima el presente trabajo: hilvanar la solidaridad entre **diálogo y pedagogía**. Desde esta tradición, los diferentes diálogos abordan las mismas cuestiones, llevando al interlocutor, o bien al lector, a distintos niveles de profundidad en el juego reflexivo, marcando nítidamente su interés pedagógico.

En esta etapa resulta interesante la marca de la **conversación** como matriz dialógica, ya que la remisión que un diálogo hace de su antecesor se opera retomando una conversación sostenida con anterioridad, indicando el matiz coloquial. Así, el comienzo del *Sofista* plantea que se va a discurrir sobre el sofista, el político y el filósofo y enlaza esa conversación con la que se mantuvo el día anterior en el diálogo *Teeteto,* en el cual aparecen los mismos personajes. El hilo de continuidad coloquial se da en el *Político*, donde también se retoma la conversación que tuviera lugar en el *Sofista.* Vale decir, el espacio escritural reproduce las marcas del diálogo y la naturalidad con que se sostienen las conversaciones y los personajes en ellas presentes.

En este apartado informativo sobre la tradición dialógica en Platón, nos resta por aludir a la canónica división en tres períodos: un primer período de corte refutativo, donde Sócrates es la figura principal y que corresponden a la juventud de Platón; un segundo momento, en el que se inscribe el diálogo que nos proponemos analizar en el presente trabajo, que corresponde a la madurez del filósofo y donde Platón despliega ciertos núcleos centrales y dominantes de su teoría. Es en ellos donde creemos ver una fuerte **dimensión pedagógica del diálogo** como instrumento de enseñanza. En este segmento aparecen diálogos emblemáticos como *República*, *Fedón*, *Fedro* y *Banquete*. Finalmente el tercer período corresponde a la vejez de Platón, los llamados diálogos tardíos, en los cuales la tradición dialógica pierde parte de la vivacidad, presente en los períodos anteriores.

Ahora bien, Platón no inventó el diálogo, ya que éste existía como forma literaria, tratándose de un género donde los personajes, ya sean reales o imaginarios, sostienen una conversación sobre un tema a lo largo de la pieza, más allá de que admita las digresiones propias de la dinámica de una conversación. Estas digresiones enfatizan precisamente la matriz coloquial del diálogo como género.

El origen del género es algo que no puede determinarse pero antecede a la práctica platónica. Aristóteles nos informa de los *sokratoi logoi*, de los discursos socráticos,

siendo él, en realidad, el que utiliza el término socrático, ya que no nos llega de boca del propio Platón, que simplemente se refiere a Sócrates.

Lo que sí sabemos es que el género desarrollado por Sócrates fue sostenido por un conjunto de no menos de una docena de autores previos a Sócrates, lo cual corrobora la idea de que no constituye un género que Platón inventa, sino del que se apropia. Lo que sí caracteriza a su elección es que opta por el género a fin de transmitir una doctrina filosófica de peso como es la suya.

La elección del género está íntimamente relacionada con el tema abordado; no se trata de un estilo ornamental, de una elección aleatoria, sino, más bien, del maridaje indisoluble entre forma y contenido. El diálogo despliega en su dramatización aquello que Platón quiere expresar pero que no dice directamente, asumiendo el protagonismo del diálogo; Platón expresa su pensamiento a través de personajes y esto trae aparejada una cuestión nodular a la experiencia dialógica: hasta dónde habla Platón y hasta dónde Sócrates.

El diálogo es, además, el formato que toma la disputa de Platón con sus propios contemporáneos. Así, el diálogo sirve de escenario de un *agon* filosófico, que toma la forma coloquial de una disputa, de hecho disfrazada por la presencia de personajes imaginarios, pero que, en realidad, representan el momento histórico de Platón y sus propias controversias.

Resta tratar un punto de importancia antes de transitar el propio diálogo y ver su puesta en escena. ¿Por qué Platón elige el diálogo? La respuesta de la crítica es variada y no es seguramente el tema que hoy se debate. Optamos por tres cuestiones en las que coincidimos con los estudiosos de la obra de Platón: un **interés pedagógico**, un **interés exhortativo** y una **crítica a la escritura**, presente, por ejemplo, en el *Fedro*.

De la primera dimensión daremos cuenta en el tratamiento que haremos del libro V, ya que el juego dialógico entre Sócrates y sus interlocutores plasma la intención pedagógica de llevar al interlocutor desde cuestiones elementales, de más directa captación, a nudos más profundos de la reflexión platónica, midiendo los tiempos y los argumentos del diálogo para poder arribar a tal fin.

La segunda perspectiva, la exhortativa, da cuenta de la intención platónica de exhortar al pensamiento filosófico, incluso como *ethos*, como modo de vida.

La tercera posición es interesante, ya que el diálogo implica un cierto dinamismo, una cierta vivacidad del *logos,* propio de la práctica coloquial, que, al hilvanar preguntas y respuestas, supera la inercia de la letra muerta, propia de otros géneros literarios. El *logos* está vivo en esta experiencia que involucra los *logoi* de los interlocutores, al tiempo que hace de la filosofía una práctica dinámica; el *ethos* de la filosofía es esencialmente dialógico porque se juega en el horizonte de la discusión, del *πολεμος*. De todos modos hay que tener cuidado con radicalizar los argumentos porque la misma obra nos devuelve más de una vez discursos muy extensos puestos en boca de Sócrates con escasa participación de sus interlocutores.

Lo que parece cierto es que la estructura misma de la filosofía es de carácter dialógico porque el pensar es un discurrir a través de preguntas y respuestas. El mismo término δια-λογος juega con la preposición *δια*, que indica el movimiento de atravesar; el diálogo implica un atravesar las palabras o discursos en una acción que supone la interacción de los miembros envueltos en la experiencia dialógica. El diálogo es funcional al interés de Platón porque su fin es mostrar cómo se problematiza una cuestión, cómo algo de-

viene problema, cómo se desarrolla, se despliega, se complejiza, se acota y este desarrollo parece afín a la estructura misma del diálogo que parece tener una forma desplegada de enunciación.

El diálogo posee cierto rasgo performativo; incluso algunos estudiosos sostienen que los diálogos se dramatizaban, al modo de una tragedia o comedia. El diálogo pone en escena una discusión situada en un determinado lugar, con personajes identificados y con un tema de enunciación. Los personajes suelen ser personajes históricos, aunque no siempre contemporáneos al propio Platón y el diálogo en tanto discurso obedece a reglas precisas de formación.

He aquí un punto de sumo interés que parece responder a eso que Michel Foucault denomina reglas de formación discursiva.[1] Tal como afirma Foucault, "en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad" (1992: 11).

En efecto, los discursos se hallan contenidos en el marco de ciertas reglas de producción-formación y el diálogo no parece escapar a la regla, al tiempo que cumple con otra característica central que Foucault le otorga al discurso: su relación con el poder. Rápidamente se observa que tales procedimientos de control y sujeción a reglas obedecen a la estrecha vinculación entre discurso y poder y más aún, entre deseo y discurso. El mismo Foucault sostiene la alianza y afirma: "el discurso, por más que en apariencia sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder [...] El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse" (1992: 12).

La relación entre **diálogo y poder** será una pieza clave del presente trabajo.[2] El propio escenario de dramatización en el cual el diálogo se juega abre ciertas diferencias estatutarias entre los personajes; así, queda perfectamente delimitado quién conduce la conversación, quién pregunta y quién responde. Si Sócrates cumple la función estratégica de guiar la conversación, él pregunta y su interlocutor responde.

Cuando Sócrates interactúa con un interlocutor lo hace de a uno por vez, imprimiendo al diálogo orden y coherencia. No obstante, si la pieza lo exige, Sócrates puede interrumpir el diálogo e introducir un nuevo diálogo con un personaje imaginario, lo cual muestra cierta flexibilidad en la práctica.

La regla es clara: Sócrates conduce el diálogo dando pruebas de un verdadero arte en la técnica de conducción, al tiempo que el propio diálogo es el escenario magnífico para visibilizar su superioridad intelectual: es él quien refuta, quien sostiene las objeciones,

[1] Nos referimos a la obra de Michel Foucault, *El orden del discurso,* conferencia pronunciada en diciembre de 1970 en oportunidad de asumir la cátedra de Historia de los Sistemas de Pensamiento, en el prestigioso Collège de France, luego de la muerte de Jean Hyppolite. Esta obra inaugura, para buena parte de la crítica, el período genealógico de Foucault, en el cual el tema de preocupación dominante son las relaciones de poder que se juegan a lo largo de todo el cuerpo social. El discurso como arquitectura política parece no quedar por fuera de esta tecnología de poder.

[2] A propósito de esta alianza, puede consultarse mi libro *Foucault y lo político,* donde el tratamiento de la relación en cuestión atraviesa los tres apartados que conforman la obra.

quien interroga y quien nunca es refutado dando cuenta de la solidaridad entre **saber y poder**.

El diálogo aparece como un *topos* político porque en él el conductor despliega una verdadera estrategia en el campo de la discusión; es siempre el interlocutor principal el que aporta los elementos para que el diálogo pueda fluir.

EL LIBRO V DE *REPÚBLICA*. UN MODELO DIALÓGICO

En el siguiente apartado nos proponemos, por un lado, corroborar los aspectos que hemos trabajado en el punto anterior referidos a la tradición dialógica, y, en segundo lugar, acompañar el desplazamiento que en Platón parece operarse entre dos momentos de la educación de los guardianes, para ver cómo el mentado desplazamiento deja lugar para que aparezca la filosofía en su maridaje estructural con la política y ver cómo el diálogo es el género que mejor parece dar cuenta de la relación.

Quizás el siguiente párrafo del libro III ejemplifique el primer momento de esa formación educativa: "Pues bien –agregué–, también será necesario someterlos a una tercera especie de prueba y vigilar su comportamiento. De igual modo que exponemos a los potrillos al ruido y al tumulto para observar si son espantadizos, llevaremos a nuestros guerreros, cuando jóvenes, a lugares donde presenciar hechos terribles, después los lanzaremos en medio de los placeres, a fin de probar, con mayor cuidado del que se prueba el oro por el fuego, si en todas esas circunstancias resisten al miedo o al encanto, si son fieles guardianes de sí mismos y de la música cuyas lecciones han recibido; si ajustan en todo su conducta a las leyes del ritmo y de la armonía y si son, en fin, tal como deben ser para prestar los más útiles servicios a sí mismos y a la ciudad […] Tal es, Glaucón, para limitarnos a lo general y no entrar en detalles, cómo creo que debemos proceder en la selección y designación de gobernantes y guardianes" (*República*, III, 413, d-e, 414, a). La respuesta del interlocutor no se hace esperar: "A mi también me parece que debemos proceder de esa manera" (*República*, III, 414, a).

He aquí un primer segmento donde la mirada parece estar dirigida al tema de los dolores y los placeres, así como al tema de la música, que, constituye la educación que conviene a la formación-conservación del alma.

Más allá de las consideraciones en torno al tema del diálogo, que para nosotros cobra interés desde su vertiente política, ya que hemos partido de la alianza entre **filosofía, diálogo y política**, parecen corroborarse aspectos anteriormente descritos: es Sócrates quien conduce la conversación, hilvanando los tópicos en un despliegue discursivo que convoca al remate de su interlocutor en forma breve y acotada. Es notable la disimetría en la extensión del discurso de uno y de otro. Es lógico que así sea ya que el conductor del diálogo en su función pedagógica necesita una mayor extensión para cumplir con el cometido argumentativo. A mayor y mejor argumentación, más contundente y conciso es el consenso-intervención del interlocutor.

En este mismo libro, Platón distingue entre dos tipos de guardianes, aquellos cuya formación describe la cita anterior, y un nuevo tipo que Sócrates introduce, encargados de la defensa: "¿Y no sería razonable llamar perfectos guardianes a estos hombres que guardan la ciudad de los enemigos exteriores y de los falsos amigos interiores, quitando a unos el poder de hacer mal y a otros la voluntad de infligirlo y que, en cambio, a los jóvenes que hace un momento llamábamos guardianes les diéramos el nombre de auxi-

liares y ejecutores de lo que deciden aquellos que tienen el mando?" (*República*, III, 414, b). Veamos la respuesta del interlocutor: "Soy de tu opinión" (*República*, III, 414, b). Sigamos con el argumento. El éxito en la función de estos guardianes en mucho depende de su nivel de cohesión, ya que, tal como el interlocutor advierte a Sócrates: "nuestros guardianes lucharán mejor que nadie contra los enemigos porque no se abandonarán jamás unos a otros en razón de que todos se conocen y se dan el nombre de hermanos, padres e hijos" (*República*, V, 471, d).

Revisemos tópicos que hemos descrito en nuestra introducción.

A la función de conducción que cumple Sócrates, al tipo de respuesta que su interlocutor brinda, al consenso a partir de la excelencia argumentativa, se suma la función socrática de introducir por medio del diálogo los nuevos elementos que permiten complejizar la conversación. Es tarea del que conduce abrir el juego, desplegar las cartas en clara misión pedagógica para avanzar un paso más en el *δια* del *diá-logo*, en ese arte de cruzar los razonamientos para ascender en la conversación.

El diálogo está cumpliendo su función didáctico-política a punto tal de que Glaucón se anima a ampliar su respuesta y a sostenerla argumentativamente.

Es en el Libro V de *República* donde Platón, luego de dudar en torno a la viabilidad de la ciudad ideal, sostiene que es necesario que los gobernantes sean filósofos. Son los amantes de la verdadera filosofía los encargados de gobernar el estado ideal. Cuando el debate-diálogo circula por las causas que impiden la realización de la ciudad ideal, Sócrates pide un solo cambio para lograr el fin y ese cambio no es otro que el perfil del gobernante, puntualmente, que el que gobierna sea filósofo: "En tanto que los filósofos –expliqué– no reinen en las ciudades, o en tanto que los que ahora se llaman reyes y soberanos no sean verdadera y seriamente filósofos, en tanto que la autoridad política y la filosofía no coincidan en el mismo sujeto […] los males de las ciudades, ni tampoco, a mi juicio, los del género humano, y esa organización política cuyo plan hemos expuesto no habrá de realizarse, en la medida de lo posible, ni verá jamás la luz del sol. He aquí lo que desde hace tiempo vacilaba en decir por darme cuenta de que repugna a la opinión general. Para la mayoría de las personas, en efecto, es difícil concebir que la felicidad pública y privada no pueda alcanzarse en una ciudad diferente de la nuestra" (*República*, V, 473, c-e). A continuación escuchemos la respuesta de Glaucón: "¡Oh Sócrates, qué discurso has pronunciado! Tú razonamiento es de tal naturaleza que al cabo de enunciarlo has debido pensar que muchos hombres, y hombres dignos de tomarse en cuenta, se despojarían de sus vestiduras a fin de luchar mejor, y armados con lo primero que encontrasen a mano caerían sobre ti con todas sus fuerzas para darte tu merecido. Si no defendieses con las armas de la razón y escapas de ellos, te verás agobiado por sus burlas y recibirás el castigo de tu temeridad" (*República*, V, 473, e, 474, a).

En este segmento dialógico se da un fenómeno interesante, ya que la respuesta del interlocutor se amplía considerablemente a la luz de otras respuestas. El diálogo ha avanzado, el tema ha logrado un cierto nivel de profundidad, lo cual habla del éxito del género, que permite un contrapunto discursivo entre quien conduce el diálogo, maestro por excelencia en el arte de la conducción, y quien opera como interlocutor. Siempre en el terreno que el diálogo delineó, según sus reglas de formación, el interlocutor se mueve con mayor soltura discursiva, dando vivacidad y colorido al contrapunto.

Lo que corresponde ahora es justificar porqué es al filósofo a quien se debe confiar el gobierno, sobre todo porque ese conocimiento permitirá argumentativamente defenderse

de aquellos detractores que no ven la necesidad de confiar el gobierno al más apto. Sócrates le responde a Glaucón: "Me parece indispensable explicarles quiénes son los filósofos a que nos referimos cuando nos atrevemos a decir que es preciso confiarles el gobierno, a fin de que, después que los conozcan, podamos defendernos de nuestros adversarios, demostrando que a aquellos hombres les corresponde por naturaleza ocuparse de la filosofía y del gobierno de la ciudad, y a los demás abstenerse de ella y obedecer al que gobierna" (*República*, V, 474, b-c). Cedamos paso a la respuesta de Glaucón: "Ha llegado el momento de que lo expliques" (*República*, V, 474, c). La cita parece definir el escenario de las relaciones de poder que habrán de jugarse tanto en la pieza dialógica como en la ciudad ideal. Si se está hilvanando la relación entre filosofía y política, también se está zurciendo el maridaje entre filosofía y poder, y por qué no, las propias relaciones de poder que se juegan al interior del diálogo; el que más sabe es el conductor natural de la conversación y quien está en menor posesión, se deja conducir, con una interacción acorde a los roles asignados por naturaleza. El diálogo y la acción política parecen responder a un mismo esquema de saber-poder.

BIBLIOGRAFÍA

ANTISERI, D. y G. REALE (1992). *Historia del pensamiento filosófico y científico, vol. I-II*. Barcelona: Herder.
COLOMBANI, M. C. (2009) *Foucault y lo político.* Buenos Aires: Prometeo.
EGGERS LAN, C. (1975). *El sol, la línea y la caverna*. Buenos Aires: Eudeba.
EGGERS LAN, C. (2000). *Introducción histórica al estudio de Platón*. Buenos Aires: Colihue.
FOUCAULT, M. (1984). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
FOUCAULT, M. (1990). *Un diálogo sobre el poder.* Buenos Aires: Alianza.
FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
PLATON (1963). *República.* Buenos Aires: Eudeba.

CAMBIO DE CÓDIGO COMO ESTRATEGIA DE CORTESÍA EN *FAM*. 9.15-26 Y *FAM*. 15.16-18 DE M. T. CICERÓN

Soledad Correa
Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario - Conicet | Argentina
soledad.correa@yahoo.com.ar

Resumen

Dentro del vasto territorio que llegó a ocupar el Imperio Romano, el contacto del latín con otras lenguas era un hecho de la vida cotidiana (Adams, 2003: 8). No obstante, dentro de esta sociedad multicultural, el contacto con el griego se destaca por ser el mejor testimoniado. En Roma existía una actitud ambivalente frente a los griegos y a su lengua: por una parte, los romanos educados aspiraban a adquirir fluidez en el manejo del griego, pero, por otra, esta fluidez podía ser tachada de servilismo cultural. Así, en la medida en que el empleo del griego podía ser tanto un factor generador solidaridad como de distancia, el cambio de código (*code-switching*) debía emplearse de manera estratégica para evitar el conflicto. En el presente trabajo nos proponemos explorar cómo este fenómeno –cuya índole es eminentemente polifónica– se ve afectado, en el contexto de la correspondencia ciceroniana, por cuestiones de competencia pragmática. En particular, nos interesa estudiar su desigual distribución en dos grupos de cartas: *Fam*. 9.15-26, donde está prácticamente ausente, y *Fam*. 15.16-18, donde es profusamente empleado.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Dentro del vasto territorio que llegó a ocupar el Imperio Romano, el contacto del latín con otras lenguas era un hecho bien establecido de la vida cotidiana (Adams, 2003: 8). En esta sociedad multicultural, el contacto con el griego se destaca por ser el mejor testimoniado. En efecto, esta lengua era la más prestigiosa del mundo grecorromano, a tal punto que, incluso en las regiones donde no se lo hablaba, su conocimiento era considerado como un signo de riqueza y educación. Sin embargo, aunque los romanos de clase alta valoraban enormemente la literatura griega, existía una actitud ambivalente frente a los griegos y su lengua: por una parte, los miembros más educados de la sociedad aspiraban a adquirir fluidez en el manejo del idioma,[1] pero, por otra, esta fluidez podía ser tachada de servilismo cultural.[2]

[1] Así, Quintiliano recomendaba que los niños aprendieran primero el griego (1.1.12) y, en ocasiones, podía mostrarse desprecio por aquellos que no lo manejaran con solvencia (Cic. *Verr*. 4.127).

[2] En consonancia con esta actitud, algunos romanos cometían deliberadamente errores al hablar o al escribir en griego como una manera de dar prueba de su "romanidad". Con este propósito, según afirma Cicerón (*Att.* 1.19.10), Luculo habría insertado intencionalmente solecismos y barbarismos en sus escritos: *non dicam quod tibi, ut opinor, Panhormi Lucullus de suis historiis dixerat, se, quo facilius illas probaret Romani hominis esse, idcirco barbara quaedam et soloeca dispersisse* (No te diré lo que, según tengo entendido, te dijo Luculo en Panhormo acerca de sus Historias: que él había sembrado aquí y allá algunos barbarismos y solecismos con el fin de probar más fácilmente que eran obra de un romano).

Antes de proceder al análisis del corpus elegido, creemos necesario hacer algunas precisiones. En primer lugar, en la medida en que el fenómeno que nos hemos propuesto estudiar se da en el marco de una situación de bilingüismo, es preciso ofrecer una definición de este concepto. En nuestro análisis, seguiremos la definición minimalista propuesta por Adams, según la cual el bilingüismo se refiere no tanto al fenómeno relativamente extraño de un individuo que posea la fluidez de un hablante nativo en dos lenguas,[3] como a cualquier uso activo que un hablante pueda hacer de una segunda lengua, por precario que pueda ser (Adams, 2003: 8). No consideraremos aquí más que un tipo especial de bilingüismo: el que practicaron los miembros de la élite romana,[4] quienes por propia elección se dedicaron a aprender el griego como lenguaje de la alta cultura,[5] llegando a adquirir en muchos casos una notable competencia en esta segunda lengua.[6] En segundo lugar, otro concepto que debemos puntualizar es el de "cambio de código", que puede definirse como el cambio total de una lengua hacia otra ocurrido dentro de un enunciado oral u escrito (Adams, 2003: 19).[7] Según veremos, la actitud de los romanos frente al cambio de código no escapa a las ambivalencias ya indicadas a propósito de los griegos y su lengua. De esta manera, encontramos que Cicerón por una parte condena varias veces esta práctica,[8] y, por otra, su correspondencia constituye el mayor corpus de la antigüedad romana donde encontramos este fenómeno. Vemos así que, con respec-

[3] Cfr. Bussmann (1996: 130), quien se refiere a este tipo de bilingüismo como "genuino".

[4] El trabajo de Adams (2003) constituye un importante avance en este sentido pues, a diferencia de trabajos anteriores, no se concentra únicamente en el bilingüismo de la élite sino que considera también el que se daba entre los miembros de los estratos sociales más bajos (resultado inevitable de la constante afluencia de esclavos griegos hacia Roma). Otro aporte central de este libro es que, desafiando la visión tradicional, que ponía el foco en el influjo unilateral del griego sobre el latín, presenta argumentos que prueban la fuerte influencia que el latín tuvo a su vez sobre el griego, sobre todo entre las clases sociales más bajas.

[5] Es necesario tener presente que el griego que se hablaba en la Roma del siglo I a.C. –momento histórico en el que se inscribe el corpus que hemos elegido– estaba lejos de constituir una unidad monolítica. En efecto, existía ya un profundo abismo entre el griego en que estaba escrita la literatura griega clásica y la koinh\ que se hablaba en el período romano, a tal punto que podía darse el caso de que algunos romanos tuvieran gran fluidez en la lengua hablada pero fueran relativamente incapaces de comprender el griego escrito (Adams, 2003: 11).

[6] Por ejemplo, en Nepos *Att.* 4.1 se dice que Ático hablaba el griego como si fuese un nativo de Atenas: *sic enim Graece loquebatur ut Athenis natus uideretur* (así, en efecto, hablaba en griego de modo tal que parecía haber nacido en Atenas) y lo mismo se afirma de L. Craso en Cic. *De orat.* 2.2: *Graece sic loqui, nullam ut nosse aliam linguam uideretur* (hablaba de tal modo en griego que parecía que no había conocido ninguna otra lengua). Sobre Ático afirma Boissier: "He was the first Roman who dared openly to declare his taste for the letters and arts of Greece. Up to that time it had been the fashion among his countrymen to esteem and cultivate the Greek muses in private, and to laugh at them in public (1897:126)".

[7] El tipo de cambio de código que encontraremos en las cartas de Cicerón se encuadra en el subtipo "intraoracional" en la medida en que ocurre dentro de las fronteras de la oración o cláusula.

[8] Cfr. *Off.* 1.31: *ut enim sermone eo debemus uti qui notus est nobis, ne ut quidam Graeca uerba inculcantes iure optimo rideamur* (en efecto, debemos hacer uso de aquel discurso que es conocido entre nosotros, para no ser objeto de burla, con todo derecho, al salpicar nuestra conversación con palabras griegas); *Tusc.* 1.15 [donde rechaza que las citas de Epicarmo se realicen en griego]: *dicam, si potero, Latine. scis enim me Graece loqui in Latino sermone non plus solere quam in Graeco Latine* (lo diré, si puedo, en latín, pues sabes que yo hablo en griego en la conversación en latín no más de lo que suelo hablar en latín en la conversación en griego).

to al cambio de código, existen inconsistencias o vacilaciones incluso en un mismo autor.[9]

Los estudiosos han buscado dar cuenta del cambio de código del latín al griego de maneras diversas. Por una parte, se ha señalado una determinación genérica según la cual, en géneros literarios más formales, como la historiografía, la oratoria o la poesía épica, el cambio de código estaría ausente. En cambio, en géneros menos formales, como el epistolar, el satírico y el cómico, sería admitido con relativa mayor frecuencia. Por otra parte, se ha indicado como un factor de peso para el cambio de código el grado de intimidad existente entre los interlocutores. De esta manera, se advertiría una presencia más acusada de este fenómeno en las cartas que Cicerón dirige a su círculo más íntimo (Ático, Quinto y Tiro) y, por el contrario, una notable disminución de su frecuencia en cartas más formales u oficiales, del tipo de las que presenta la colección *Ad Familiares*, en especial si Cicerón no mantiene un vínculo estrecho con su destinatario. Por último, una perspectiva cercana a la anterior es la que considera que el humor sería el principal disparador del cambio de código. Adams (2003: 312) discute esta última explicación argumentando que muchas cartas personales abundan en bromas expresadas directamente en latín y que no todo cambio de código al griego es necesariamente de tono humorístico.

Según veremos, en el corpus elegido resultará problemático intentar explicar el cambio de código como determinado únicamente por alguno de estos factores. En cambio, consideramos que este fenómeno resulta esclarecido si es enfocado desde la concepción de cortesía que encontramos en los estudios pragmáticos, donde ésta es entendida como un "como *un conjunto de estrategias conversacionales* destinadas a evitar o mitigar […] conflictos" (Escandell Vidal, 2006: 145). Desde esta perspectiva, la presencia o ausencia del cambio de código en una carta podría verse como una estrategia discursiva empleada por el que escribe a fin de evitar el conflicto con su destinatario, cuya actitud frente al griego sería un factor que el escritor debía tener muy en cuenta si no deseaba herir la susceptibilidad de su corresponsal. Según esto, la adecuación al destinatario por parte del escritor podría verse como una muestra de deferencia, resultado de una estrategia de cortesía positiva. Dentro de los estudios de cortesía, este tipo de estrategias son concebidas como una suerte de "acelerador social" (Brown y Levinson, 1978: 108) en tanto disminuyen las diferencias entre los interlocutores, poniendo el acento en actitudes y valores compartidos.

Así, en la medida en que, según hemos visto, el empleo del griego podía ser tanto un factor generador de solidaridad como de distancia, nuestra hipótesis es que, en el corpus elegido, el cambio de código del latín al griego se vería afectado por cuestiones de competencia pragmática, que alentarían o no su empleo de manera estratégica, con vistas a evitar el conflicto. En particular, nos interesa estudiar la desigual distribución del cambio de código en dos grupos de cartas: *Fam*. 9.15-26, donde está prácticamente ausente, y *Fam*. 15.16-18, donde es profusamente empleado.

***Fam.* 9.15-26**

[9] En este sentido, señala Boissier: "*Cicero was a statesman for whom it was proper to show, at least now and then, that haughty disdain for other nations which partly constituted what is called the Roman dignity. It was necessary to flatter this national weakness if one wished to please the people*" (1897: 126).

En primer lugar, nos detendremos en las cartas que Cicerón escribe a Papirio Peto (*Fam*. 9.15-26), un erudito epicúreo de notable ingenio con quien Cicerón mantuvo una relación considerablemente estrecha. Desafortunadamente, el corpus de las cartas que nos ha llegado no contiene ninguna de las respuestas de Peto. Con todo, algo puede entreverse de la relación que mantenían a partir de las cartas de Cicerón, que abundan no sólo en bromas ligeras (e.g. 9.15.5, 9.16.8, 9.17.2, 9.19.1, 9.20.2, 9.26.2) y juegos de palabras (9.18.3, 9.19.1, 9.20.1), sino también en referencias explícitas a las bromas intercambiadas por ambos (9.16.7: *nunc uenio ad iocationes tuas,*[10] 9.16.9: *superiora illa lusimus,*[11] 9.24.3: *sed mehercule, mi Paete, extra iocum moneo te,*[12] 9.24.4: *quod iocosius scribam,*[13] 9.25.2: *sed iocabimur alias coram*[14]). Si el cambio de código guardara relación estrecha con el grado de intimidad del vínculo o con la tónica humorística del intercambio, sería esperable encontrar numerosos ejemplos de cambio de código en este grupo de cartas. Con todo, en las casi veinte páginas del corpus encontramos once o doce palabras griegas, cuyo estatus como instancias genuinas de cambio de código resulta discutible. Por otra parte, cuatro de las doce cartas (15, 17, 19, 23) no presentan ninguno y otras cinco incluyen una sola palabra en griego (16, 18, 20. 21, 26). En la carta 22, que trata el tema de la obscenidad y es una disquisición sobre la máxima estoica de que el sabio llamará espada a la espada, no es sorprendente que la máxima esté citada en griego (9.22.5: o(sofo\j eu)qurremonh/sei / el sabio hablará de manera directa). Por otra parte, en 9.24.3 se discuten y se traducen dos palabras griegas:

> *qui* [*sermo familiaris*] *est in conuiuiis dulcissimus, ut sapientius nostri quam Graeci; illi* sumpo/sia *aut* su/ndeipna*, id est compotationes aut concenationes; nos 'conuiuia', quod tum maxime simul uiuitur.*[15]

Como puede advertirse, estas no son auténticas instancias de cambio de código, sino de discusión filológica (o filosófica) de términos en griego. En 9.25.1 el título de un libro se cita en griego (Paidei/an Ku/rou), un fenómeno bastante común que nada tiene que ver con la intimidad. Otros usos están representados por tecnicismos filosóficos o literarios: a)pofqegma/twn (9.16.4), prolegome/naj (9.18.3) y zh/thma (9.26.1); por último, encontramos o)yimaqei=j (9.20.2) y a)po/teugma (9.21.1).

Más interesante que contabilizar las instancias de cambio de código es tal vez detenerse en los pasajes donde Cicerón podría haber optado por cambiar de código pero prefiere, en cambio, ofrecer una traducción al latín del término en griego. En este sentido, 9.26.2 nos ofrece un ejemplo interesante: *sed tamen ne Aristippus quidem ille Socraticus erubuit cum esset obiectum habere eum Laida: 'habeo' inquit, 'non habeor a Laide.'*[16] *Graece hoc melius; tu, si uoles, interpretabere.*[17] Seguramente, si en griego la

[10] Cic., *Fam*. 9.16.7: "vengo ahora a tus chanzas".
[11] Cic., *Fam*. 9.16.9: "lo que escribí más arriba fue en broma".
[12] Cic., *Fam*. 9.24.3: "pero, por Hércules, mi querido Peto, te aconsejo fuera de broma".
[13] Cic., *Fam*. 9.24.4: "que escriba algo muy jocoso".
[14] Cic., *Fam*. 9.25.2: "pero bromearemos en otra oportunidad cara a cara".
[15] Cic., *Fam*. 9.24.3: "éste [el discurso familiar] está en los más agradables banquetes, como más sabiamente que los griegos lo llaman los nuestros; ellos lo llaman sumpo/sia o su/ndeipna, esto es, 'beber juntos' o 'cenar juntos'; nosotros 'vivir juntos', pues entonces se vive principalmente al mismo tiempo".
[16] De acuerdo con Ateneo, las palabras usadas por Aristippus, líder de la escuela cirenaica, fueron: e)/xw kai\ ou)k e)/xomai (poseo y no soy poseído. Cfr. Glyn Williams, 1965: nota b).

cita resultaba más eufónica, el cambio de código hubiera sido especialmente adecuado en este contexto. Con todo, es deliberadamente evitado. Otro ejemplo donde se prefiere traducir un proverbio griego lo encontramos en 9.18.3, donde *sus Mineruam* (sc. *docet*)[18] es una traducción de h(u(=j th\n 'Aqhna=n, frase que se aplica al ignorante que osa corregir al experto. No obstante, advertimos que Cicerón ni siquiera llama la atención sobre el carácter griego de la frase.[19]

En este punto, debemos preguntarnos por qué si aparentemente existe una relación estrecha entre Cicerón y Peto encontramos tan pocos ejemplos de cambio de código en este grupo de cartas. La respuesta podría estar en la actitud del propio Peto frente al griego y en la *persona*[20] que éste hubiera elegido encarnar frente a sus conciudadanos. En tal sentido, resulta interesante detenerse en un pasaje de 9.15.2 en el que Cicerón describe el ingenio de Peto:

> *accedunt non Attici sed salsiores quam illi Atticorum Romani ueteres atque urbani sales. Ego autem (existimes licet quod libet), mirifice capior facetiis, maxime nostratibus, praesertim cum eas uideam primum oblitas Latio, tum cum in urbem nostram est infusa peregrinitas, nunc uero etiam bracatis et Transalpinis nationibus, ut nullum ueteris leporis uestigium appareat. Itaque, te cum uideo, omnes mihi Granios, omnes Lucilios, uere ut dicam, Crassos quoque et Laelios lidere uideor. Moriar, si praeter te quemquam reliquum habeo, in quo passim imaginem antiquae et uernaculae festiuitatis agnoscere.*[21]

El ingenio de Peto es caracterizado como un resabio del ingenio de la antigua Roma, que en la actualidad ha sido corrompido por la influencia de los extranjeros. En este sentido, el humor de Peto es una suerte de reliquia del pasado, semejante al del pregonero público Q. Granio a quien Cicerón menciona a menudo como ejemplo del viejo humor latino.[22] Al igual que Cicerón, Peto había sido educado en la cultura griega pero, a juzgar por cómo Cicerón evita cuidadosamente abundar en términos en griego al dirigirse a él, es muy probable que desaprobara el cambio de código frecuente, incluso en la correspondencia privada. Esta adecuación por parte de Cicerón a la *persona* pública adoptada por Peto sería una muestra de deferencia hacia su destinatario, que apuntaría a mantener y reforzar un vínculo solidario con su interlocutor.

---

[17] Cic. *Fam*. 9.26.2: "Pero, sin embargo, ni siquiera Aristipo, el famoso socrático, se ruborizaba cuando se le echaba en cara que tenía como amante a Lais. 'La poseo,' decía, 'no soy poseído por Lais.' Esto es mejor en griego; tú, si quieres, lo traducirás".

[18] Cic., *Fam*. 9.18.3: "el cerdo enseña a Minerva".

[19] Es interesante señalar que esta frase ocurre también en *De Or*. 2.233: *et docebo sus, ut aiunt*. No es sorprendente que en este pasaje del *De Oratore* encontremos también una traducción de la frase griega, en tanto en el conocido *excursus de ridiculis*, al comenzar la discusión sobre el humor, los aportes griegos en este terreno son desestimados (cfr. *De Or*. 2.217).

[20] Tomamos aquí la acepción de este sustantivo que no incluye una idea de engaño sino que, de acuerdo con el *O.L.D.*, involucra más bien "the part played by a person in life".

[21] Cic., *Fam*. 9.15.2: "Se agregan los chistes antiguos y educados, no atenienses sino romanos, más graciosos que los de los atenienses. Yo (es lícito que consideres lo que te plazca) soy cautivado maravillosamente por las bromas, sobre todo por las de nuestra gente, principalmente cuando veo que éstas han sido manchadas primero por el Lacio, luego, cuando gustos extranjeros se introdujeron en nuestra ciudad, ahora también por los galos y las naciones transalpinas, de modo que parece que no queda ningún vestigio del antiguo ingenio. Por lo tanto, cuando te veo a ti, me parece ver a todos los Granios, a todos los Lucilios, también a los Crasos y a los Lelios. Que me muera si, a excepción de ti, encuentro a algún otro en quien pueda reconocer la imagen del antiguo y autóctono ingenio".

[22] Cfr. *De Or*. 2.244.

Fam. 15.16-18

Consideraremos ahora cómo se da el cambio de código en el grupo de cartas enviadas por Cicerón a C. Casio Longino entre diciembre del 46 y enero del 45 a.C. (*Fam.* 15.16–18). En la medida en que Casio había abrazado recientemente la causa de la filosofía epicúrea, estas cartas abundan en términos o frases en griego tomados del epicureísmo, utilizados no sólo por Casio (15.19.2: *difficile est enim persuadere hominibus* to\ kalo\n di' au)to\ ai(reto\n *esse*; h(donh\n *uero* a)taraci/an *uirtute, iustitia,* t%= kal%= *parari, et uerum et probabile est*),[23] sino también -de manera satírica- por Cicerón (e.g. 15.16.1: neque id kat)ei)dw/lwn fantasi/aj, *ut dicunt tui amici noui, qui putant etiam* dianohtika\j fantasi/aj *spectris Catianis excitari.*)[24]

Resulta interesante examinar este grupo de cartas no sólo porque en ellas encontramos una mayor presencia del cambio de código, sino también porque en este caso contamos con una carta del propio Casio (*Fam.* 15.19), donde hallamos aún más ejemplos de este fenómeno que en las cartas que le enviara Cicerón. Esto permite abonar nuestra hipótesis de la adecuación estratégica de Cicerón a la actitud de su destinatario frente al griego. En efecto, es probable que, en contraposición a Peto, Casio encarnara una *persona* pública filohelénica y, en consecuencia, Cicerón rinde tributo de manera estratégica a este manifiesto interés de su corresponsal. En consonancia con esto, si, en las cartas dirigidas a Peto, Cicerón evita con sumo tacto la cita textual en griego y, según vimos en 9.18.3, opta por ofrecer una versión latina, en este grupo de cartas se une a Casio en sus desdén por los esfuerzos de los traductores latinos de Epicuro, Catio y Amafinio (nada se menciona sobre Lucrecio), quienes son explícitamente fustigados como malos traductores (15.19.2: *mali uerborum interpretes*). En este grupo de cartas el cambio de código no constituye un acto de traición sino una manera de indicar la pertenencia a un grupo de escogidos que es capaz de leer directamente en griego a Epicuro. De hecho, en un momento Cicerón se permite, con suma cortesía, recordarle a Casio ciertos avatares sobre un término epicúreo, ei)/dwla (15.16.1: *ne te fugiat*), que, según él, fue desafortunadamente traducido al latín por Catio como *spectra*,[25] tras haber sido utilizado por Demócrito y por Epicuro. Así, podemos ver que Cicerón no concede a su interlocutor el monopolio del conocimiento del griego y de la filosofía epicúrea sino que exhibe su propio conocimiento, a pesar de que, en la medida en que él es un estoico, se presenta a sí mismo como un *outsider*. Al halagar el conocimiento de su interlocutor puede, al mismo tiempo, sugerir a través de sus elogios que él también posee semejante conocimiento. De esta manera, podemos considerar que la cita de obras epicúreas en griego constituye una manera de halagar la *persona* elegida por el destinatario, particularmente si las citas son presentadas de manera inacabada y deben ser completadas por el receptor. Pero, simultáneamente, la cita posee también otra función en tanto permite a quien escribe construir su propia *persona* al desplegar su dominio de los clásicos, obligando al

[23] Cic., *Fam.* 15.19.2: "en efecto, es difícil persuadir a los hombres de que 'lo bueno es preferible por sí mismo'; ciertamente, que el 'placer', la 'tranquilidad de espíritu' pueden obtenerse por la virtud, por la justicia y 'por el bien' no sólo es verdadero sino también demostrable".
[24] Cic., *Fam.* 15.16.1: "y no 'a través de visiones de imágenes', como dicen tus nuevos amigos [los epicúreos], quienes creen que incluso las 'visiones mentales' son provocadas por lo que Catio llama 'espectros'".
[25] Según Griffin, a partir de esta crítica puede inferirse que "*he approved of Lucretius choice of the terms* simulacrum *and* imago, *the last of which Cicero himself uses*" (1995: 343).

destinatario a reconocer la alusión. La función del cambio de código es en este caso claramente estratégica en tanto apunta al fortalecimiento de la relación con Casio y a la proyección de una determinada *persona* por parte del escritor. Así, el cambio de código indica la pertenencia de ambos a una misma élite, que comprende a aquellos romanos versados en filosofía griega, es decir, pone el acento en la identidad que comparten y en la solidaridad cultural existente entre ambos. En efecto, no tendría sentido mencionar estos términos en griego si no se compartiera un trasfondo cultural común, por lo tanto, el cambio de código enfatiza el sentido de pertenencia a un grupo exclusivo. Sin embargo, como el grupo de cartas dirigidas a Peto nos permite conjeturar, la formación común en la cultura griega no bastaría para explicar el cambio de código; en cambio, lo que parecería ser central sería la actitud del destinatario frente al griego, a cuyas preferencias e identidad se acomodaría el escritor.

CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, quisiéramos indicar que si el estilo de las cartas, en general, imita el tono de las conversaciones cotidianas,[26] es razonable suponer que este tipo de consideraciones pragmáticas gravitaran también en conversaciones cara a cara. Sin embargo, no quisiéramos que nuestro análisis dejara la impresión de que el cambio de código puede explicarse únicamente en términos sociopragmáticos en tanto los textos indican que también podía ser propiciado por otros factores. Por ejemplo, la ausencia de un sistema de correo formal a menudo hacía necesario recurrir al griego en la medida en que, siendo éste un lenguaje críptico para la mayoría, ello permitía proteger el contenido del mensaje transmitido por correspondencia de lecturas indiscretas. Por otra parte, el cambio de código al griego podía también tener como objetivo lograr un efecto de distancia o eufemístico a la hora de enunciar críticas o comentarios indecorosos.

Los romanos no podían considerar a los griegos y a su cultura en términos neutrales sino siempre en relación con la antigua superioridad cultural griega. Por lo tanto, el uso del griego por parte de un romano de clase alta era siempre un acto cultural marcado, aun cuando se hiciera en privado frente a un par que tuviera con respecto al griego una actitud afín. Según vimos, uno de los factores que gravitaban sobre el empleo o no del cambio de código podía ser de tipo sociopragmático, a saber, la actitud del destinatario frente a la lengua y a la cultura griega. De esta manera, las diferencias estratégicas advertidas en este trabajo evidenciarían la sensibilidad que algunos hablantes del latín tardorrepublicano tenían frente a las identidades lingüísticas y culturales asumidas por algunos contemporáneos bilingües.

BIBLIOGRAFÍA

Corpus

SHACKLETON BAILEY, D. R. (1977). *Cicero: Epistulae ad Familiares*. Cambridge: Cambridge University Press.

[26] Cfr. Cic. *Fam*., 15.19.1: *Non mehercule in hac mea peregrinatione quidquam libentius facio, quam scribo ad te; uideor enim cum praesente loqui et iocari*. / "¡Por Hércules! En este viaje mío nada hago más placenteramente que escribirte a ti; en efecto, parezco hablar y bromear contigo cara a cara". El propio Cicerón se refiere en varios lugares al intercambio epistolar como un diálogo diferido; por lo demás, la idea es tópica en la literatura epistolar (véase, por ejemplo, Sén. *Ep*. 3.2; 27.1; Plin. *Ep*. V 1,12).

Diccionarios

BUSSMANN, H. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. New York: Routledge.

LEWIS, Ch. T. & Ch. Short (1998). *Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.

Estudios

ADAMS, J. N. (2003). *Bilingualism and the Latin Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

BOISSIER, G. (1897). *Cicero and His Friends*. Trans. A. D. Jones. London: A. D. Innes and Co.

BROWN, P. y S. C. LEVINSON (1978). "Universals in language usage: Politeness phenomena", en E. GOODY (ed.) *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*, pp. 56-289. Cambridge: Cambridge University Press.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

GRIFFIN, M. T. (1995). "Philosophical Badinage in Cicero's Letters to His Friends", en J. G. F. POWELL (ed.) *Cicero the Philosopher*, pp. 325-346. Oxford: Clarendon Press.

LA AUTOBIOGRAFÍA COMO RECURSO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE DURANTE EL PROCESO DE FORMACIÓN CONTINUA

Marta del Valle Ávila
Susana Beatriz Molina
Nora Elisa Pereyra
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Catamarca | Argentina
rodocrosita1035@yahoo.com.ar

Resumen

Esta comunicación surge del proyecto "La investigación de las prácticas docentes en la carrera Profesorado en Física" que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca. Entre sus propósitos figuran: 1) Indagar los sentidos y significados de las prácticas para reelaborar la propia identidad docente y 2) Confrontar el mundo interno del docente con el mundo externo posibilitando la resignificación del rol mediante la reflexión. Se utiliza como estrategia metodológica de la investigación-acción la autobiografía de la profesora que dicta clases de Física en 8º Año de la EGB, en la escuela dependiente de la universidad. Esto implica realizar no sólo una descripción de su vida y su pensamiento sino llegar al cuestionamiento sobre lo dicho y lo interpretado como una expresión de los diferentes contextos. Desde la dimensión sociológica de las prácticas docentes se identifican: percepciones, actitudes y sentimientos positivos y negativos. Los habitus generados a lo largo de la trayectoria docente son organizadores de prácticas y representaciones. Teniendo en cuenta la dimensión psicológica se analiza la relación vincular del docente consigo mismo, con el alumno y con sus colegas. Surge en el docente la necesidad de lograr el autoconocimiento, de ponerse en el lugar del 'otro' con la intención de comprender para modificar las prácticas. Se procura que los profesores sean capaces de observar con sentido crítico la complejidad de las prácticas y pensar en el inicio de un proceso de autoevaluación que oriente el desarrollo profesión.

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación surge del proyecto "La investigación de las prácticas docentes en la carrera Profesorado en Física" que se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca. Este trabajo indaga las prácticas docentes en la asignatura Física-Química de 8º año de la EGB, realizadas por una profesora con experiencia, en la escuela dependiente de la universidad. Entre sus propósitos figuran: 1) Identificar en las prácticas elementos que permitan reelaborar la identidad profesional y 2) Confrontar los mundos interno y externo del docente posibilitando la reflexión y resignificación del rol.

MARCOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

La formación es un proceso que se inicia en un momento dado pero que continúa a lo largo de toda la carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe el docente continuamente prepararse. Las prácticas obligan a los docentes a apartarse de alguna manera de los dogmas institucionales para acercarse a los 'problemas'. Estos son el punto de partida de la reflexión del docente, de procesos de búsqueda para llegar al conocimiento a medida que los itinerarios de la práctica los van interrogando.

El conocimiento práctico, para ser reflexionado y elaborar procesos prácticos de mejora, necesita elementos teóricos que unidos a la experiencia lo legitimen, lo cuestionen, etc. La práctica exige un proceso continuo de reflexión ya que la correcta concreción de los valores está siempre condicionada por el contexto y en cualquier caso resulta cuestionable. Existe la convicción que sin reflexión sobre las prácticas y sin teoría no es posible asumir el desafío de enseñar hoy.

Para acceder al objeto de estudio se utilizó la investigación-acción y la autobiografía como estrategia metodológica con el propósito de "dar 'voz a los propios docentes', como participantes de la realidad educativa […] que ponen de manifiesto la propia vida de los profesores y sus condiciones" (Rivas Flores, 2000: 8; cit. en Ardiles, 2005: 15). 'Dar voz a los participantes' implica llegar a una violencia epistémica que posibilite el cuestionamiento de parte del sujeto narrador sobre lo que él mismo dice y lo interprete como una expresión de los diferentes contextos.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DEL RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Se reconoce que la práctica está en proceso de construcción permanente y esta construcción depende de la toma de conciencia de la configuración que adquiere la práctica pedagógica espontánea estructurada por los 'habitus' que pueden o no llegar a obstaculizar la práctica pedagógica deseable. El concepto de 'habitus' permite considerar la subjetividad de las ideas, creencias y preferencias de los sujetos como influidos por tramas sociales objetivas y por las tradiciones culturales en las que viven (Ardiles, 2006:44). El profesor es un agente activo que construye significados sobre las realidades que percibe y en las que actúa.

Es necesario referir al concepto de identidad como las creencias que tiene el sujeto respecto de su identidad personal y social y de las habilidades psicosociales que el sujeto posee sobre sí mismo y que conforman su autoestima (Urbano y Yuni, 2001).

Se destacan dos dimensiones de análisis: sociológica y psicológica.

Dimensión sociológica

Cuando esta dimensión prevalece se identifican dos criterios de análisis:

- **Percepciones, actitudes y sentimientos positivos**. Los extractos 1 y 2 se presentan como ejemplos de este criterio:

> Extracto 1: En cada una de las etapas de mi vida escolar siempre existió un ejemplo de persona a seguir pues ello lleva implícito un excelente docente. Las características que tuvieron son el esfuerzo que hicieron por dejar plasmado en cada uno de sus alumnos que el factor principal para superarse día a día es la perseverancia.

La docente en el extracto 1 relata cómo se produjo en su mundo interior el **proceso de identificación** al tomar siempre como ejemplo un "*excelente docente*" haciendo referencia al esfuerzo personal y la perseverancia como cualidades principales a mantener, por tradición, en la formación escolar.

> Extracto 2: Pasó a paso fui adquiriendo experiencia, tratando de ser un docente flexible, recordando siempre que los factores intervinientes en la clase, risas, gestos, miradas, preguntas, silencios, etc. también son importantes junto al desarrollo cognitivo y procedimental que tanto buscamos que nuestros alumnos adquieran.

De alguna manera la docente, en el extracto 2, realiza un esfuerzo por integrar en su presente todo aquello que ha vivenciado en su pasado (lo que ha asimilado y lo que ha rechazado) con las nuevas exigencias que le plantea el mundo social (Urbano y Yuni, 2001). La docente reconoce que la experiencia se adquirió gradualmente y que tanto lo emocional como lo racional tienen importancia en el aprendizaje.

- **Percepciones, actitudes y sentimientos negativos**. Ejemplos de este criterio son los extractos 3, 4 y 5:

> Extracto 3: A lo largo de mi formación existieron acontecimientos tanto buenos como malos que quedaron marcados en mi persona, quizás estos malos acontecimientos se dieron por la inexistente comunicación entre docente y alumno, las clases expositivas, el mito de que el docente no se equivoca nunca.
>
> La mayoría de los profesores que tuve eran personas muy cerradas, con pocos gestos solidarios y esto incidía negativamente, llenándonos de inseguridades y dudas como ¿seremos capaces de vencer ese autoritarismo?

En el extracto 3, de alguna manera, se reconoce que los problemas de los se puede aprender no se consideran como producto de ciertas aptitudes sino complejas interacciones entre personalidades, intereses, contextos sociales y culturales y experiencias de vida (Hernández, 1999). La incomunicación en las clases expositivas "quedó marcada en mi persona" y sobre todo el mito que: "el docente no se equivoca nunca" enfatizando **la omnipotencia del docente** como algo negativo a seguir.

La experiencia adquirida durante la formación escolar deja huellas, marcas en los sujetos que inciden en las acciones presentes y futuras.

El docente novel busca problematizar las costumbres y las tradiciones de la vida escolar cotidiana con el fin de suscitar una transformación social (Popkewitz, 1988: 46;

cit. en Sverdlick, 2007: 23). Está presente en la pregunta "¿Seremos capaces de vencer ese autoritarismo?"

> Extracto 4: Al inicio de la docencia, muchos compañeros, de gran trayectoria docente, extendieron su mano para colaborar en la adquisición de experiencia, otros solo miraron desde afuera como meros espectadores, remarcando los errores más que los pequeños logros; una frase para no olvidar la tengo muy presente 'es tan joven que no logrará seguir' […]. Si todos los actores educativos trabajáramos juntos lograríamos un cambio positivo.

Según el extracto 4, la docente que ingresa a la institución es vista desde distintos ángulos, por sus colegas, para: 1) ayudarla en la adquisición de experiencia y 2) remarcar lo negativo, lo que "no puede o no sabe" ya que la consideran una amenaza en cuanto a competencia. Esto provoca una desvalorización del sujeto a través del discurso que reproduce las relaciones de dominio. Se rescata de Bourdieu la noción de capital simbólico "Lo que legitima el derecho de ingresar a un campo es la posesión de […] formas de capital específico que habrán de ser eficientes en él y para ello se debe conocer la lógica específica del campo […]" (Bourdieu, 1996: 71-72).

El sujeto solicita implícitamente reconocimiento y aceptación del colectivo docente para luego intentar parecerse a unos docentes y a diferenciarse de otros y el colectivo espera que el sujeto sostenga y fortalezca práctica, valores, códigos, etc.

Está presente en el sujeto que narra la necesidad de producir cambios, no quedarse con la resignación o la impotencia de que lo establecido será así por siempre sino partir de la idea que "cambiar es difícil pero es posible" (Freire, 2003: 77).

Dimensión psicológica

Cuando la dimensión psicológica del objeto de estudio resulta más relevante se establecen las siguientes categorías de análisis:

- **La relación vincular del docente consigo mismo**. El extracto 5 es un ejemplo de este criterio:

> **Extracto 5:** Al comenzar mi carrera docente enfrenté una realidad diferente a la que había imaginado […] tuve que mirar dentro mío y sacar todo lo que aprendí de aquellos docentes que dejaron su huella […] tratando de ser, más que inteligente astuta frente a los alumnos adolescentes que ya no eran imaginarios sino de carne y hueso.

Según el extracto 5 la tarea del docente consistió en incrementar el autoconocimiento de si mismo para facilitar una adaptación más realista en el sentido de adecuarse a la realidad interna (subjetiva) y externa (objetivable). Se rescata del relato: "tuve que mirar dentro mío y sacar todo lo que aprendí […]". La práctica docente está sometida a tensiones y contradicciones que son el resultado de pautas internalizadas que llevan a representaciones ilusorias de este quehacer como lo señala el extracto: "Al comenzar mi

carrera docente enfrenté una realidad diferente a la que había imaginado […] los alumnos adolescentes ya no eran imaginarios sino de carne y hueso".

- **La relación vincular del docente con el alumno.** Un ejemplo de este criterio se muestra en el extracto 6:

> Extracto 6**:** Estoy y me siento comprometida con la tarea de enseñar. Trato de manifestarlo cuando considero al alumno no como un resultado de conocimientos y fórmulas sino como una persona. […] Los alumnos saben que lo que brindo espero recibirlo (respeto, confianza, solidaridad). […] Uno de los aspectos a cambiar en la enseñanza es de tener paciencia en cuanto al discernimiento de conceptos y a entender que: lo que es fácil para uno, no puede ser para todos. […] La autoridad legitimada que poseo en el aula se maneja en forma equilibrada, estableciendo límites implícitos pautados por ambos (docente y alumnos).

El extracto 6 rescata la dimensión personal de la práctica que se complementa con la dimensión ética, por la que se asume la profesión como un compromiso social y moral. Surgen las expresiones del extracto "Estoy y me siento comprometida con la tarea de enseñar […] Los alumnos saben que lo que brindo espero recibirlo (respeto, confianza, solidaridad)". Explícitamente se destaca la intencionalidad de formar personas íntegras cuando expresa que al enseñar contempla "al alumno no como un resultado de conocimientos y fórmulas sino como una persona". Reconoce la diversidad en los alumnos cuando expresa: "**lo que es fácil para uno, no puede ser para todos".**

Comparando las expresiones relacionadas con la autoridad vertidas en los extractos 3 y 6 puede verse la coherencia del pensamiento y la acción del sujeto: desde la posición de alumno cuando cuestionaba a los docentes por su autoritarismo y la posición de profesor y su accionar con los alumnos "La autoridad legitimada que poseo en el aula se maneja en forma equilibrada, estableciendo límites implícitos pautados por ambos (docente y alumnos)…".

- **La relación vincular del docente con sus colegas.**

Se vuelve sobre el extracto 4 identificando en el conflicto con los pares la exclusión, el desamparo dado que han dejado una profunda marca en el mundo interior del sujeto.

Del análisis de las situaciones presentadas, en general, se puede inferir que:

- La relación vincular es compleja, que exige una madurez emocional para ponerse en el lugar del otro en el afán de 'comprender' para 'modificar'.
- La necesidad de involucramiento en los conflictos convirtiendo el obstáculo en una herramienta para mejorar la relación educativa.
- El requerimiento de promover en el plano emocional el respeto, la confianza, la diversidad, la autonomía, etc.

CONCLUSIÓN

Este trabajo da cuenta de la fuerza formativa que tiene el contexto escolar como ámbito de socialización laboral por cuanto es allí donde se aprenden códigos, estrategias, etc. Se plantea la identidad profesional como cuestionamiento, como pregunta más que como respuesta acabada; como proceso en construcción permanente que incluye lo personal y lo social dado que se recrea durante toda la vida profesional. Tiene una unidad significativa que remite a un proceso reflexivo y autoesclarecedor del sí mismo, en relación a los otros y al contexto.

BIBLIOGRAFÍA

ARDILES, M. (2005). *El desarrollo profesional de los docentes de escuela media. Experiencias y aprendizajes cotidianos*. Córdoba: Brujas.

BOURDIEU, P. (1996). *La lógica de los campos en Espíritu de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático*, cap. II.

CHAPATO, M. E. y A. ERROBIDART (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

FREIRE, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI.

HERNÁNDEZ, F. (1999). Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. *Revista Kikiriki* nº 51. Movimiento Cooperativo Escuela Popular, España.

SVERDLICK, I. (2007). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Noveduc.

URBANO, C. y J. JUNI (2001). *Y… no sé. Mi facu.* Universidad Nacional de Catamarca.

LOS VALORES IDENTITARIOS Y SOCIALES EN LA EXPRESIÓN DISCURSIVA DE LOS ADOLESCENTES

Liliana Morandi
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto | Argentina
lilimorandi@hotmail.com

Elsa Palou
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto | Argentina
epalou@arnet.com.ar

Nelida Cavigliasso
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto | Argentina
ncavigliasso@hum.unrc.edu.ar

María del Carmen Montelar
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto | Argentina
montelarm@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia recoge los resultados completos y finales de la marcha investigativa realizada en los trabajos homólogos (Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Río Cuarto 2007-2008 y Pictor Córdoba Ciencia) con adolescentes alumnos de 3º año del CBU de los establecimientos de Enseñanza Media de Río Cuarto (Santa María Goretti e Instituto Lanteriano). El objetivo de estos trabajos fue describir e interpretar la construcción discursiva de los valores en las producciones narrativas (orales y escritas) y juicios u opiniones de los adolescentes. Como fundamento teórico nos posicionamos desde las corrientes del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 1996, 1994, 1987) y de la sociolingüística (Bautier, 1999) apoyando la interpretación de las prácticas discursivas con análisis enunciativos (Culioli, 1986,1978) y críticos (Mondada, 2001). En lo metodológico hemos combinado diversas estrategias descriptivas (semántica-referencial y textual e interpretativa) para lograr el entrecruzamiento de datos provenientes de producciones narrativas escritas y orales, de entrevistas semidirigidas además de la contrastación con los resultados de tests standarizados (Schwartz Value Survey). Los resultados alcanzados nos permiten elucidar con mayor seguridad la marcha de la construcción discursiva de los valores que acompaña la evolución y el afianzamiento de la formación identitaria de los adolescentes y su inserción sociocultural a través de los valores vividos y asimilados.

Esta presentación recoge los resultados generales de la marcha investigativa realizada en los trabajos homólogos (Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Río Cuarto 2007-2008 y Pictor Córdoba)[1] acerca de la construcción discursiva de los valores en las producciones escritas y orales de adolescentes. La experiencia se realizó con alumnos de 3º año del CBU en establecimientos de Enseñanza Media de Río Cuarto: Institutos Santa María Teresa Goretti y Lanteriano La Merced durante el periodo 2007-2009 sobre una muestra acotada a los cursos mencionados.

Los objetivos del trabajo se plantearon en dos etapas. En la primera, el objetivo fue describir e interpretar las marcas discursivas de las producciones, especialmente en el posicionamiento enunciativo y en la referenciación temática. Se sistematizaron los datos contenidos en las elecciones discursivas, en las narraciones espontáneas sobre experiencias de vida y en las justificaciones orales de entrevistas semiestructuradas. En la segunda, el objetivo fue contrastar a través de tests de elaboración externa, con tratamiento ponderado cuantitativamente, el posicionamiento actitudinal de los adolescentes ante valores sociales más generales y abarcativos en los mismos grupos (2007) y en un grupo testigo (2009).

Cuando hacemos referencia a la construcción de valores hablamos, naturalmente, de la socialización como un proceso en el cual las personas son motivadas a apropiarse de un conjunto de conocimientos, creencias, convicciones y valores construidos en el entorno social. Según Joan Ferrés (1997: 4) "Toda construcción es siempre un proceso personal en interacción con la sociedad […] que se realiza inevitablemente desde construcciones previas y mediante una serie de herramientas dadas por la sociedad".

Al respecto debemos establecer una primera precisión por cuanto, aunque se podría postular la expresión discursiva como la manifestación natural de las conceptualizaciones sociales del individuo, ponemos nuestro acento en la construcción de su forma discursiva y en sus justificaciones e interpretaciones que revelan el desarrollo identitario de estos adolescentes más que en el grado y calificación social del valor.

El análisis que se aplicó sobre el corpus es de corte lingüístico (textual, semántico y pragmático) en el relevamiento de las categorías y crítico-interpretativo, en las asociaciones para establecer relaciones entre operaciones de selección de juicios en las opciones explícitas propuestas, la referenciación de la realidad y la posición enunciativa de sus productores en las distintas actividades.

Como marco teórico nos posicionamos en el interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1996, 1994, 1987) para determinar el contexto de los discursos sociales y las marcas lingüísticas que los caracterizan. Completamos este marco con las interpretaciones que se derivan de los análisis enunciativo (Culioli, 1986, 1978) y crítico (Mondada, 2001). Además apelamos a la teoría sociolingüística (Bautier, 1999) para develar las formaciones identitarias en las producciones escritas y orales (entrevistas).

De estos fundamentos se deduce nuestra metodología descriptiva-interpretativa con la necesaria delimitación de categorías y dimensiones que el contexto de producción solicitaba. Para justificar estas categorías y dimensiones vamos a describir el dispositivo de recolección de datos que se instrumentó durante una experiencia en el aula, presenta-

[1] "Análisis de la articulación enunciación/referenciación en la construcción de valores sociales en las producciones discursivas escolares", SeCyT, UNRC (2007-2008). "Lectura y escritura: diagnóstico y plan de acciones superadoras desde las Ciencias del Lenguaje y de las Ciencias de la Salud", PICTOR 20293-BID 1728/OC/AR.

da como actividad extracurricular y llevada a cabo por las investigadoras (Ver Cuadro I en Anexo).

Las actividades de producción contenida en el dispositivo pueden nuclearse en tres niveles cuya diferenciación está marcada por el grado de implicación del alumno que cada una solicita. En el primer nivel, el dispositivo se inicia con el visionado de dos noticias televisivas cortas: una referida al pedido de censura de un video juego basado en la eliminación de transeúntes y la otra, la puesta en relieve de los logros de una joven futbolista que se esfuerza por cumplir con las exigencias de esta carrera. Luego de este breve visionado como disparador de sentido, se ofrecen seis aseveraciones de carácter general, todas aceptables, sobre cada video. Éstas contienen valorizaciones sobre cada caso y la tarea consiste en marcar y ponderar (de 1 a 6) aquella o aquellas que prioritariamente se consideren más adecuadas.

Las seis afirmaciones son de carácter general y entre algunas de ellas podría establecerse una relación de causa-consecuencia. (Por ejemplo, 4. *Estos juegos pueden ser malos ejemplos* / 5. *Deberían prohibirse*) y entre otras, relaciones de justificación u objeción (1. *La vida de esta joven es muy dura* / 3. *Para las mujeres la vida profesional en el deporte es difícil*).

Atendiendo a estas posibles relaciones, estudiadas a priori, se agruparon las opciones en pares correlativos y fueron clasificadas por las investigadoras en tres dimensiones según su alcance semántico: *lugares comunes, constatación de la realidad y justificación de actitudes*.

En el ordenamiento de prioridades que realizaron los adolescentes, se observó la valoración y el posicionamiento social que acuerdan a cada dimensión, además del ajuste (estrecho o alejado) entre las relaciones mencionadas (causa, consecuencia; justificación).

En el segundo nivel, se proponen dos actividades narrativas breves para cada uno de los apartados A) y B) correspondientes a los videos. Las tareas propuestas no solicitaron ni síntesis ni comentarios puntuales acerca de las situaciones visionadas, sino narraciones cuyo tema focalizaba otras experiencias relacionadas pero distintas. La consigna pretendía alejar progresivamente al alumno de las situaciones visionadas y proponer otras situaciones conocidas en el punto 2) y de experiencias de vida en 3) que favorecieran la explicitación del punto de vista del productor.

El objetivo del punto 2) fue conseguir el desarrollo narrativo de una situación de la vida diaria que permitiera a los alumnos confrontar casos semejantes de violación de la norma o de esfuerzos por un logro y a los investigadores, observar en la expresión discursiva cómo se referenciaba esa realidad en la posición enunciativa.

En el punto 3) se proponen dos opciones para cada parte: una que solicita narrar una experiencia en donde el mismo adolescente o un conocido se hubiera encontrado en situación de peligro y/o ayuda solidaria y una segunda, sobre el esfuerzo y logro individual o de una persona cercana en una situación análoga a la visionada.

El objetivo fue conseguir en la progresión de las producciones cada vez mayor implicación en la situación y, por ende, la expresión subjetiva de valoraciones y apreciaciones. Además, la selección de la posición de testigo o protagonista incide en la definición identitaria del autor.

Teóricamente, definimos estas producciones textuales siguiendo a Bronckart (1996) como relato interactivo (conversacional). Por el tipo de escrito solicitado en nuestro dispositivo, aceptamos también la categoría de relato intermediario definido por Bishop y Doquet-Lacoste (2007) como mediador en la reflexión. De este concepto, surgido en las ciencias sociales, subrayamos dos rasgos importantes: el paso del relato como testimonio al relato facilitador de la construcción de un itinerario personal y el paso del oral al escrito. Bertaux (1997: 58) observa la diferencia que existe entre la historia tal cual ha sido vivida y la narración que de ella se hace porque "el relato actúa como un reorganizador de la historia vivida". "La enunciación es estructurante ya que obliga a hacer un trabajo de selección y organización. Es gracias al relato que la vida contada se hace comprensible". Los autores observan que en instancias de discurso autobiográfico, el individuo no sólo organiza las acciones sino que, además, las evalúa.

También E. Bautier (1999) en sus múltiples trabajos sobre la caracterización identitaria y posicionamiento social analiza las producciones narrativas de adultos y adolescentes de corte autobiográfico sobre experiencias de vida. Sus investigaciones en este campo se apoyan en dos dimensiones. Por una parte, acentúan el enfoque de los fenómenos lingüísticos de las producciones que se relacionan constantemente con los aspectos cognitivos, sociales y discursivos. Por otra parte, este análisis descriptivo-interpretativo del discurso, en etapas de refinamiento progresivo, le permite comprender mejor su gran complejidad y su variabilidad de un individuo a otro así como evidenciar la coexistencia de elementos estables y generales e interpretar el rol que juega lo extralingüístico en lo que es propio del individuo, en sus producciones, es decir, su historia, su relación con el lenguaje y con el mundo.

Finalmente, completaron este dispositivo, entrevistas semiestructuradas (6/6) de algunos de los participantes cuyas producciones escritas resultaron relevantes según dos criterios: producciones muy limitadas o producciones muy estructuradas y con escasa implicación, con el objeto de contrastar, en el diálogo, la explicitación e implicación personal en dichas producciones, menos frecuentes en el corpus.

En cuanto al análisis y los resultados, exponemos en esta ocasión solamente las tendencias más relevantes de cada nivel según las dimensiones previstas, sin perder de vista el objetivo de establecer entre ellos interrelaciones transversales necesarias para una lectura interpretativa. Además, este tipo de análisis permite el estudio de la evolución discursiva de cada alumno y la comparación consecuente entre casos.

Del análisis de la primera actividad (primer nivel) se obtuvo la cuantificación de las preferencias por cada una de las dimensiones propuestas, según la valorización de 1 a 6 otorgada (Ver Cuadro II en Anexo).

También, en esta secuenciación se analizó el grado de relación, más estrecha o alejada, entre los juicios valorativos asociados en cada par constitutivo de la dimensión.

Los resultados mostraron una fuerte inclinación por seleccionar las aseveraciones que categorizamos como *lugares comunes*, entendiendo por esto afirmaciones de censura o valoración de carácter social muy determinado, generalizado en la sociedad y comúnmente aceptados. Cuando en la selección se entró por esta dimensión, se eligieron relaciones de causa-consecuencia más estrechas.

En el caso de no priorizar esta entrada, se advirtió una dispersión en las relaciones que se hicieron menos coherentes, más lejanas. Del mismo modo, la elección de las otras opciones pareció estar asociada a la temática del video, con preferencias por la

justificación de actitudes adolescentes (A) y por la constatación de la realidad para el caso de (B). Estas últimas asociaciones, mostrarían para el caso de A) cierta indefinición en la adhesión a la censura de los juegos video como lugar común y permanencia en la justificación de la actitud adolescente, que no asume totalmente la crítica, al no comprender el alcance nocivo de su carácter ficcional o del tiempo invertido en ese tipo de actividades, como usuarios. En el caso de B), la constatación de la realidad pondría a prueba el esfuerzo por el logro de objetivos excepcionales en circunstancias que superan su cumplimiento.

Estas tendencias se vieron apoyadas luego en el desarrollo de los siguientes niveles donde se solicitaba narrar un hecho en otras situaciones semejantes a las visionadas. En este ejercicio, como ya lo señalamos, se pretendía orientar gradualmente la narración objetiva hacia la búsqueda de lo personal y subjetivo en la valorización de casos generales o particulares.

En las producciones obtenidas en este ejercicio 2), observamos una tendencia muy marcada hacia una referenciación objetiva, general y de expresión, en muchas ocasiones, muy sintética. Por otra parte, se advirtió una distribución diferente en el tratamiento del contenido de las situaciones de A y B entre lo general y particular, respectivamente. En síntesis, enfrentado el adolescente, a la tarea de objetivar el ejemplo conocido de situaciones semejantes (imprudencia o logro excepcional), tendió a generalizar, en el primer caso y a particularizar, en el segundo. Podríamos establecer una hipótesis de interpretación: el adolescente consideró más difícil encontrar y explicitar ejemplos concretos de transgresión de la norma (*lugar común*) que relatar casos particulares de acciones puntuales y aún excepcionales. En ambos casos, como recurso para distanciarse de los hechos.

Estas narraciones nos permitieron análisis lingüísticos muy completos como los presentados en ocasión del Congreso de la SAL 2008. En el presente trabajo y con respecto al ejercicio 3) nos detenemos en el relevamiento de las marcas que refieren a la posición del narrador, a su punto de vista sobre las situaciones narradas (Ver Cuadro III en Anexo)

Es importante señalar que en este punto, respecto de la organización textual, nos encontramos con producciones expandidas, es decir, que además de ser más extensas que las del punto 2), se organizaron según una estructura narrativa con hechos ordenados y hasta con algunas codas de cierre que presuponen valoración de la historia. En general, eligieron la opción de ser protagonistas, aunque la posición testigo no fue desestimada. La implicación subjetiva se advirtió a través de expresiones valorativas (juicios de valor y modalidades declarativas y lógicas) y en las apreciaciones subjetivas (modalidades apreciativas) con un equilibrio entre ambas categorías.

En las adhesiones valorativas priorizaron ciertos juicios sobre la solidaridad entre amigos y familiares, la unión de la familia y el respeto a las normas sociales en las actitudes de las personas. En lo subjetivo, la adjetivación fue rica y acentuó el prestigio de las acciones.

Estos recursos discursivos mostraron, además de la implicación subjetiva analizada, un verdadero compromiso del narrador en la organización de los hechos y en la relevancia que otorgó a la influencia de las situaciones contextuales que ponen en juego el ejercicio de actitudes y valores. Las narraciones se enmarcaron, según lo definimos teóricamente, dentro de los relatos intermediarios, como mediadores en la reflexión.

Finalmente, las entrevistas tuvieron como objetivo, como lo especificamos anteriormente, la contrastación de ciertas hipótesis acerca de las razones de participación escasa o demasiado escolar y, en ocasiones, de producciones no espontáneas, muy estructuradas. El análisis de las transcripciones y de los registros video nos permitió observar algunos matices de personalidad como timidez, estrategias de evasión en la participación en la tarea y las influencias del contexto de producción escolar (responder a la consigna con poca implicación). En cuanto a la espontaneidad y autenticidad de los relatos, las entrevistas ampliaron la participación y confirmaron las opciones de producción que habían realizado. Otras actitudes se percibieron como evasión a las preguntas personales, en las respuestas monosilábicas o en la mención más o menos expresa a conflictos de integración en el grupo clase o de situaciones familiares problemáticas. Estos conflictos, que no son objeto de estudio particular de este trabajo, tienen, sin embargo, una incidencia importante en la expresión discursiva.

Por cuanto el objetivo esencial que sostenía esta contrastación era elucidar la incidencia en la expresión de ciertas actitudes identitarias, creemos que las doce entrevistas pueden agruparse alrededor de tres perfiles asociados a las particularidades textuales de las producciones. A saber:

- Identidad definida que se ajustó a la posición tomada en las narraciones y en las justificaciones de los ejemplos. Se destacaron la objetividad narrativa, las generalizaciones y la organización textual coherente. En algún caso se mencionó explícitamente la superación de situaciones conflictivas (Entrevistas 1,3,7,8)
- Identidad menos definida con imprecisiones en las justificaciones y en las relaciones. Se evitó la narración de experiencias personales. No adhirieron a las normas y esbozaron algunas justificaciones imprecisas de las conductas adolescentes. Se advirtieron problemas de integración al grupo, evasión ante las preguntas personales (Entrevistas 4, 5, 6)
- Identidad intermedia entre las dos anteriores. El adolescente parecía integrado al grupo escolar pero evadía la implicación en la tarea que ajustó muy estrechamente a la consigna de clase (deber para el profesor) sin expandir, ni involucrar su identidad en las marcas escritas, es decir, justificaciones situacionales poco comprometidas en la expresión oral y poca implicación subjetiva. En cuanto a la integración social hubo casos de identificación idealista con grupos lejanos, muy externos o generalizaciones vagas (Entrevistas 9, 10, 11, 12).

Hasta este punto vemos que el análisis discursivo nos permitió elucidar el posicionamiento de los adolescentes ante los valores sociales y advertir el desarrollo de identidades más o menos definidas en una etapa de construcción como lo es la adolescencia, aún cuando el grado de indefinición sea frecuente y la construcción discursiva evidencie altibajos.

Para cerrar nuestro trabajo de análisis quisimos exponer a esta población de adolescentes, un año más tarde (2009), a tests de elaboración externa diseñados por estudiosos en valores. El objetivo primordial fue contrastar los análisis interpretativos sobre las producciones con los resultados de los tests que evidencian la comprensión-interpretación de la propuesta.

Para ello elegimos los trabajos de Schwartz y Bilsky (1987) y Schwartz (2006-2001) así como las aplicaciones realizadas en nuestro país por A. Alija (2008-2006).

La Teoría Universal del contenido y estructura de los valores humanos de Schwartz (1992) define los valores como representaciones cognitivas de necesidades universales expresadas a través de metas transituacionales ordenadas jerárquicamente, y éstos pueden agruparse de acuerdo con el objetivo motivacional que persiguen en una estructura dinámica de 10 tipos de valores, que, a su vez, conforman cuatro categorías de orden superior (Ver Cuadro IV en Anexo).

Investigaciones posteriores de S. Schwartz (Bilsky y Schwartz, 1994) mostraron que las diez tipologías de valores se organizan en dos dimensiones bipolares básicas. Cada polo constituye un orden más alto de valores como tipo que combina dos de los diez valores o más (Ver Cuadro V Anexo).

En cuanto al test, el cuestionario de los valores PVQ constituye una alternativa del test original SVS (*Schwartz Value Survey*) desarrollado para medir los diez valores básicos en muestras de niños a partir de los 11 años de edad, de ancianos y de personas no educadas en culturas occidentales. El PVQ incluye 40 retratos verbales cortos de personas diferentes, pero del mismo género que el encuestado. Cada retrato describe las metas y aspiraciones de cada una. Por ejemplo: “Tener ideas nuevas y ser creativa es importante para ella. Le gusta hacer cosas de manera propia y original” describe a una persona para quien los valores de autodirección son importantes. “Para ella es importante ser rica. Quiere tener mucho dinero y cosas caras” describe a una persona que atesora valores de poder.

Para cada retrato, la respuesta de los encuestados se centra en: “Cuánto se parece esta persona a usted. Las respuestas son una de las seis siguientes: “Se parece mucho a mí, se parece a mí, se parece algo a mí, se parece poco a mí, no se parece a mí, y no se parece en nada a mí”.

Todos los ítems del PVQ han demostrado equivalencia de significado a través de culturas usando la escala multidimensional (SSA; Schwartz, 2006).

En cuanto a la recurrencia de sentido en los diferentes ítems se señalan las relaciones en el Cuadro VI en Anexo, con los resultados en nuestra investigación.

En esta ocasión nos detenemos en el comentario general de los resultados de los grupos 1 y 2 correspondientes a la población analizada (ver cuadros nº VII y siguientes en Anexo). No presentaremos el análisis comparativo entre estos grupos y el grupo testigo que será objeto de otro trabajo.

Si observamos el gráfico de barras, podemos apreciar que los porcentajes, en términos generales, no determinan predominancia demasiado marcada entre los valores más altos. Esta situación explicaría el estado de construcción fluctuante en las preferencias durante la adolescencia, en particular entre la auto-trascendencia y la apertura al cambio. El contenido de estos valores no se indagó específicamente en los temas de las producciones escritas; sin embargo, apareció en las narraciones y en las entrevistas, con cierta fuerza en los valores universales de amistad, de diálogo y de solidaridad, subrayados en algunas apreciaciones subjetivas. Del mismo modo, que la importancia acordada a la realización independiente (fidelidad a la vocación) se señaló en algunas producciones.

A su vez, la indefinición en la escala más baja, de la autodirección (competencia, poder y logro) apareció en la escasa importancia discursiva que los adolescentes acordaban a su desempeño escolar y en las respuestas de las entrevistas en las identidades menos marcadas.

En cuanto a la conformidad a las normas en la escala de la conservación, no es desestimable el posicionamiento de los adolescentes, si tenemos en cuenta la fuerza de las opciones en los ítems de los lugares comunes que, sin embargo, tiene un eco apagado en la narración de situaciones ejemplares.

En conclusión, cerramos nuestra intervención subrayando el alcance que el análisis de las producciones discursivas, escritas u orales, más espontáneas y cercanas a la realidad social del adolescente puede brindar, no sólo como productos textuales (estructura y organización de las ideas), sino en la proyección que esta práctica discursiva tiene en el estudio del posicionamiento social, de la expresión de identidades y de valores internalizados en contextos muy amplios.

En nuestro caso, los resultados alcanzados nos permitieron comenzar a comprender con mayor seguridad la marcha de la construcción discursiva de los valores que acompaña la evolución y el afianzamiento de la formación identitaria de los adolescentes así como su inserción sociocultural a través de los valores vividos y asimilados en nuestro medio escolar y social.

BIBLIOGRAFÍA

ALIJA, A. (2006). "Adolescencia y Universidad. La Elección de Carreras desde la Orientación en Valores", *XIII Jornadas de Investigación y II Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, t. I. UBA.

ALIJA, A. (2008). "Incidence of values in the choice of careers. Case study in science school". Presentado en *19th International Congress of the International Association for Cross-Cultural sychology (IACCP), Jacobs University Bremen*, Alemania.

BAUTIER, E. (1999). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris: L'Harmattan.

BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie*, Paris: Nathan.

BILSKY, W. y S. H. SCHWARTZ (1994). "Values and Personality", in *European Journal of Personality*, vol. 8: 163-181.

BISHOP, M-F y C. Doquet-Lacoste (2007). "Place et statut du récit dans les écrits intermédiaires à l'école: carnets de lecture, carnets d'expériences et d'observations", *Pratique*, nº 133-134: *Récits et disciplines scolaires*. Metz, France.

BRONCKART, J. P. (1987). "Interaction, discours, significations", *Langue Française*, Larousse. Paris.

BRONCKART, J. P. (1994). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Collection Sciences des discours, Delachaux et Niestlé, Paris.

BRONCKART, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Collection Sciences des discours, Delachaux et Niestlé, Paris.

CULIOLI; A. (1978). "Valeurs modales et opérations énonciatives", *Le Français Moderne*, 46:300-317.

CULIOLI; A. (1986). "Sur le concept de notion" *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale* Nº 8. Université de Besançon.

FERRÉS, J. (1997). "La construcción de los valores en la televisión", en *Signos Teoría y práctica de la educación*. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_49/a_697/697.html> Consulta 08-07-2007.

MONDADA, L. (2001). "Por una lingüística interaccional", en *Discurso y Sociedad*, vol. 3, nº 3: 61-90. Gedisa: Barcelona.

SCHWARTZ, S. H. (2001). "¿Existen aspectos universales en la estructura y contenido de los valores humanos?", en M. Ros y V. Gouveia (coord.) (2001) *Psicología social de los valores humanos*. Madrid Biblioteca: Nueva.

SCHWARTZ, S. H. (2006). "Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications", en *Revue française de sociologie***,** 47, nº 4, vol. 47, pp. 929-968.

SCHWARTZ, S. H. y W. BILSKY (1987). "Towards A Universal Psychology Structure of Human Values", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: 550-562.

ANEXO

CUADRO Nº I

INSTITUTO SECUNDARIO:
Curso:
Alumno:
Fecha:

Actividades

A. Sobre la noticia: Juegos video

1. Todas las afirmaciones que siguen son aceptables. Elegí la/las que te parezca/n más apropiada/s. Si son varias numerálas del 1 al 6 según la importancia que le das
   - El juego video reproduce lo que pasa en la vida real.
   - Los adolescentes que juegan no piensan que eso puede pasar en la realidad.
   - La gente actúa a veces de este modo cuando conduce.
   - Estos juegos pueden ser malos ejemplos.
   - Deberían prohibirse.
   - Lo que hace daño a los chicos es que pasan mucho tiempo jugando en lugar de hacer actividades físicas.
2. Cuando andás en moto o en bici o caminás por la calle ¿presenciás hechos de imprudencia? Comentá con un ejemplo.
3. Elegí una de las dos propuestas que siguen para contar en diez líneas:
   a) a) Alguna situación que te haya hecho sentir en peligro y si alguien te ayudó.
   b) b) Una situación en la que pudiste ayudar a alguien en peligro y cómo lo hiciste.

B.- La experiencia de Elisabeth Villanueva

1. Todas las afirmaciones que siguen son aceptables. Elegí la/las que te parezca/n más apropiada/s. Si son varias numerálas del 1 al 6 según la importancia que le des.
   - La vida de esta joven es muy dura.
   - Esta joven tendrá éxito en la vida.
   - Para las mujeres la carrera profesional en el deporte es difícil.
   - Deberá hacer muchos sacrificios: como dejar de lado los amigos, las salidas, etc.
   - La voluntad es indispensable para seguir cualquier carrera o realizar cualquier trabajo.
   - Cuando uno se esfuerza, se gana el respeto de los demás.
2. Contá alguna experiencia personal parecida a la de E. Villanueva o de alguien que conozcas (10 líneas)
3. Respondé a una de las dos preguntas que siguen (10 líneas)
   a) ¿Cómo resolviste con fuerza de voluntad un problema de estudio, de trabajo o familiar?
   b) ¿Cómo un conocido o familiar tuyo resolvió con esfuerzo un problema?

CUADRO Nº II

INSTITUTO LANTERIANO LA MERCED

Caso	Lugar común		Constatación de la realidad		Justificación conducta adolescente	
	A *de*	B *ef*	A *ac*	B *ab*	A *bf*	B *cd*
1A	2-1		0-0		0-0	
1B		1-3		0-2		0-0
2A	1-2		3-5		4-6	
2B		2-3		0-1		0-0
3A	3-1		0-0		0-2	
3B		1-2		4-3		0-0
4A	1-2		0-0		0-3	
4B		2-4		1-3		0-0
5A	4-3		0-0		2-1	
5B		1-2		3-0		0-0
6A	3-0		0-0		2-1	
6B		5-4		3-2		1-5
7A	4-1		0-0		2-1	
7B		1-2		4-0		0-3
8A	2-3		0-0		1-4	
8B		0-1		0-0		0-0
9A	2-6		4-5		3-1	
9B		4-5		1-6		2-3
10A	4-3		0-0		1-2	
10B		2-1		3-4		0-0
11A	3-2		6-4		5-1	
11B		2-1		3-4		5-6
12A	1-2		0-3		4-0	
12B		1-2		3-0		4-0
13A	1-2		0-0		4-3	
13B		0-0		0-0		0-0
14A	0-0		0-2		1-3	
14B		1-2		4-3		0-0
15A	5-3		4-6		1-2	
15B		3-6		1-4		0-0
16A	2-1		0-0		3-0	
16B		0-1		3-0		2-0
17A	3-1		2-5		4-6	
17B		2-1		5-3		4-6
18A	2-1		0-0		0-3	
18B		4-3		2-1		0-0
19A	2-5		4-6		1-3	
19B		1-4		2-5		3-6
20A	3-4		1-2		5-6	
20B		2-3		1-6		4-5
21A	1-4		3-0		2-0	
21B		1-2		4-5		3-6
22A	3-0		0-0		1-2	

22B		1-4		2-5		3-0
23A	5-6		1-3		2-4	
23B		1-3		2-0		4-0
24A	1-2		3-0		4-5	
24B		2-3		1-0		0-0
25A	1-3		0-0		2-0	
25B		0-0		1-0		2-0
26A	1-2		0-0		3-0	
26B		1-2		3-0		0-0
27A	2-0		0-0		1-3	
27B		1-2		0-0		0-0
28A	1-2		0-0		3-4	
28B		1-0		2-0		0-0

CUADRO Nº III

Instituto Santa María Teresa Goretti – 3° "A"

Nº	Opciones						Punto de vista								
	LC		CR		J		Comentario situación		Narraciones de experiencias personales						Observaciones
	A	B	A	B	A	B	General	Particular	Organización textual		Distancia		Implicación		
									Sintética	Expand	Protag	Testigo	Valorac	Apreciac	
1	1	2	3	1	2	3	XA	XB		XA/B	XA	XB	XA/B	XB	
2	1	2	3	1	2	3		XA/B		XA/B	XA/B		XA	XA/B	
3	1	1	3	2	2	3	XB	XA		XA/B	XA/B			XA/B	
4	1	1	3	3	2	2	XA	XB		XA/B	XA/B		XB	XA/B	
5	1	1	3	3	2	2	XA	XB		XA/B	XA/B		XA/B	XA/B	
6	3	3	2	1	1	2	XA	XB		XA/B	XA/B		XA/B	XA/B	
7	1	1	2	3	3	2	XA	XB	XB	XA	XA	XB	XA/B	XA	
8	3	2	2	1	1	3	XA	XB	XA	XB	XB	XA	XA/B		
9	2	1	1	3	3	2	XA	XB		XA/B	XA/B		XA/B	XB	
10	1	1	2	3	3	2	XA	XB	XA	XB		XA/B	XB	XB	
11	2	3	1	1	3	2		XA/B		XA/B		XA/B		XA/B	
12	3	2	2	1	1	3		XA/B		XA/B	XA	XB		XB	
13	2	1	3	2	1	3	XA	XB		XA/B	XA/B		XA	XA/B	
14	2	1	1	2	3	3	XA	XB		XA/B	XA/B		XA/B	XA/B	
15	2	1	3	2	1	3		XA/B		XA/B	XA/B	XB	XB	XB	
16	2	1	1	2	3	3	XA	XB		XA/B	XA/B	XB	XA/B	XA/B	
17	1	1	2	2	3	3	XA	XB		XA/B	XA/B		XA	XA/B	
18	1	1	3	2	2	3	XA	XB		XA/B	XA/B		XA/B	XA/B	
19	2	3	3	1	1	2		XA/B		XAB	XA/B			XB	

Referencias: Las opciones se marcarán con 1, 2 ó 3, tanto en A como B, señalando de esta manera el orden de prioridad o entrada.
En las demás casillas, cada categoría se marcará con X, añadiendo XA y XB, si se dieran las dos categorías, pero en diferente ejercicio A o B. Si en A y B coincide la categoría, marcamos X A/B.

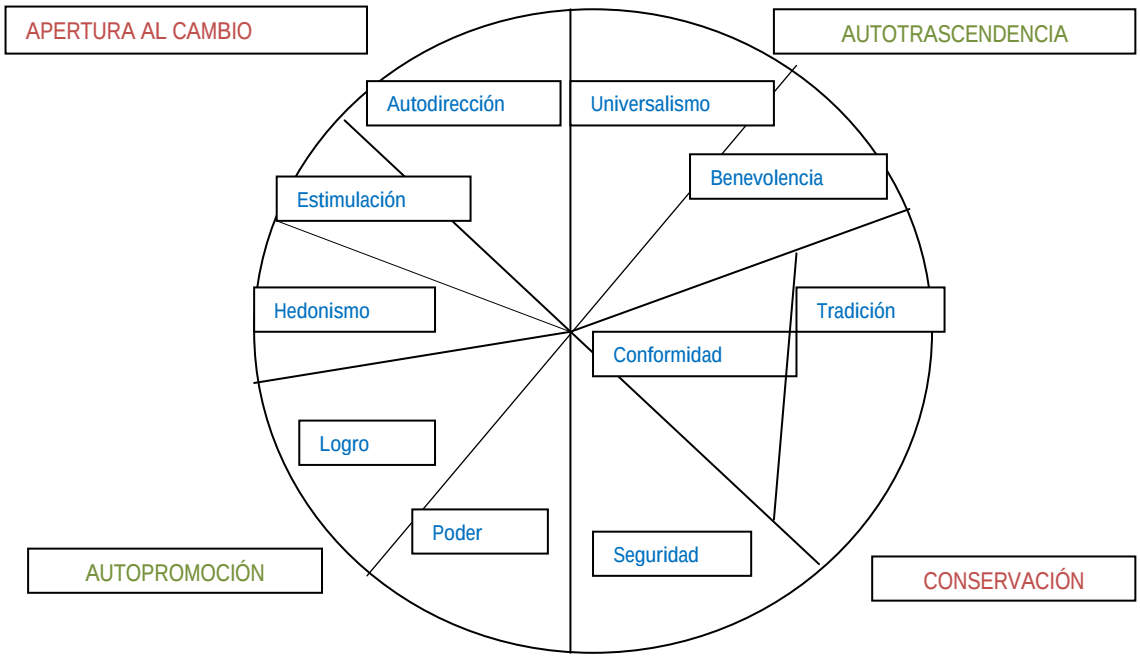
CUADRO Nº IV

Poder: Estima social sobre las personas y los recursos. Por ejemplo: Poder social. Autoridad. Riqueza
Logro: Éxito personal mediante la demostración de competencia según criterios sociales. Por ejemplo: Éxito. Capacidad. Ambición.
Hedonismo: Placer y gratificación sensual para uno mismo. Por ejemplo: Placer. Disfrute de la vida.
Estimulación: Entusiasmo, novedad y reto en la vida. Por ejemplo: Audacia. Vida variada. Vida excitante.
Autodirección: Pensamiento independiente y elección de la acción, creatividad, exploración. Por ejemplo: Creatividad. Curiosidad. Libertad.
Universalismo: Comprensión, aprecio, tolerancia y protección del bienestar de todas las personas y de la naturaleza. Por ejemplo: Tolerancia. Justicia social. Igualdad. Protección del medio ambiente.
Benevolencia: Preservación e intensificación del bienestar de las personas con las que uno está en contacto personal frecuente. Por ejemplo: Ayuda. Honestidad. Sin rencor.
Tradición: Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que proporciona la cultura tradicional o la religión. Por ejemplo: Humildad. Devoción. Aceptar mi parte en la vida.
Conformidad: Restricción de las acciones, inclinaciones e impulsos que pudiesen molestar o herir a otros y violar expectativas o normas sociales. Por ejemplo: Buenos modales. Obediencia. Honra a los padres y mayores.
Seguridad: Seguridad, armonía y estabilidad de la sociedad, de las relaciones, de sí mismo. Por ejemplo: Seguridad nacional. Orden social. Limpieza.

Tabla 3: Tipología de valores propuesta por S. Schwartz - Fuente: Schwartz, 2001: 56.

CUADRO Nº V

Tipos motivacionales, categorías de orden superior y dimensiones bipolares



Modelo teórico de relaciones entre los diez tipos motivacionales de valores

CUADRO Nº VI

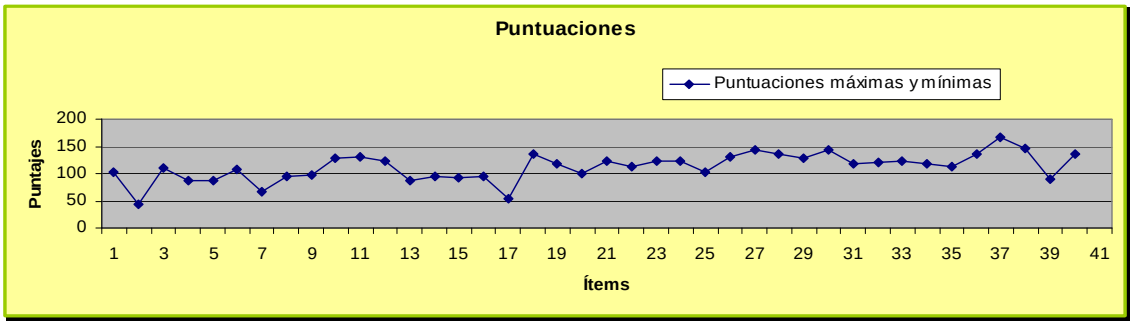
Tipología	Ítems que refieren a la tipología					
Benevolencia	12	18	27	33		
Universalismo	3	8	19	23	29	40
Autodirección	1	11	22	34		
Estimulación	6	15	30			
Hedonismo	10	26	37			
Logro	4	13	24	32		
Poder (Autoridad)	2	17	39			
Seguridad	5	14	21	31	35	
Conformidad	7	16	28	36		
Tradición	9	20	25	38		

Resultados

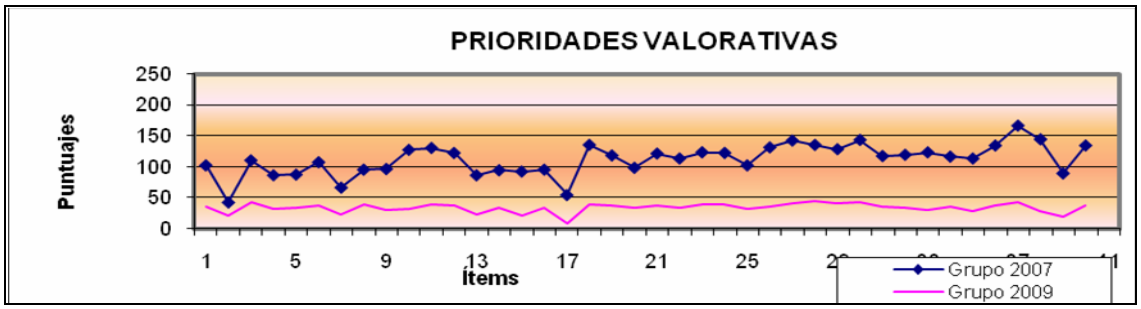
CUADRO Nº VII

Posiciones	Ítems (Referencia al tipo de valor)	Puntaje
1	37 (Hedonismo)	167
2	38 (Tradición)	145
3	30 (Estimulación)	144
4	27 (Benevolencia)	143
5	28 (Conformidad)	136
6	36 y 40 (Conformidad y Universalismo)	135
7	26 (Hedonismo)	132
8	11 (Autodirección)	131
9	29 (Universalismo)	129
10	10 (Hedonismo)	128

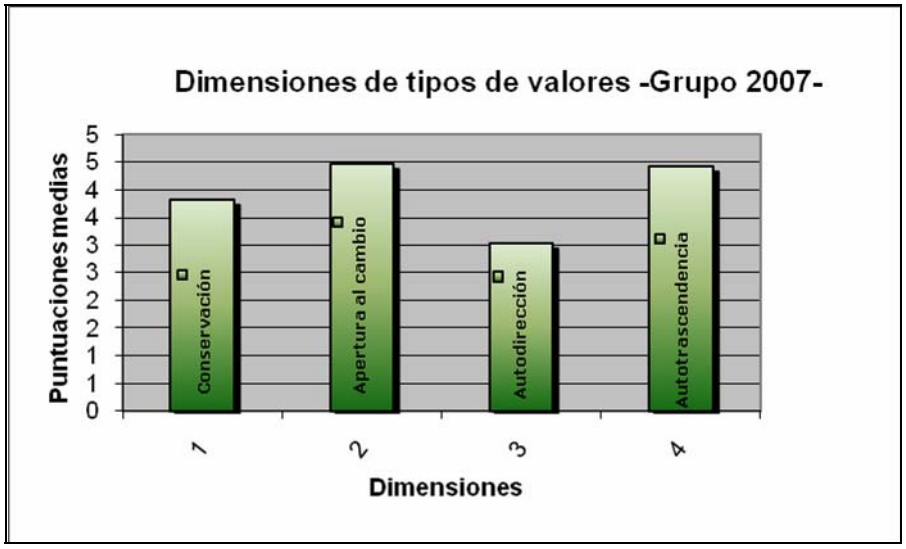
CUADRO Nº VIII



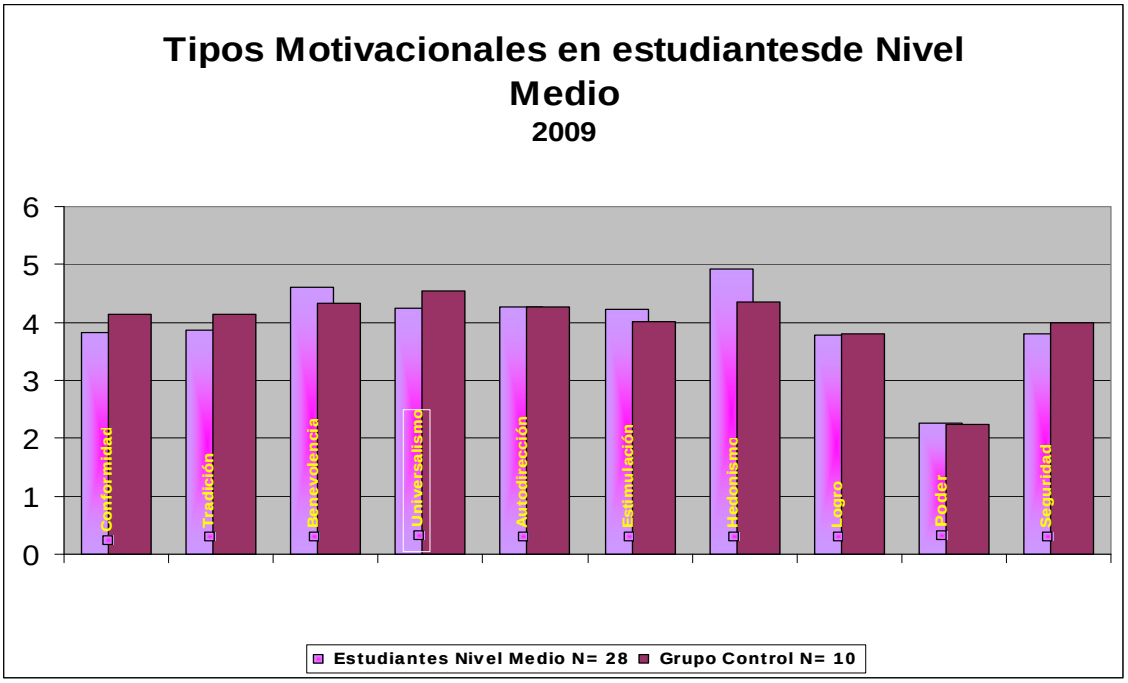
Puntuaciones de valores para el Grupo 2007 N= 28.



CUADRO Nº IX



CUADRO Nº X



LA VARIABLE *TRY TO* EN INTERCAMBIOS VERBALES EN INGLÉS

Rosa María Sanou
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan | Argentina
delosriosanou@uolsinectis.com.ar

Graciela Viviana Albiñana
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan | Argentina
graciela_albi@hotmail.com

Claudia Gabriela Castañeda
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan | Argentina
claudiagab_cast@hotmail.com

Graciela Mónica Galli
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan | Argentina
gracigalli@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia presentamos algunos resultados del proyecto \"Alternancia verbal en el inglés americano\" que adopta como marco teórico-metodológico el sociolingüístico variacionista. Esta línea de investigación tiene como interés central analizar la variación que ofrece, en una comunidad de habla, el comportamiento lingüístico de los hablantes, cuando emplean la lengua en sus intercambios verbales cotidianos. Asimismo, le interesa estudiar sus posibles correlaciones con factores sociales y lingüísticos. En esta oportunidad, analizamos la forma TRY TO que, en nuestro corpus presenta dos variantes: la forma estándar \"try to\", y la forma marcada \"try and\", que se presentan, tanto en verbos imperativos, –ya sean órdenes directas o moderadas con \"please\"– como modalizadas, en pedidos o consejos. Los factores sociales considerados son la edad y el género de los sujetos. En cuanto a los lingüísticos, son más bien de índole lingüístico-pragmáticos, ya que tienen que ver con la intención del hablante de suavizar o no la orden o pedido formulado. El corpus está constituido por 84 encuestas aplicadas a hablantes nativos del inglés, residentes de la ciudad de Memphis, Tennessee, EEUU; de ambos sexos; distribuidos en tres grupos etáreos (jóvenes, adultos y mayores) e integrantes de tres niveles socioeducativos (medio alto, medio bajo y bajo). Para su recolección, se diseñó un instrumento integrado por un cuestionario sobre datos sociodemográficos de los sujetos y su grupo familiar, y una encuesta escrita sobre las formas en estudio, que incluía situaciones comunicativas, contextualizadas en las que cada informante debía optar por una de las variantes propuestas.

En este trabajo presentamos algunos resultados de una investigación sobre la variación sociolingüística que ofrecen ciertas formas verbales del inglés americano. Nos referiremos, en esta oportunidad, a la alternancia *try to/try and*, según se presenta en la comunidad de Memphis (Tennessee, EE.UU.).

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nuestro estudio se enmarca en el campo de la **sociolingüística**, centrada en el estudio de la lengua, según la emplean sus usuarios cuando interactúan verbalmente en un determinado contexto sociocultural. Adoptamos el enfoque **variacionista**, que se desarrolló especialmente en EE. UU. y Canadá, particularmente desde la década de los sesenta. Sostiene como principio fundamental el hecho de que, en cada comunidad de habla, la lengua en uso no es homogénea, sino que ofrece un alto grado de variación entre formas alternantes. Con una metodología básicamente cuantitativa, se ocupa de la variabilidad lingüística y de su posible interrelación con factores lingüísticos, estilísticos y sociales; asimismo, se interesa por el rol que esta variabilidad desempeña en los procesos de cambio lingüístico. Al respecto, Silva-Corvalán destaca este interés central de la sociolingüística:

> […] por identificar procesos de cambio lingüístico en marcha y por establecer las fronteras sociales de ciertos usos lingüísticos, concentrando la investigación esencialmente en centros urbanos, los que se caracterizan precisamente por su gran heterogeneidad tanto lingüística como social. (1989: 9)

Así, el variacionismo estudia el lenguaje enfatizando su capacidad de representar significados inherentes al sistema social, es decir su fuerza emblemática, su posibilidad de convertirse en símbolo de identidad de un grupo.

A fin de poder cuantificar y analizar la lengua en su uso social, se utiliza como unidad de trabajo la variable lingüística dependiente, la cual representa una abstracción teórica que se plasma en el habla real, a través de diferentes variantes y en conjunción con variables lingüísticas y extralingüísticas independientes. Las primeras consisten en ciertos rasgos fonético-prosódicos o gramaticales que pueden llegar a incidir en la frecuencia de uso de las variantes, mientras que las extralingüísticas pueden ser, a su vez, de carácter estilístico o social, tales como edad, género, etnia, nivel socioeducativo.

Como ya se dijo, en este caso presentaremos la **variable dependiente** de índole gramatical TRY TO, que se refiere a la alternancia que presenta en inglés el uso de este verbo, en segunda persona, en mensajes de tipo apelativo. En nuestro corpus, ofrece las variantes: *try to,* constituida por el verbo "try" seguido de un infinitivo con la marca "to", y *try and,* conformada por ese mismo verbo, acompañado por el nexo coordinante *and* y un infinitivo sin la marca "to". La primera variante representa la forma nuclear, más conservadora o no marcada; mientras que la segunda constituye la forma periférica, más reciente o marcada. Por ejemplo:

***Try to** drive more carefully next time.*
***Try and** drive more carefully next time.*
(Tratá de conducir con más cuidado la próxima vez)

Para la **recolección del corpus** se diseñó un instrumento integrado por un cuestionario sobre datos sociodemográficos de los individuos y su grupo familiar, y una encuesta escrita relacionada con la variable dependiente en estudio. Esta incluía un conjunto de situaciones comunicativas, contextualizadas y diseñadas de manera tal que cada infor-

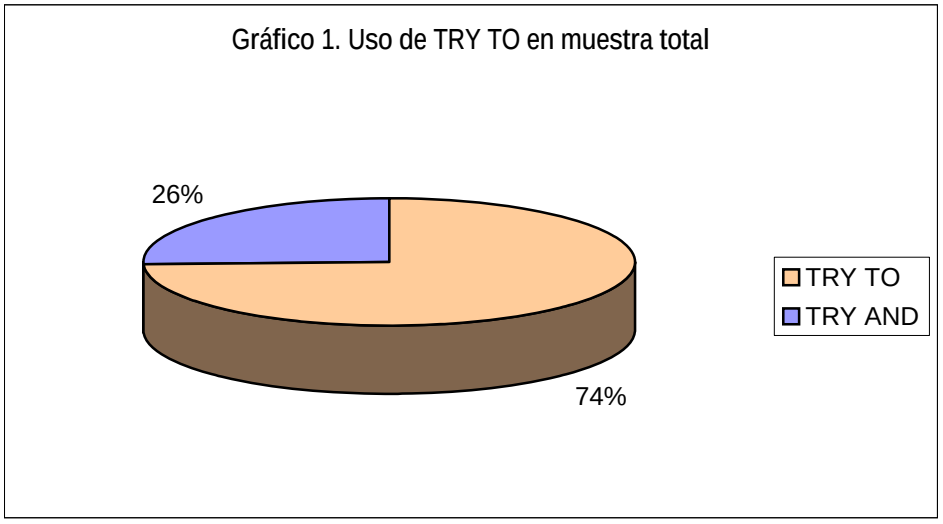
mante debía elegir entre las dos opciones que se le proponían, en cada uno de los intercambios verbales.

Si bien este cuestionario no proporcionó muestras de habla realmente espontáneas, resultó ser una valiosa herramienta en dos sentidos: por un lado, nos dio la posibilidad de elicitar legítimas opciones lingüísticas de sujetos que son hablantes nativos, residentes de una comunidad de habla de EE. UU., geográficamente muy distante de nuestro lugar de trabajo. Por otro, nos permitió obtener una gran cantidad de datos de orden gramatical, empleados en distintos contextos lingüísticos y estilísticos, lo cual resulta particularmente relevante, si se tiene en cuenta que, en el tiempo normal de una entrevista oral, es sumamente difícil conseguir un número elevado de datos gramaticales.

En lo concerniente a los **datos lingüísticos,** obtuvimos 840 ocurrencias de la variable TRY TO, una vez aplicada la encuesta a 84 hablantes nativos de Memphis, de ambos sexos, distribuidos en tres grupos etarios (jóvenes, adultos y mayores) y pertenecientes a tres niveles socioeducativos: bajo (B), medio-bajo (MB) y medio-alto (MA).

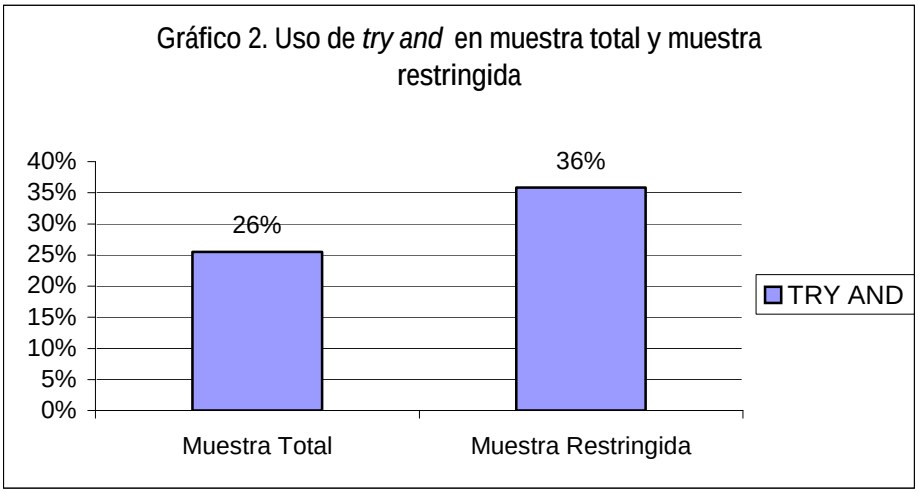
ANÁLISIS DE LOS DATOS LINGÜÍSTICOS

Con respecto a los resultados, presentamos, en primer lugar, los datos obtenidos en la **muestra total**, en relación con esta variable. Como muestra el Gráfico 1, los encuestados optaron por la forma periférica *try and* en un 26 % de todas las instancias, frente a un 74 % de la variante nuclear *try to.* Estos valores muestran que la variante *try and* es relativamente nueva y, por lo tanto, no constituye aún una forma de uso generalizado en el inglés americano de esta comunidad de habla. Esto se ve reforzado por el hecho de que 24 de los 84 sujetos entrevistados no la emplearon ni siquiera una sola vez en sus respuestas.



Atendiendo a este hecho, decidimos llevar a cabo un análisis más fino de la variante marcada, teniendo en cuenta solamente las encuestas de los individuos que alguna vez optaron por esta forma. Así, su porcentaje de uso ascendió a un 36 % en la **muestra restringida** (10 % más que en la completa), evidenciándose, entonces, una frecuencia

de uso más significativa por parte de los 60 informantes que la tienen incorporada en su habla (Gráfico 2).



En una investigación anterior, analizamos esta misma variable TRY TO, en otra comunidad también estadounidense, New Haven (Connecticut). Allí la variante *try and,* en la muestra restringida, alcanzó un elevado 48%. Vale decir que los hablantes de esa ciudad exhibieron una muy notable frecuencia de empleo, que representa casi la mitad de todas las posibles ocurrencias de la variable en estudio. Estas cifras parecen indicar que el uso de la forma alternativa, más reciente, está bastante más afincado o extendido en la zona noreste de ese país.

De ahora en más, presentamos solamente los porcentajes de uso de la variante *try and* –obtenidos en la muestra restringida–, a fin de no recargar de cifras innecesarias el análisis, ya que, obviamente, los porcentajes restantes hasta alcanzar el 100 % le corresponden a la otra variante *try to.*

En sus actividades verbales, los individuos hacen del lenguaje un instrumento al servicio de sus intenciones comunicativas, es decir que elaboran sus mensajes según sus necesidades expresivas. El análisis de los datos lingüísticos evidenció que el empleo de la forma marcada se ve hasta cierto punto influenciado por un **factor lingüístico:** la presencia o ausencia del rasgo *mandato**,*** en los distintos intercambios verbales de tipo apelativo incluidos en la encuesta. En este sentido, los clasificamos -tanto fueran afirmativos como negativos- según el mensaje se presentara o no como una orden.

Con respecto al primer caso, cuando se trata de un mandato expreso, se usa únicamente un verbo en modo imperativo, resultando así una orden fuerte y directa, dado que el emisor está muy lejos de querer disimular su intención imperativa. Por ejemplo:

***Try not to** slam the door!*
***Try and not** slam the door!*
(¡Tratá de no dar un portazo!)

En cambio, en el otro tipo de intercambios, el verbo suele aparecer modalizado con *can*, *could*, *would y should*, o acompañado de la expresión *please*. Todas estas formas constituyen mecanismos lingüístico-pragmáticos que le permiten al hablante matizar sus actos de habla con distintos grados de cortesía, de modo que resulte más amable su intento por influir en el comportamiento del interlocutor. Así, el mensaje puede adoptar la forma de consejo, advertencia o sugerencia, tal como en:

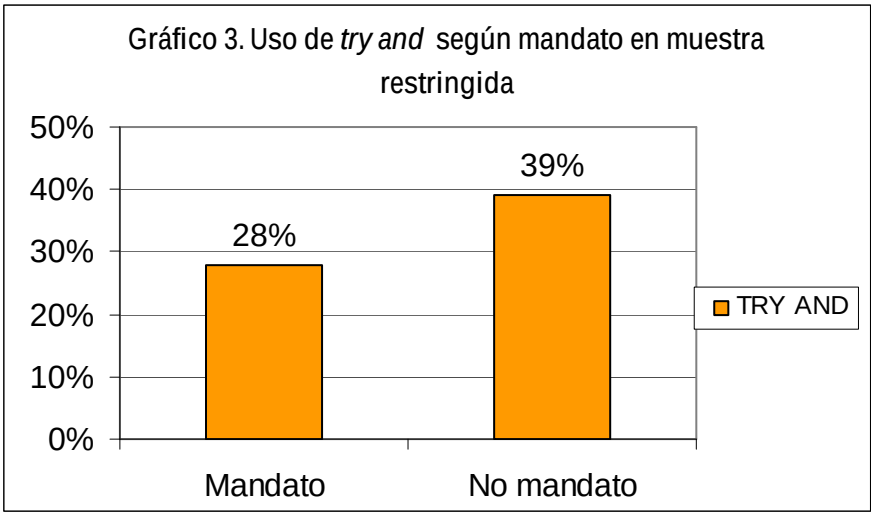
*You **should try to** see another doctor.*
*You **should try and** see another doctor.*
(Deberías tratar de consultar otro médico)

O puede también expresarse en forma de una orden atenuada o suavizada, propuesta más bien como un pedido, como en:

Try and** call my husband, **please.
***Try to** call my husband, **please**.*
(Trate de llamar a mi esposo, por favor)

En la muestra completa, los verbos en modo imperativo, que expresan un mandato directo, exhiben un 20 % de instancias de la variante *try and*, mientras que las otras formas verbales arrojan un 28 %. Vale decir que la frecuencia de empleo de la variante periférica se incrementa en aquellos mensajes que adoptan una manera más delicada de tratar de afectar la voluntad del receptor.

Procesados los datos correspondientes a la muestra restringida (las 60 encuestas que incluían al menos una instancia de *try and)*, se advierte una brecha más profunda entre los dos tipos de mensajes incluidos en la encuesta: en los contextos en los que el emisor se expresa con más cortesía, la frecuencia de uso es del 39 %, mientras que el porcentaje de esta variante baja al 28 %, en aquellos contextos de un mandato fuerte o directo (Gráfico 3).

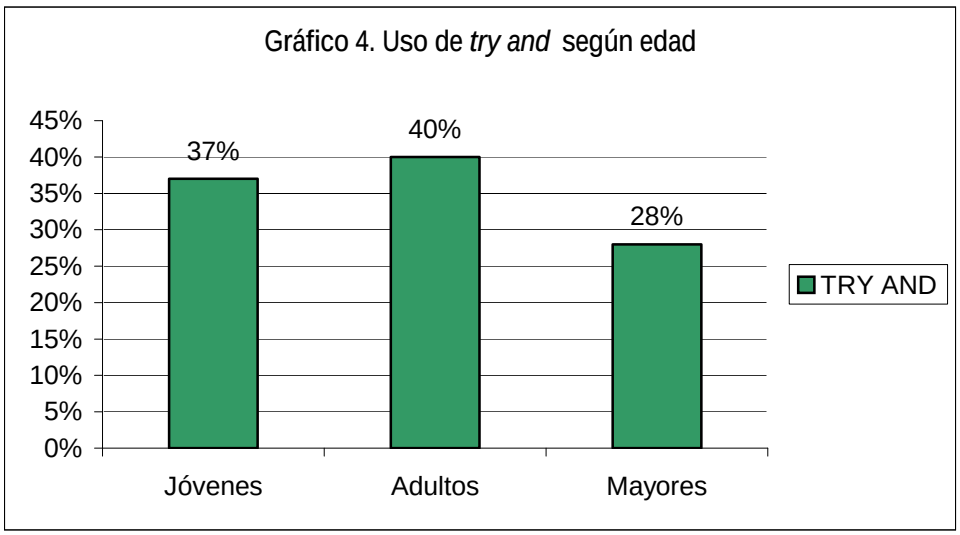


Por otra parte, dentro de la categoría de intercambios que no constituyen un mandato, se discriminaron los datos según se tratara de verbos imperativos con *please* o de formas verbales modalizadas. El análisis mostró un mínimo margen de diferencia en el empleo de la variante periférica: 42 % para los primeros y 38 % para los segundos. Este pequeño contraste pareciera confirmar el hecho de que *try and* constituye, para los hablantes, un mecanismo lingüístico de cortesía. Esto explicaría su frecuencia un poco mayor en los verbos conjugados en modo imperativo, que no están modalizados y sólo cuentan con la expresión *please* para suavizar el pedido.

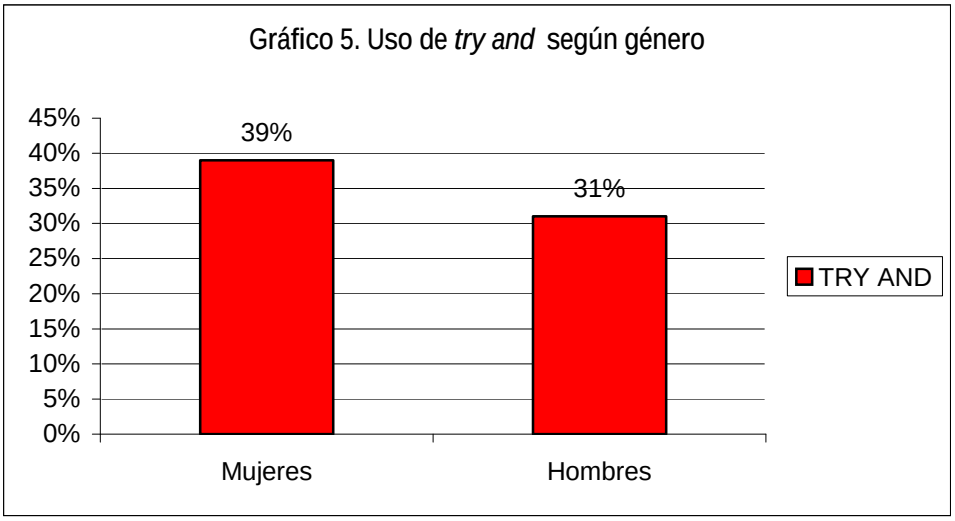
En cuanto a los **factores sociales,** es sabido que la **edad** del emisor de un determinado mensaje suele condicionar fuertemente su comportamiento verbal, de ahí que sus opciones lingüísticas puedan funcionar como indicadores del grupo etario al que aquel pertenece. Paralelamente, esta variable social adquiere especial relevancia dentro del enfoque variacionista, ya que permite estudiar los mecanismos del cambio lingüístico. A través del concepto de *tiempo aparente* –introducido por Labov (1972)–, al comparar el habla de los informantes mayores con la de los adultos o jóvenes, podemos detectar cambios lingüísticos que están en pleno proceso, sin tener que esperar varias generaciones para observarlos en el tiempo real.

Así, discriminados los datos según la franja etaria a la que pertenecen los sujetos entrevistados, el análisis ofrece los siguientes valores: 37 % de empleo de la forma marcada en los jóvenes, 40 % en los adultos y 28 % en los mayores. Se puede advertir que los dos grupos de menor edad ofrecen un interesante contraste con el grupo generacional mayor, ya que presentan un 12% más de frecuencia de uso (Gráfico 4).

Estos resultados parecen confirmar, entonces, que *try and* es una variante más reciente, cuyo empleo está más aceptado por parte de las dos generaciones más jóvenes, como un nuevo mecanismo lingüístico para atenuar aquellos actos de habla de orden apelativo. De mantenerse esta tendencia observada, se podría pronosticar una presencia progresivamente creciente de este recurso en el inglés americano, a medida que pasen los años.



Con respecto al segundo factor social, el **sexo**, cabe mencionar que últimamente muchos lingüistas prefieren hablar de "género", vocablo que les resulta más apropiado, dado que apunta a las diferencias socioculturales y psicológicas que existen entre los sujetos, más que a la diversidad puramente biológica.



En muchos estudios variacionistas se ha señalado que, en la mayoría de las comunidades lingüísticas, el habla femenina suele presentar características diferentes de la masculina. Habitualmente, las mujeres tienden a ser más conscientes no sólo de las variantes que implican una mayor valoración o aceptación social, sino también de aquellas que son más aptas para expresarse con más amabilidad y cortesía. En este sentido, Romaine expresa:

> *Although there was little recognition or critical discussion of the notion of gender as a social and cultural construct in most of the early sociolinguistic literature, sociolinguists often invoked explanations based on women's supposed greater status-consciousness, greater awareness of the social significance of variants and concern for politeness.* (2005: 104)

Si bien se advierte sólo un moderado margen de diferencia de empleo entre hombres y mujeres –31 % y 39 %, respectivamente–, resulta interesante destacar que ese porcentaje mayor detectado en las informantes femeninas confirmaría su preferencia por los recursos expresivos que aportan un mayor grado de cortesía a los intercambios verbales (Gráfico 5).

Por último, en lo que respecta al **nivel socioeducativo**, este factor social prácticamente no influyó en las elecciones de los informantes, en cuanto al uso de la variable en estudio. En la muestra restringida, la frecuencia de empleo de la forma marcada fue del 32 % en el estrato B, 38 % en el MB y 36 % en el MA. Se observa un pequeño margen de diferencia (6%) entre el estrato más bajo de la escala y el intermedio, el cual, a su vez, ofrece prácticamente el mismo porcentaje que el más elevado (Tabla 1).

Estos resultados quizás estén asociados al hecho de que, por lo general, los miembros de los niveles sociales más altos tienden a elegir con mayor frecuencia que los demás aquellas formas canónicas, usualmente ligadas al empleo prescripto por la gramática y,

por lo tanto, manifiestan un mayor rechazo por las formas no canónicas. Sin embargo, la variante *try and* no viola ninguna regla gramatical del inglés, sino que simplemente constituye una forma alternativa, más reciente, cuyo uso se está instalando en el inglés norteamericano y, aparentemente, está ligado a una mayor cortesía en el habla. Nuestras cifras reflejan que los hablantes de los estratos superiores de la jerarquía social parecen ser más sensibles a este valor de la variante y por eso la actualizan un poco más frecuentemente que los demás, cuando expresan sugerencias o pedidos.

Tabla 1. Uso de *try and* según nivel socioeducativo.

B	MB	MA
32 %	38 %	36 %

CONCLUSIONES

Para finalizar, podemos destacar las siguientes observaciones sobre el empleo de la variable TRY TO en la comunidad de Memphis:

1. La variante *try and* representa una forma más nueva o reciente, ya que hace relativamente pocos años que se la puede observar en el inglés americano, tanto en intercambios verbales auténticos, como en los de la ficción de películas y series televisivas. De ahí que más de la cuarta parte de los informantes no recurra ni una sola vez a la forma marcada *try and*, y que llegue sólo a un 26% de uso en la muestra completa y 36 % en la restringida.
2. Esta forma marcada responde a la variable independiente lingüístico-pragmática de *presencia/ausencia de mandato*: su frecuencia de aparición aumenta en aquellos mensajes elaborados como una invitación, consejo, sugerencia o pedido atenuado, y disminuye en las órdenes directas (39 % *vs. 28* %, en la muestra restringida).
3. La brecha existente entre sus valores de empleo en los dos grupos etarios más jóvenes (37 % y 40 %), por un lado, y en la generación mayor (28 %), por otro, evidenciaría, aparentemente, que se trata de un cambio en progreso: la nueva variante *try and* está ganando terreno a la forma tradicional *try to*, en las opciones lingüísticas de los hablantes de esta comunidad.
4. En relación con el género, los datos muestran que las mujeres emplean más que los varones la forma marcada (39 % vs. 31 %). Si bien el contraste entre ambos sexos es moderado, corroboraría la preferencia femenina por las expresiones que resultan más corteses o amables.

En síntesis, la variante *try and* parece operar en una tensión entre el factor lingüístico-pragmático de presencia/ausencia de mandato, y los factores sociales, principalmente la edad y el género. Sin embargo, en general, realmente no se muestra demasiado sensible a las variables de tipo social. Esto podría estar ligado, por una parte, a su aparición relativamente reciente entre las opciones lingüísticas de los hablantes y, por otra, a su estatus gramatical, ya que no constituye una abierta trasgresión a las reglas gramaticales de

la lengua inglesa. De ahí que no se la perciba como una forma estigmatizada o una desviación de la norma, sino que represente una opción comunicativa alternativa del inglés americano, al servicio de las necesidades expresivas de los usuarios de la lengua, cuando intentan influir más cortésmente en la voluntad de sus interlocutores.

REFERENCIAS

CARTER, R. y M. MC CARTHY (2006). *Cambridge Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

KRAMSCH, C. (2000). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

LASTRA, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

ROMAINE, S. (2005). "Variation in Language and Genre", en *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell.

SANOU, R. M. y M. T. NICOLÁS (ed.) (2000). *Lenguaje e identidad social en adolescentes sanjuaninos*, San Juan: Universidad Nacional de San Juan.

SANOU, R. M., N. LEÁNEZ y G. ALBIÑANA (2006). *Fórmulas de tratamiento y sitcoms en inglés y español* (C.D.), San Juan: Universidad Nacional de San Juan.

SILVA CORVALÁN, C. (1989). *Sociolingüística. Teoría y análisis.* Madrid: Alhambra.

SWAN, M. (1980). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.

EXPRESIONES DUBITATIVAS
ANÁLISIS DEL PRESENTE DE SUBJUNTIVO
EN ESTRUCTURAS INDEPENDIENTES EN EL DIÁLOGO ENTREVISTA

Armando González Salinas
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León | México
armandogsalinas@yahoo.com

Resumen

En todo estudio sobre el subjuntivo se establece la relación que guarda con el modo indicativo como su contraparte y del que en muchos casos depende. Este enfoque realiza un análisis descriptivo del subjuntivo en donde su comportamiento sintáctico, semántico y pragmático es independiente. Se parte de expresiones Dubitativas con forma verbal en subjuntivo como parte de un conjunto de estructuras independientes en las que su función comunicativo discursiva se detecta, discute y explica mediante parámetros pragmalingüísticos que justifican la independencia de verbos antecedentes en indicativo y que sólo pueden existir, y de hecho sólo existen, en el tren de pensamiento que el usuario de la lengua ejercita cuando conversa. La intención comunicativa que genera los usos del presente de subjuntivo de manera independiente se advierte en el discurso que produce como consecuencia del tema líder del diálogo entrevista.
El caso de las expresiones Dubitativas, que para otros estudiosos del tema del subjuntivo deciden llamar Potencial, se distingue y confirma por la presencia tanto de marcadores del discurso que evidencian que la presencia de la forma verbal esté y tenga que estar en subjuntivo sin posibilidad de alternancia modal con indicativo. En el estudio completo del uso del presente de subjuntivo se contemplan las formas del imperativo cuya mayoría son formas de subjuntivo, con la excepción de las formas de segunda persona singular no formal y afirmativas. Los ejemplos seleccionados para este apartado son auténticos y pertenecen al corpus de El Habla de Monterrey.

INTRODUCCIÓN

En todo estudio del subjuntivo existe como constante la oposición de éste con el indicativo como parte elemental del estudio de los modos. Al indicativo se le identifica como el modo no marcado, el de la aserción de los hechos comunicativos, el que (re)presenta la realidad objetiva, el de la certeza, aquél en el que predominan las estructuras independientes y, por tanto, en la mayor parte de su alternancia en estructuras subordinadas con subjuntivo, el que lleva el verbo de la oración principal y, donde la perspectiva temporal y el aspecto son mayormente definidos e identificables. El subjuntivo es el modo marcado por el que se expresa duda, emoción, sentimiento, posibilidad, el mundo "virtual", irreal, incierto, el de la hipótesis cuya perspectiva temporal y aspectual se define de acuerdo a grados entre más y menos. Y con todo esto en perspectiva, siempre habrá casos en que se puede, o pueda, encontrar que las funciones particularmente iden-

tificadas para un modo se den en el otro sin que se pueda justificar plena y / o convincentemente la razón que lo provoca.[1]

Este estudio en particular, se centra en todas las estructuras en las que aparecieron las formas verbales del subjuntivo para diagnosticar los usos que un seleccionado grupo de hablantes en un contexto situacional definido hizo de ellas. Los conceptos, algunos generales otros específicos, que se siguen aquí tienen base en los lineamientos que planteó Moreno de Alba (1978) en su estudio de los valores de las formas verbales (en su totalidad) del español mexicano culto. Resulta pues lógico, y de alguna manera hasta consecuente, que se atienda a los patrones de clasificación que ahí se proponen. La clasificación que ahí se sigue corresponde a la que emplean las gramáticas del español desde el enfoque estructural hasta la fecha.[2] El enfoque del estudio mencionado obedeció al cumplimiento de un proyecto enfocado en la morfosintaxis, para lo cual Moreno de Alba adaptó una clasificación *ad hoc* para el español mexicano, basado en encuestas realizadas en la ciudad de México, que resultó de gran utilidad práctica, en muchos de los casos, para la del español de Monterrey. No obstante, como es de esperarse en variedades dialectales que distan geográficamente entre el sur (ciudad de México) y el norte del país (Monterrey), se encontraron diferencias que motivaron ajustes y creación de categorías.

La descripción de las formas verbales en subjuntivo se hará siguiendo la recomendación que al respecto proporciona Navas Ruiz (1990: 139). Para el análisis y la práctica conviene mantener la división tradicional del subjuntivo independiente y dependiente. Dentro de éste, la división en tipos de proposiciones. Este es el único camino para una descripción metódica y exhaustiva.

Atender al entorno sintáctico, como dice Moreno de Alba, contribuye a determinar los usos y valores que le son propios al subjuntivo. Su funcionamiento sintáctico, es decir, la contribución que como modo alternativo tiene en la estructura oracional en donde participe, coadyuva a definir el papel que juega la forma verbal subjuntiva, de presente en este caso, en estructuras independientes y dependientes en donde su verbo es núcleo. Las estructuras de subjuntivo independiente se refieren al entorno sintáctico en las que aparecen sin verbo antecedente. No se contempla el argumento de que puedan considerarse como subordinadas implícitamente a un verbo abstracto sino que se atiende a la estructura tal y como apareció en la trascripción de las encuestas. Las estructuras que vayan precedidas por "que" se clasifican como independientes a pesar de ser "potencialmente" hipotácticas –subordinadas– precisamente por la presencia de ese transpositor, y por ello entender que el verbo al que se subordina esté implícito.

ESTRUCTURAS INDEPENDIENTES CON PRESENTE DE SUBJUNTIVO

Este estudio se enfoca primeramente en las formas verbales de perspectiva temporal presente en todos los contornos sintácticos en que aparezca, incluyendo los que se detecten en el llamado modo imperativo o de función yusiva, que se analizan por separado a este análisis, cuya referencia apunta a los aspectos semánticos o pragmáticos que sir-

[1] Para una discusión detallada y sustancial de la alternancia versus oposición de los modos, véase José Álvaro Porto Dapena (1991).
[2] Para corroborar la clasificación, véase Helena Beristáin (1975).

van para la comprensión de la modalidad subjetiva del enunciado en cuestión, el de las Dubitativas, para este efecto.

El presente de subjuntivo tiene dos posibilidades de significación temporal, correferencial al momento de la comunicación (MOC), es decir, por una parte al ahora, con todo lo efímero que ello implique, y por la otra, hacia el futuro, con todo lo hipotético que ello conlleva. Como dice Rivero (1972: 55-74) en oraciones dependientes en español: "necesito que me guardes este secreto", sólo el presente de subjuntivo es el que expresa el deseo presente, que es presente y futuro a la vez, es una forma en la que no hay nada que distinga el ahora y la duración de tiempo hacia el futuro, y por ello, las estructuras hipotácticas que requieren subjuntivo, se corresponde con el presente o el futuro de las subordinadas en indicativo. Lo confirman otros gramáticos y lingüistas como Bello (1847 §651), Gili Gaya (1961, §133), Bull (1965: 171), Solé y Solé (1977: 151), Alarcos Llorach (1994: 157), Borrego *et al.* (1998: 16) y Seco (1972: 159), quien conviene en que "los tiempos verbales del subjuntivo señalan la simultaneidad o posterioridad del hecho con respecto al verbo principal de la oración".

No parece haber muchos estudios en donde se dé la debida atención e importancia al subjuntivo en oraciones independientes, muy probablemente por el hecho de asignarle entre sus funciones la de la subordinación, el modo de la hipotaxis por antonomasia, sin que ello implique únicamente, y se abstenga de revisar su origen histórico también.

El estudio completo propone una clasificación con base en las muestras que se encontraron y que designa el subjuntivo independiente como encabezamiento de dos tipos principales de estructuras: dubitativas y optativas. Las optativas se subdividen en locuciones hechas, desiderativas –con matices o grados de significación– e imperativas. Éstas últimas a su vez se orientan como locuciones fijas, propias, yusivas –con el nexo "que"– y conativas. Además, se discute un grupo aparte para la forma fija del imperativo: *digamos,* y la frase fosilizada: *o sea*, por considerarlas expresiones que se emplean como mecanismos discursivos cuya función es específica y explicable.

El siguiente esquema muestra la clasificación que se propone de donde se toma el centro de este trabajo a las dubitativas.

<table>
<tr><td rowspan="8">Subjuntivo independiente</td><td colspan="3">Dubitativas</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Optativas</td><td colspan="2">Locuciones hechas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Desiderativas</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Imperativas</td><td>Locuciones fijas</td></tr>
<tr><td>Propias</td></tr>
<tr><td>Yusivas + peculiares</td></tr>
<tr><td>Conativas</td></tr>
<tr><td colspan="3">Expresiones discursivas</td></tr>
</table>

Estructuras dubitativas

Para gramáticos y lingüistas el modo subjuntivo es el medio para expresar duda, suposición, conjetura, posibilidad, o probabilidad a través de adverbios marcadores del discurso como *acaso, quizá(s), tal vez, posiblemente* u otras palabras o frases con intención modalizadora similar. Gili Gaya, quien interpreta el subjuntivo como potencial y optativo, explica que el juicio de irrealidad se matiza lo suficiente que justifica que el verbo

esté en subjuntivo, "Se trata de subordinaciones mentales que envuelven psíquicamente al juicio que se enuncia, aunque gramaticalmente no dependa de un verbo principal" (Gili Gaya, 1961: 132). Así mismo describe que hay grados indefinibles entre la afirmación y la negación de la duda que se acentúan con el subjuntivo y se atenúan con el indicativo. Porto Dapena (1991) concibe el potencial como modo, que se manifiesta tanto en estructuras de indicativo, siempre y cuando haya partículas como las mencionadas anteriormente y otras semejantes, o bien propias de subjuntivo, con el que al alternar produce neutralización como en "Quizá esté /está dormido". Ésta puede ser de carácter obligatorio o no, según los adverbios marcadores del discurso de duda o semánticamente equivalentes, que el autor separa, por cierto, de manera un tanto irregular. Por su parte, Borrego, *et al* (1998: 74 y 180), al hablar de reglas de uso del subjuntivo señala en la regla R 76 que los adverbios de duda mencionados aquí anteriormente, si van después del verbo piden indicativo: *Está/*esté dormido, quizá,* si lo preceden aceptan indicativo o subjuntivo. Estos autores hacen una muy interesante pero un tanto inoperable observación al establecer un paralelo de uso del subjuntivo en las estructuras con adverbio de duda y las que llevan *Ojalá,* R 33 particularmente. Proponen que se pueden aplicar los mismos conceptos de mayor o menor duda o posibilidad de que se cumpla el deseo a las mismas estructuras, por ejemplo: *Quizá / Ojalá nos estén esperando (presente),* o *Quizá / Ojalá Pedro gane las próximas elecciones (futuro)* y otros ejemplos con otros tiempos.

Moreno de Alba (1978) encontró en su corpus las siguientes características en las potenciales o dubitativas: 1) que siempre antecede un adverbio de duda, 2) que expresan perspectiva temporal presente o futura, y 3) que el subjuntivo no es obligatorio puesto que puede alternar con presente, futuro o pospretérito de indicativo y que el significado parece ser que viene más del adverbio marcador del discurso de duda que de la selección modal. Mi opinión coincide con los dos primeros, pero con respecto al último apartado apunta estas dos observaciones: 1) el uso de subjuntivo, como lo indican otros gramáticos, acentúa el grado de la duda, por tanto, la selección de uno u otro modo tiene que ver con la actitud del hablante ante el cómo conceptualiza lo que dice que se basa en el tren de pensamiento que es inducido de alguna manera por el contexto del tema que le ha sido sugerido inicialmente por el entrevistador; y 2) lo que determina, en primera y última instancia, la incorporación (e interpretación) de muestras representativas de las estructuras dubitativas se basa en aquellas muestras tal como se encontraron en las transcripciones de entrevistas utilizadas para un estudio analítico específico, como éste que se basa en el corpus de El Habla de Monterrey, y no en las posibilidades de aparición (e interpretación) en el amplio campo de uso de la lengua en general.

Por ejemplo, una mujer analfabeta dice: *qu'en sabe ahora qu'entren lo quieran correr.* Si el *quieran* se cambia a presente de indicativo, *quieren,* la significación de falta de seguridad o duda se altera dando otro sentido más asertivo. Si el cambio se hace por copretérito, *querrían,* aparece entonces una condición que no se detecta contextualmente. Además, esta última forma es casi inexistente en el habla hodierna. Por lo tanto, solo aceptaría el trueque por *querrán* porque el futuro implica duda y con él no se altera mayormente la significación. En el corpus de esta investigación se detectaron 38 muestras, 21 en estructuras sintácticas de subjuntivo independiente de duda (55,26 %) y 17 con futuro de indicativo (44,73 %), en los tres grupos socioeducativos: A analfabetas, B con escolaridad y C con título profesional. La diferencia indica que se prefirió el presente subjuntivo (55,26 %) al futuro de indicativo (44,73 %) aunque la diferencia puede no

ser muy significativa estadísticamente. El hecho es que las muestras demuestran una preferencia por el subjuntivo a pesar de las diferencias de estrato socioeducativo.

Al tomar el conjunto de estructuras en ambos modos se encontró que predomina, sólo para las que llevan subjuntivo, el uso del adverbio *tal vez,* (6 casos, 28,57 %), con *posiblemente,* (6 casos, 28,57 % [aquí se incluye un caso único con el adjetivo *posible*]), con *quizá(s)* (4 casos, 19,05 %, uno con "s" = quizás), más las locuciones *quien sabe (*2 casos, uno como *qu'en sabe),*[3] *a la mejor (*variante de *a lo mejor,* 1 caso*), pueda que* (1 caso), y un caso aislado sin antecedente o marcador discursivo de duda excepto que es la intención del hablante (4,76 % c/u = 23, 80 %).

Cabe mencionar que el adverbio/marcador discursivo *acaso* no se encontró en esta muestra que se analiza. Moreno de Alba, en su estudio llevó a cabo un cuestionario para detectar la preferencia del indicativo o subjuntivo con la oración: "Acaso lo *tenga / tengo* en casa", de donde obtuvo que los participantes prefirieron el subjuntivo 60 % sobre 40% el indicativo (Moreno de Alba, 1978: 124). Desde mi perspectiva, la prueba resulta obligada y no es indicador de que el adverbio *acaso* sea de selección espontánea. Por un lado y dado que en este corpus no ocurrió ni una sola vez, se puede afirmar que su uso como marcador de duda es prácticamente nulo, al menos en El Habla de Monterrey. Su uso en el habla culta de la ciudad de México tampoco parece ser de uso práctico, según se ha observado, por lo tanto, no es difícil suponer que se encuentre en franca decadencia. Un estudio con ese propósito daría una respuesta precisa. En mi experiencia personal, si se usa como duda, sustituto de *quizá*, suena casi pedante por inusual, no obstante, cuando se emplea en otros contextos, su uso se ubica más bien en frases del tipo: *si acaso viene, lo atiendo*, indicando casualidad, imprevisto (como dice el DRAE) más que duda, que es la tercera opción que ofrece este diccionario; o bien en: *lo voy a dejar aquí, por si acaso lo pasa a recoger* indicando contingencia, (DRAE), como locución adverbial parte de una condición. En este último ejemplo, tal vez no deje de indicar un cierto grado de duda muy tenue, pero en todo caso el contexto donde opera es más restringido al habla coloquial, más no necesariamente propicio para el discurso de una entrevista.

Con referencia a los casos del subjuntivo se perciben, aunque no constantes, las siguientes caracterizaciones sintácticas:

a), como un marcador gramatical de refuerzo que se puede considerar como parte del carácter redundante de la lengua que ayuda a la confirmación del grado de duda, por ejemplo:

1.

E: Sí mucho / ¿en la pelea de gallos?

I: No… / esas no / lo que / es eso no / no me gusta / o será porque nunca he ido a esas cosas ¿vedá? / o no le tomo mucho interés / yo creo / **quién sa'e si desp- / si vaya'lguna vez o… / me empiecen** / sí a juntar con varios **que / platiquen** y tod'eso / **tal vez m'interese pero quién sabe** /

[3] Los otros casos en que ocurre la expresión *quien sabe* se contemplan como iterativos o de refuerzo a un *tal vez* que está presente. Véase muestra 1, más adelante.

(GBH ENTR. 217 Hombre de 20 años)[4] (4)

2.

E: Ocho años / y más o menos ¿qué edad tenía?

I: Yo me fui a los Estados Unidos a los doce años / vamos a decir me mandaron / es la diferencia ¿no? / nos mandaron este / digo a a las tres / nos mandaron a los tres hermanos pero... / 'tonces estudiamos allá high school y college / ya saliendo de college / pos ya regresamos a la casa / pero este es esa es la cosa / todos tenemos / puedo decir que mis hermanos y yo / por tantos años de vivir allá / nueve meses de cada año / que son los que en realidad vive uno /cuando está uno de / en la escuela / y más de interna / adquiere uno mucho de las las / cosas de los este sajones / que es lo que es la puntualidad / lo que es este / el tener palabra que si dice uno una cosa tiene que cumplirla / el ¿cómo se llama? / la forma de prevención hay que preever / para el mañana / o **posiblemente el que tenga mañana quién sabe** / e... / e... / todas esas cosas que / que son características del sajón / y conserva uno las cosas del mexcano / del e... / cómo disfrutar /

(GCM. ENTR. 676 Mujer de 53 años)

b), con la presencia del adverbio de negación "no", como elemento inductor de subjuntivo que también ayuda a expresar potencialidad o duda, si no va, admite el indicativo, por ejemplo:

3.

E: ¿Qué programas le gustan?

I: Pues... / de aventuras / detectives / que se ocupe mi mente en algo / se entretenga porque... / este (...) yo he tenido muchas enfermedades / este... / pero... / ah../ una de las principales / después de todo lo qu'hemos platicado / después de todo lo qu'hemos comentado / **quizás no me lo vayan a creer** // ¿está grabando?

(GBH. ENTR. 401 Hombre de 54 años)

4**.**

E: ¿Qué piensas de la imagen que damos los regiomontanos / a otro... / a otros / estados de la República? / me refiero a / por ejemplo a los / prototipos que ponen de... / hombres / bigotones / con sombreros grandotes...

I: ¡Ah!... / no creo / eso / yo creo... / en todas partes del mundo / México no lo tienen catalogado como indios / ya saben cómo es México / yo creo / como por ejemplo / no sé sea el... / será el logotipo / el prototipo del mexicano / pero sí / saben / en todas partes del mundo saben que así no es México / o al menos en los comunis- / en las partes comunistas / **a la mejor posiblemente ellos no sepan ni cómo es México** / ¿vedá? / pero / los países capitalistas / no / saben cómo es México / y que sí damos mal aspecto / / damos mal aspecto porque saben de los /

[4] Se identifican los grupos como GA para entrevistadas analfabetas, GB, con escolaridad y GC, con título profesional y la H para hombres y la M para mujeres.

fraudes y / robos y / todo eso que se cometen aquí / pero / no creo que demos mal aspecto de nada/

(GCH. ENTR. 543 Hombre de 26 años)

c), con respecto al uso del verbo modal *poder* como inductor de duda, es utilizado en subjuntivo en oración principal seguido del infinitivo de "ser", elíptico en 5, y en 6, en seguida, donde va precedido del adverbio "posiblemente".

5.

E: Y este... / y esta casa ¿cómo la construyeron ustedes?

I: Pues esa casa se construyó a base de sacrificios **(y cuenta cómo)**

I: Y l'o me quedé / le digo pos **pueda de / que diga bien Don Miguel** / sí es cierto / ento'ces él me dió la clave / venda / una prenda de las que tiene ahí /

(GAM. ENTR 161. Mujer mayor de 25 años)

6.

I: / me enseñaron a / a las personas a hablarle de usted / pero a las personas jóvenes / no les puedo hablar de usted / nunca / ¿no sé si te fijaste d'eso a la hora que llegaste y te presentaste conmigo / y luego luego te empecé / hablar de tú?

E: Sí señora

I: ¿Es cierto?

E: Sí

I: Porque / porque / pos / **posiblemente pueda yo ser tu madre** (...) y si... / te... / hablaba yo de usted / a mi forma de pensar estaba yo poniendo una barrera / entre tú y yo/ (GCM. ENTR. 676 Mujer de 53 años)

Como se puede ver en 5. la función sintáctica del subjuntivo de *poder* es de verbo principal que a su vez rige a otra forma verbal en subjuntivo, los sujetos de ambas proposiciones son diferentes, el primero es neutro, igual a "pueda ser (ello) que (él) diga".

A pesar de ser éste un caso solo, no es poco frecuente ni que el subjuntivo se subordine a otro subjuntivo, ni que el verbo modal en cuestión modalice toda la estructura dubitativa. Podría pensarse que como el subjuntivo en estructuras dubitativas no suele aparecer sin el refuerzo de otras partículas que confirmen la duda, los hablantes no lo utilizan como medio principal para expresar tal efecto. En 6. se aprecia la capacidad equifuncional de *poder* que no puede admitir más que infinitivo por referirse al mismo sujeto, la primera persona, *yo* en este caso. Cabría haber usado la forma verbal en pospretérito "podría" sin ayuda del "posiblemente". No se puede dejar de lado el importante papel que desempeña la redundancia gramatical, inherente del español, como estrategia discursiva en la función comunicativa del lenguaje. El uso de adverbios u otras estrategias de selección de marcadores discursivos para la expresión de duda, conjetura, posibilidad o irrealidad, aun por medio de la repetición de alguno de ellos, son parte del conocimiento que de su lengua posee cada hablante individual, como en 1, el informante, en su afán de dejar claro su mensaje, recurre a este conocimiento, a estas estrategias,

a estos marcadores del discurso. Si bien el subjuntivo es un transmisor de duda, también existen lexemas que la expresan y complementan. El hablante tiene la libertad de usar aquellos que le son propicios para dar el efecto particular que quiere. Lo que aquí se propone es describir, mediante una interpretación analítica, desde el punto de vista pragmalingüístico, lo que se concibe como estrategias lingüístico comunicativas para la expresión de grados de duda, que se acentúa y confirma con la asistencia de elementos redundantes, a partir del uso del subjuntivo, que potencien la expresión de un enunciado. También conviene considerar el hecho de que al informante se le esté entrevistando y grabando como para que forme parte de un vehículo que lo induzca a confirmar que lo que dice es realmente lo que quiere decir, que es su intención comunicativa, su ilocución, esto es, valiéndose de los grados o los intensificadores de lo posible, y de lo dudoso, que posee como parte de su conocimiento de la lengua y de la interacción comunicativa en la que está siendo inmerso, a pesar de que sea de su conformidad.

En 6. se puede ver que la significación de la estructura completa es de suposición, con matiz de condición, por lo que la forma "pueda" es intercambiable por pospretérito "podría", con lo que se convertiría en más hipotética y más distante. Pero con la forma verbal en presente se acerca más al MOC y, por tanto, a la realidad entre interlocutores. La duda está atenuada, gradada, por la perspectiva temporal imprecisa y efímera del presente de subjuntivo en contraste con la de futuro de indicativo, por ejemplo, con el que distanciaría más la duda con respecto al MOC y con ello la propia hipótesis. Si bien se ha dicho que el presente de subjuntivo conlleva tanto la idea de presente como de futuro, el uso del presente de subjuntivo solo, no siempre es suficiente para indicar distancia temporal y, por consiguiente, el grado de irrealidad o hipótesis que el futuro, y aún más el pospretérito, ambos de indicativo, son capaces de expresar.

Sin intención de entrar en discusiones teóricas, la relación que se detecta entre los adverbios y las expresiones de duda que se encuentran en los entornos sintácticos de las Dubitativas, se pueden analizar semánticamente, de acuerdo con Pottier (1992: 59 y 92), como "sememas de un mismo sema, significantes de un mismo significado", cuyo referente se conceptualiza mediante diferentes signos. Son formas lexicalizadas que pragmalingüísticamente modalizan un acto de habla ilocutivo con modalidad epistémica, es decir, la que está basada en la posibilidad y que se percibe en grados que van de cierto, indeciso, a falso. (Lyons, 1995: 334) (Ridruejo, 1999: 3212)

La única muestra documentada como sin otra marca de modalidad que la de estar en subjuntivo es la siguiente:

> 7.
>
> E: ¿Y… / ¿qué otras fiestas / usted es la / la / que celebra más / aquí con su famila?
>
> I: Pos / no / fíjese que...
>
> E: Año Nuevo / Navidad
>
> I: Pos nada más / Año Nuevo y Navidad / son las únicas / que ¿verdá? un poquito aquí / cualquier cenita / así ¿verdá? o de / que venga / cualquiera de mis hermanos / a / pasársel'aquí conmigo / o sí no / pos yo nomás / con mis muchachos aquí
>
> (GAM. ENTR. 163 Mujer de + de 25 años)

En ella se detecta una posibilidad o duda atenuada a la que podría intercalársele un "quizá" o un "posiblemente" entre el "que" y el "venga". El sentido de la estructura se presenta como alternativa de lo cotidiano. El hecho de que diga *si no / pos yo nomás con mis muchachos*, como algo regular, confirma que la oración subrayada implique posibilidad o a menor escala y de poca frecuencia. Si, por otro lado, se intercalara una expresión de finalidad o propósito (*para* o *a fin de*), cambiaría toda la intención de que "los hermanos vinieran en ocasiones" que es lo que la informante está describiendo. El tema es: las fiestas, que como es bien sabido, el concepto de "fiesta" en la cultura mexicana representa una ocasión, un motivo y hasta una excusa para celebrar algo, para reunirse con mucha gente (parientes y /o amigos) y comer, beber, platicar, cantar y bailar, naturalmente. Para el informante de 7, evidentemente no es así, o le resta relevancia probablemente por restricciones de orden económico, en primer término, porque una fiesta regularmente implica un gasto extra. Además, como se recordará, las "fiestas" es uno de los temas que se escogieron para provocar en los informantes confianza para hablar espontáneamente y con facilidad.

En cuanto a los casos de futuro de indicativo, vale la pena mencionar el hecho de que en ningún caso se utilizó adverbio marcador de discurso de duda alguno, los que aparecen van acompañando a las formas verbales de subjuntivo, solamente. En cambio con las de indicativo (17 muestras) se repite la frase "no sé" antes o después de la forma verbal en futuro, locución que ya de por sí supone un grado de duda, o bien con un "quién sabe" final, como en los siguientes ejemplos: "no sé por qué será... /la costumbre /no sé" (GBM. ENTR 163) o "no sé / será el estereotipo... quién sabe" (GCH. ENTR 563).

En síntesis, el habla de los regiomontanos o monterreineros, naturales o adquiridos parece caracterizarse por un relativamente reducido número de estructuras dubitativas en las que predomina la redundancia de elementos además del presente de subjuntivo. Un caso reducido si se contrasta con las demás ocurrencias del presente de subjuntivo. El discutir las posibilidades de intercambio por formas de indicativo no conduce sino a otra irrealidad. El hecho de que sean o no frecuentes no descuenta el aspecto dubitativo, o potencial, con todo lo que ello implica, que tanto el subjuntivo como los auxiliares de modalidad reflejan. Como ya se mostró, el resultado entre el contraste presente de subjuntivo-futuro de indicativo, se encontró predilección del primero sobre el segundo para expresar la duda o la posibilidad.

Es realmente extraño notar, sin embargo, que la probabilidad, como concepto o como léxico, no se haya manifestado ni una sola vez en ningún grupo con subjuntivo circundante. Ocurrió en tres informantes, uno del GAH. ENTR 135 dijo: "probablemente sí estaría bien", otro del GCH. ENTR 660: "Y probablemente si le seguimos rascando / yo también tengo […]" y la tercera una mujer de GC. ENTR 675 dijo: "probablemente una obra navideña o algo así", en respuesta a la pregunta "¿Qué hacen para festejar la Navidad, una fiesta, o algo que hayan hecho? ¿Qué hacen?" Sólo en el primer caso se puede percibir un cierto grado de duda confirmado por el uso del copretérito *estaría*, porque en los otros dos casos no hay continuación. Las otras dos veces que se encontró dicho por los entrevistadores sin respuesta ni efecto de parte de los informantes. Esto, en mi opinión, no significa que ya no se use ni que sea un signo de decadencia o tendencia a desaparecer del vocabulario de los regiomontanos, naturales o adquiridos, como sí sucede con el adverbio marcador discursivo "acaso" (ya discutido), sino que quizá otro contexto situacional diferente del de la entrevista lo que favorecería su aparición. Lo que sí se

puede dejar por asentado es que se prefiere notablemente expresar la "posibilidad", a través de este sustantivo, del adjetivo "posible", y del verbo defectivo "poder" y sus derivados para expresar los diferentes grados de duda.

CONCLUSIONES

A manera de resumen, en esta apartado se toman en cuenta las estructuras subjuntivas independientes y sus distintas manifestaciones sintácticas, semánticas, pragmáticas / pragmalingüísticas y, discursivas. Destacan en calidad e importancia aunque no en cantidad las que tradicionalmente se ha identificado como dubitativas o potenciales del tipo de modalidad epistémica, u orientada hacia el hablante. Se discutió y ejemplificó que en las dubitativas de El Habla de Monterrey existen elementos léxicos o gramaticales que refuerzan la duda con el uso del verbo en subjuntivo, o la atenúan con el indicativo, en cuanto a significado. Así lo muestran los ejemplos dados con futuro de indicativo, también se recurre a expresiones que confirmen la expresión de no asertividad y, sin embargo, hay un predominio en y predilección por el uso del subjuntivo. En seguida, el porcentaje del total de muestras.

- Subjuntivo independiente: gran total 267 muestras, sin las 257 Exp Discursivas.
- Dubitativas: 38 muestras (14,23 %) SUBJ 21 (55,26 %) INDIC 17 (44,73 %)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCOS LLORACH, E. (1995). *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello. 5º reimp. Madrid: Espasa Calpe.

BELLO, A. y R. J. Cuervo (1941). *Gramática de la Lengua Castellana*. Buenos Aires: Perlado.

BERISTÁIN, H. (1975). *Gramática estructural de la lengua española.* México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

BORREGO, J., J. G. ASENCIO y E. PRIETO (1998). *El subjuntivo valores y usos*. 7º ed. Sociedad General Española de Librerías.

GILI GAYA, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf.

LYONS, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

LYONS, J. (1977). *Semantics,* vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press.

LYONS, J. (1995). *Linguistics Semantics. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

MORENO DE ALBA, J. G. (1978). *Valores de las formas verbales en el español de México*. México DF: Universidad Autónoma de México.

NAVAS RUIZ, R. (1990). "El subjuntivo castellano. Teoría y bibliografía crítica", en I. BOSQUE, (ed.) *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus.

PORTO DAPENA, J. Á. (1991). *Del indicativo al subjuntivo*. Madrid: Arco/Libros,S. A.

POTTIER, B. (1992). *Teoría y análisis en Lingüística*, versión española G. Ter-Sakarian, Madrid: Gredos.

RIDRUEJO, E. (1999). "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas". I. BOSQUE y V. DEMONTE (dir.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Real Academia Española, Colección Nebrija-Bello. Madrid: Espasa Calpe.

RIVERO, M. L. (1971). "Mood and presupposition in Spanish", en *Foundation of Language*, VII.

RIVERO, M. L. (1972). "La concepción de los modos en la gramática de Andrés Bello y los verbos abstractos en la gramática generativa", en *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 10, pp. 55-74.

RIVERO, M. L. (1977). *Estudios de gramática generativa del español*. Madrid: Cátedra.

RIVERO, M. L. (1990). "Especificidad y existencia", en I. BOSQUE (ed.) *Indicativo y subjuntivo*, trad. Caridad Insenser. Madrid: Taurus.

RODRÌGUEZ FLORES, D. E. y L. RODRÍGUEZ ALFANO (comp.) (1996). *Metodología y análisis aplicados al habla de Monterrey. Lenguaje y Sociedad*. México: Trillas.

SECO, M. (1972). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Aguilar.

SOLÉ, Y. R. y C. A. SOLÉ (1977). *Modern Spanish Syntax, a study in contrast*. Lexington: Heath.

EL USO ENFÁTICO DEL PRETÉRITO COMPUESTO EN EL HABLA COLOQUIAL RIOPLATENSE

Silvia Susana Marijuan
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
silwus@hotmail.com

Resumen

Propongo explorar, desde una perspectiva pragmático-discursiva, lo que llamo el "uso enfático del Pretérito Perfecto Compuesto" en tanto recurso lingüístico frecuente de la lengua hablada del español rioplatense. Esta hipótesis niega ciertas afirmaciones postuladas desde el ámbito académico y/o educativo en la Argentina que caracterizan al PPC como de muy baja frecuencia, por lo que es considerado, en general, como una "rareza" difícil de encontrar en el habla coloquial. Luego de pasar revista a los principales aportes teóricos a favor o en contra del uso efectivo de este tiempo, analizo un corpus integrado por fragmentos de interacciones cotidianas –registradas mediante anotaciones– programas radiales y conferencias que circulan en los medios masivos de comunicación, como así también por anuncios de la vía pública cuyos contenidos se acercan a las formas orales. En base a los ejemplos estudiados, sostengo que el PPC no sólo forma parte de las estrategias discursivas de los hablantes en conversaciones espontáneas con alta carga de emotividad sino que, además, sirve como un recurso retórico-argumentativo especialmente en lo que atañe al discurso político que busca influir en el oyente. Por otra parte, considero más acertado caracterizar al PPC por la persistencia psicológica del evento en el presente de la enunciación más que por los rasgos [± inmediatez].

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo me propongo explorar, desde una perspectiva pragmático-discursiva, el uso enfático del Pretérito Perfecto Compuesto (*he dicho*, PPC en adelante) en tanto recurso lingüístico recurrente de la lengua hablada del español rioplatense. Mi hipótesis niega ciertas afirmaciones postuladas desde el ámbito académico y/o educativo en la Argentina que caracterizan al PPC como de muy baja frecuencia por lo que es considerado, en general, como una "rareza" difícil de encontrar en el habla coloquial.

Mi interés por este tema surgió a raíz de escuchar, por casualidad, un relato deportivo transmitido por televisión cuyo locutor, segundos después de terminado el último partido de la Copa Libertadores, anunció:

1.
Señoras y señores, ¡Boca se ha consagrado campeón! (Fox en español, 2007)

Acto seguido, tanto los futbolistas como los periodistas que los entrevistaban, en una especie de "reacción en cadena", optaban por el uso del PPC en sus interacciones. Mi

primera impresión –apoyada no sólo por la emotividad que el evento representaba para sus seguidores, sino también por ciertos rasgos fonológicos como la intensidad o la dicción acelerada de la emisión– fue que el hablante estaba optando por el uso del PPC con el fin de remarcar el carácter "único" del evento para de esta forma movilizar al auditorio. Este ejemplo, entre otros, que tuve la posibilidad de apreciar guiada por mi "sentimiento lingüístico" (Alarcos Llorach, 1947: 108)[1] entra en conflicto con lo que podríamos llamar una actitud de "no reconocimiento" por parte de los hablantes de la variedad rioplatense en cuanto al uso efectivo del PPC.[2] He observado en reiteradas oportunidades que, aunque dichos hablantes incorporen en sus interacciones cotidianas el PPC, cuando se les insta a hacer una reflexión metalingüística sobre su aparición, tienden a argumentar en contra de su utilización diciendo que esa forma "no existe" o "no es común".[3] Dicho de otro modo, también desde la perspectiva de los usuarios de la lengua, el PPC es percibido como un tiempo verbal que "no pertenece" al léxico propio del habla coloquial.

Sin embargo, resulta llamativo el hecho de que el PPC haya formado parte del sistema de opciones del locutor, los periodistas y futbolistas que integraban el evento deportivo del que hablé hace instantes. Además, no hay que olvidar que dicha opción fue "transmitida" a un público expectante y, por otra parte, significativamente numeroso. Esto, por lo tanto, abre el siguiente interrogante: ¿Hasta dónde y por qué motivos el hablante recurre al uso del PPC?

Para poder explicar los motivos de esta recurrencia, he seleccionado un corpus compuesto por muestras de interacciones cotidianas espontáneas, registradas mediante anotaciones; discursos (radiales o de conferencias) que circulan en los medios masivos de comunicación; y anuncios de la vía pública cuyos contenidos se acercan a las formas coloquiales.

La tesis muchas veces dominante que erige al Pretérito Perfecto Simple (*dije*, PPS en adelante) en detrimento del PPC ha traído como corolario que los libros de textos publicados en la Argentina destinados a los aprendientes del Español como Lengua Segunda y/o Extranjera (ELE), omitan por completo la enseñanza del PPC como parte de sus contenidos curriculares. En otras palabras, de acuerdo al material de estudio disponible para la enseñanza de ELE, el uso del PPC tampoco entraría a formar parte del sistema de opciones de los hablantes de la zona del Río de la Plata.[4]

[1] Según Alarcos Llorach (1947: 108) "el sentimiento lingüístico español impide sustituir uno por otro [el Pasado Perfecto Simple por el Pasado Perfecto Compuesto, o viceversa]".
Por otra parte, añade que la distinción de significado entre estos dos tiempos "no es captada fácilmente por los extranjeros".

[2] Con relación a esto, Natalia Prunes (2002) hace hincapié sobre "la falta de conciencia" de los hablantes rioplatenses sobre el uso del PPC.

[3] El mismo descrédito se observa cuando se les pregunta sobre el uso del futuro simple, que si bien suele ser sustituido por la perífrasis verbal de futuro (ir +infinitivo) para la expresión de una acción posterior, su uso como probabilidad en el presente *(¿Quién será?*) es ampliamente extendido entre los hablantes.

[4] Natalia Prunes en su encuesta sobre el uso de PPC a extranjeros residentes en Buenos Aires afirma que este grupo evita por completo este tiempo en su conversación con porteños –si bien lo tienen incorporado por su primera lengua y por el contacto con otros profesores hispanos– ya que, según la norma aprendida, el PPC no es un tiempo privilegiado de la variedad rioplatense.

ESTUDIOS SOBRE EL USO DEL PPC EN ZONA RIOPLATENSE

Varios son los autores que han puesto en tela de juicio la aparición o recurrencia del PPC en el español hablado rioplatense. Berta E. Vidal de Battini (1964: 188) en su estudio del español de la Argentina afirma:

> En el habla del país no hay diferencia de sentido[5] entre el pretérito (simple) y el perfecto (compuesto), pero sí hay preferencias regionales. […]. Particularmente en la gran zona de influencia de Buenos Aires, se prefieren las formas del pretérito (simple). […] En la región central alternan las dos formas […] con mayor tendencia a las formas simples.

N. E. Donni de Mirande (1967: 33-34), por su parte, subraya la "actitud" del "escritor argentino contemporáneo" que con el fin de lograr "verosimilitud y autenticidad" se atiene a las "pautas lingüísticas *reales* en la Argentina" entre las que incluye el "voseo" y también el reemplazo "casi general de las formas compuestas del pasado (*he, hube venido*) por las simples (*vine*)". Kubarth (1992: 553-566) también hace referencia a la tendencia "pronunciada" a eliminar el PPC del lenguaje hablado de Buenos Aires y agrega que "el criterio de distancia temporal o afectiva" no es el que determina la elección por uno de los dos pretéritos, es decir que, para este hispanista, el PPC "se limita" tanto a los casos en que la acción prosigue hasta el momento del habla como a los que no. Por otra parte, agrega una variable generacional al concluir que el uso del PPC es más frecuente en las personas de mayor edad que entre los jóvenes.

George De Mello (1994: 617) en su estudio sobre el Perfecto Compuesto para indicar acción con límite en el pasado[6] (PCALP: *Ayer he visto a Juan*) dentro del habla culta de 11 ciudades, entre la que se encuentra Buenos Aires, concuerda con Cartagena (1978: 385) en cuanto a que en el Río de la Plata el "tipo *hice* desaloja al perifrástico *he hecho"*; y De Mello agrega que el PCALP es de "uso tan limitado que es insignificante". Como observa Luis García Fernández, una de las propuestas que ha despertado un gran interés es la de Reichenbach (1947). Ésta ha dado lugar a analizar los tiempos verbales en relación a tres puntos (H R E)[7] cuya combinatoria resulta en una determinada estructura temporal: E-H,R[8] para el caso del PPC. Ángela Di Tullio (2007: 221) retoma esta propuesta reichenbachiana para explicar que el PPC indica fundamentalmente "la

[5] Alarcos Llorach (1947: 108) señala que autores tales como Meyer-Lübke o Federico Hassen se inclinan por remarcar la imposibilidad de encontrar una diferenciación clara entre el PPC y el PPS, por lo que apuntan a caracterizar los dos tiempos en términos de "equivalencias". Vidal de Battini sigue esta misma línea al hablar de "indiferenciación" entre el pretérito simple y el compuesto. Sin embargo, si conceptualizamos al lenguaje como un potencial semiótico; es decir, como un sistema de opciones de entre las cuales el hablante selecciona aquéllas que le permiten transmitir mejor su mensaje al oyente (Halliday, 1982), entonces, la elección entre el PPC o el PPS, debería estar dando cuenta de una determinada actitud que el hablante adopta en virtud del contexto.

[6] No todos los investigadores comparten esta posición; ya que para algunos los complementos adverbiales del tipo "ayer", "anoche", entre otros; es decir, aquéllos utilizados para un período de tiempo que no está incluido en el presente del habla, se emplea el Perfecto Simple (Alarcos Llorach, 118; García Fernández, 299; Kovacci, 1992: 67).

[7] H (el momento del acto de habla), R (el punto de referencia que es el momento con respecto al cual se sitúa el punto del evento en la línea temporal) y E (el punto en el cual se localiza el Evento). M. M. García Negroni señala que la caracterización propuesta por H. Reichenbach fue aplicada al español por J. J. Acero (1990).

[8] Aquí el guión representa la precedencia y la coma la simultaneidad; por lo que según la estructura temporal del PPC, el momento de referencia es el acto de habla, mientras que el evento es anterior.

persistencia del resultado de una acción pasada".[9] En otras palabras, E "se extiende"[10] como *duración* o *iteración*, que son los dos valores que Di Tullio reconoce para el español rioplatense, al igual que Blanch para el habla de México (con la salvedad que el caso argentino no se cuenta con investigaciones similares a la de este último que efectivamente den prueba de ello).

Ofelia Kovacci (1992: 67) en *El comentario Gramatical II* distingue entre PPC y PPS en términos de un par opositivo "[+' inmediatez'] (*ha cantado*)/ [- 'inmediatez'] (*cantó*)] respecto del presente".[11] Sin embargo, García Negroni (1999: 49) en un artículo posterior va a cuestionar esta caracterización al formular que si bien esta distinción se mantiene nítida en el español peninsular, no es así en lo que respecta al español rioplatense, ya que –aunque se emplea "con mucha mayor frecuencia el PPS" tanto para referirse a "situaciones pasadas no recientes de otros o del propio locutor […] como a situaciones pasadas recientes"–[12] esto no implica la imposibilidad de ocurrencia del PPC. García Negroni (1999: 55) va a incorporar el aporte que hace Comrie en cuanto a los rasgos propios del PPC en español: [+ cercanía temporal] y [± pertinencia actual (*current relevance*) de una situación pasada], aunque aclara que, a diferencia nuevamente de la variante peninsular, el rasgo [+ pertinencia actual en el presente] en el español rioplatense "debe necesariamente estar presente en la enunciación del PPC".

Estudios recientes vuelven a poner sobre el tapete esta cuestión. Fernando Bermúdez (2005: 166) sostiene que "lejos de estar fuera de uso o de haber caído fuera de las preferencias de los hablantes, la forma compuesta está absolutamente *viva*" (las itálicas son mías), aunque al igual que García Negroni, aclara que su uso es diferente al peninsular y su presencia estadística "sensiblemente menor" en algunas muestras al del uso del PPS. Por otra parte, Bermúdez comenta trabajos anteriores realizados por Henderson (2003) que sostiene que el PPC en contextos resultativos se encuentra en competencia con el PPS en el español rioplantense debido a que ambos se utilizan para referirse a un "evento ocurrido y concluido en un punto indefinido y anterior al momento de la enunciación, que *cambia el estado actual de las cosas*" (las itálicas son mías).

EL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA SUBJETIVIDAD

Hasta el momento en el apartado anterior, intenté pasar revista a los aportes realizados sobre el estudio del PPC dentro de la región del Río de la Plata. Muchos de los autores se valen exclusivamente del concepto de tiempo gramatical, en tanto categoría deícti-

[9] Citado por Llorach (1947): Ya Lenz (1925: 257) había destacado el carácter no transitorio de la forma compuesta al indicar que "el efecto o resultado de la acción indicada por este tiempo persiste y guarda cierta importancia hasta el presente". También citado por Llorach: Bello, por su parte, hace referencia al PPC (o *antepresente*) como la forma del verbo que guarda "alguna relación con el presente" (Llorach, 1947: 639).

[10] Es recurrente la apelación a conceptos tales como "extensión" o "ampliación" para hacer referencia al PPC. Según Alarcos Llorach (1947: 121) el presente, al ser una construcción abstracta, "está constituido por una línea formada por la proyección de varios sucesivos presentes abstractos"; es por esta razón que esa línea puede entrar en el campo del pasado.

[11] Esta posición coincide con la de Berschin (1975: 549) quien observaba que en el español peninsular el factor [± proximidad], dentro de un contexto [+ pasado], determinaba la selección del tiempo.

[12] Lo mismo puede decirse para el PPC ya que para la RAE el PPC puede expresar tanto un pasado inmediato como un pasado alejado del presente pero cuyas consecuencias todavía duran (De Mello, 1994: 628).

ca,[13] para caracterizar la forma compuesta. Ahora bien, la distinción entre PPC y PPS resulta problemática y "difícil de explicar claramente en todos sus aspectos" (Llorach, 1947: 80). Coincido con Bermúdez en que el plano temporal no es condición suficiente para explicar las razones por las cuales el hablante elige uno u otro tiempo. También García Negroni (1999: 49) indica que en los contextos marcados como [+pasado reciente], la oposición entre PPC y PPS tiende a "neutralizarse".[14] Por lo tanto, si tomamos como verdadera esta *neutralización temporal*, nos encontraremos forzados a buscar una distinción entre ambos tiempos "en otro plano".[15]

Ese "otro plano" empieza a vislumbrarse en aquellas propuestas teóricas que abren el análisis hacia la afectividad, y por ende, hacia la subjetividad del hablante. De esta forma, De Mello (1994), siguiendo a Otálora, sostiene que "el vínculo que une al hablante con el pasado a que se refiere es la *emotividad*, o sea un tipo de *afectividad*" (las itálicas son mías).

Un autor, Paiva Boléo, destacado y también criticado por Alarcos LLorach (1947: 113) por "su sentimiento lingüístico de extranjero", postula que la distinción entre el PPS y el PPC son "*mais de natureza linguístico-psicológica que de ordem gramatical*" por lo que el empleo de uno o de otro "*parece estar por vezes dependente de causas de orden eufónicas ou de natureza afectiva*".

García Negroni (1999: 49) también reconoce que la diferencia entre PPS y PPC "debe buscarse en el terreno de la subjetividad" por lo que "el rasgo que se deberá tener en cuenta es el de la [± vigencia de la pertinencia que para el locutor tiene la acción pasada denotada por el verbo, en el presente de su enunciación]".

De la misma manera, Fernando Bermúdez (2005: 187) señala, siguiendo la terminología de Langacker; Traugott; y Traugott y Dasher, que el PPC "involucra un proceso mayor de subjetivación que el PPS", ya que el mismo expresa en mayor grado "las perspectivas y actitudes del hablante en relación con el mundo comunicativo del acto de habla". Otro de los conceptos que este autor (2005: 168) retoma para sustentar sus tesis[16] es el de la "constatación de (no) hechos". Aquí, sigue con la caracterización de Henderson (2005) en cuanto a que la "constatación de (no) hechos" es uno de los valores que adquiere el PPC en el Río de la Plata, que puede, por otra parte, tener matices de *formalidad* o de *emotividad/ sorpresa*.

[13] Los tiempos verbales son interpretados en tanto categorías deícticas al sostener que su significado central es de "indicar la temporalidad de un evento con respecto al momento de la enunciación".

[14] Relacionado con esto, el estudio de George De Mello (1994: 631) arroja luz sobre esta "tendencia" observada en cuanto al uso de estos dos tiempos. El investigador, si bien arguye que el empleo del PPC no es de proximidad temporal –al encontrar evidencias de la utilización de ambos pretéritos con expresiones temporales con "hace…"– da a entender el mismo tipo de "neutralización" de la que habla García Negroni.

[15] García Negroni aclara que la diferencia tampoco está dada por el plano aspectual ya que "el PPS y PPC comparten el aspecto perfectivo: ambos presentan la acción, el proceso o el estado indicado por el verbo en su globalidad, es decir, como un todo completo y terminado". Para Alarcos Llorach (1947: 114) si bien la distinción de sentido es "puramente temporal", también señala que" no hay, pues, que buscar la diferenciación de sentido […] en el *aspecto* o en la significación de la acción verbal" (las itálicas son mías).

[16] Bermúdez (2005: 184) formula, desde una perspectiva evidencial, que el significado básico del PPC es "a partir de la evidencia disponible *afirmo / concluyo* X".

EL USO ENFÁTICO DEL PPC EN EL ESPAÑOL RIOPLATENSE

En adelante me propongo analizar el corpus elegido apoyada por la siguiente hipótesis: Si el uso del PPC nos remite al plano de la subjetividad, la emoción, la afectividad, entonces, la acción pasada denotada por el verbo, al adquirir pertinencia para el hablante en el presente de su enunciación, se carga de énfasis. En consecuencia, mediante el empleo del PPC, el hablante o bien puede buscar un efecto determinado en el oyente; o bien limitarse a que éste reconozca lo que quiso hacer[17]: enfatizar, dar vivacidad o dramatismo[18] a sus emisiones.

Comenzaré mi análisis con algunos ejemplos tomados de interacciones reales.

2.
¡Por fin ***ha llegado*** [el ómnibus]!

3.
¡Mirá que lo ***he buscado*** [al nuevo programa de estudios]!

2 y 3 son enunciados exclamativos que se caracterizan formalmente por la elección del PPC para la expresión del pasado.

En 2 el PPC con valor resultativo contribuye, junto con la expresión adverbial "por fin", a remarcar el fastidio provocado por la larga espera. El interlocutor responde al comentario con una mirada de aprobación.

El hablante del enunciado 3 luego que su interlocutora le informara sobre una modificación en el programa de estudios de su carrera –que éste no había podido encontrar– expresa su sorpresa ante la constatación de la novedad. Mediante el uso del PPC, con valor iterativo, el hablante intenta mantener su imagen positiva frente al interlocutor haciendo hincapié en la búsqueda exhaustiva del nuevo programa que ha llevado a cabo; es decir, busca evitar ser visto como un desinformado, o desinteresado. Esta idea se ve reforzada por el uso del imperativo "mirá".

4.
A: – ¿Usted ya es clienta de esta sucursal?
B: – No… bueno…yo soy una de las representantes de los Testigos de Jehová y nosotros ***hemos hecho*** varios pedidos [de computadoras]… yo ***he venido*** muchas veces acá.

[17] Beatriz Lavandera (1985: 78) sostiene que está más de acuerdo con la definición de Searle con respecto a que si bien el acto perlocutivo puede estar presente, incluso en la primera intención del hablante, no es definitorio del acto del habla. "Para Searle, el acto de habla queda completado en el momento en que el oyente entiende qué es lo que el hablante quiso hacer y lo entiende mediante el reconocimiento de que las reglas para esa producción lingüística son tales".

[18] En este sentido concuerdo con Weinrich (1974: 69-76) en cuanto a que en el mundo relatado –dentro del cual se ubica el PPC– "el hablante está *comprometido";* su discurso es dramático porque trata de cosas que le afectan directamente. Esto, además, según el autor, repercutirá en la reacción del oyente –y en última instancia, en la modificación del mundo– en cuanto a que éste tendrá que tomar "una postura, [...]: una opinión, una valoración, una enmienda o cosa pareja".

En el diálogo entre A y B en 4, B responde a la pregunta en cuanto a si es cliente con una negativa; y recurre al PPC para contrarrestar esa negación. Afirma de manera enfática que desea ser tomada en cuenta *como* cliente por A ya que, efectivamente, no es la primera vez que concurre al lugar. La cadena pronominal *yo-nosotros-yo* muestra cómo B se legitima en tanto compradora habitual a través del grupo que representa ("los Testigos de Jehová); el paso a una primera persona singular (*he venido*) acompañado nuevamente por el uso del PPC le sirve para subrayar que por más que su nombre no esté registrado formalmente, debe ser considerada una cliente.

El siguiente ejemplo proviene de un anuncio encontrado en la vía pública de la ciudad entrerriana de Gualeguaychú;[19] el mismo decía:

> 5.
> ***He Dicho*** NO! a las papeleras.

El conflicto entre Argentina y Uruguay por la instalación a orillas del Río Uruguay de la fábrica finlandesa de pasta de celulosa, Botnia, ha dado lugar a varias formas de protestas, especialmente en la provincia de Entre Ríos: cortes de rutas y pasos fronterizos, manifestaciones y denuncias legales que llegaron al ámbito internacional. No es de extrañar, entonces, que los discursos en contra de las papeleras resulten altamente emotivos en correspondencia con el dramatismo de su contexto de producción.

En cuanto a este anuncio en particular, observamos el uso de la primera persona del singular que está identificando no sólo al habitante entrerriano, sino también al ciudadano argentino (ya que el discurso se vuelve nacionalista al ser puesto en relación interdiscursiva con las declaraciones presidenciales pronunciadas al respecto). Por otra parte, la acción de "decir", formulada en PPC, es interpretada en términos de iteración –no es la primera vez que se dice– y también sentida como determinante y conclusiva: es la *última* vez que se dice. La elección de la tipografía sostiene esta lectura; el uso de mayúsculas para distinguir el PPC (He Dicho) y la negación (NO!) estaría dando cuenta gráficamente de una pronunciación marcada que se percibe como refuerzo de la información. Aquí, observamos una vez más el uso de la exclamación expresada en PPC; la entonación actúa como una marca subjetiva que aporta al enunciado énfasis expresivo.

El PPC es una estrategia discursiva del hablante para enfatizar su posición final frente al tema; y, de esa manera, disuadir a su interlocutor: a los empresarios y responsables de la papelera y a cualquier otro que tome una postura a favor.

De manera similar, el ex presidente Néstor Kirchner (bajo cuyo mandato se desarrolla la protesta) también recurre al uso del PPC para hacer referencia al conflicto:

> 6.
> Argentinos, los que me miran acá y los que me escuchan en sus casas, ténganlo bien claro, ***han vuelto*** a ganar los intereses de Botnia y del Banco Mundial. ¿O el Banco Mundial va a venir a hacer solidaridad con los pueblos latinoamericanos, por los intereses de quienes vivimos en esta región? (Kirchner, 2006)

[19] Recordemos que para Vidal de Battini (1964: 76, 189) gran parte de Entre Ríos, a pesar de ser una región de transición, comparte muchos de los rasgos lingüísticos de la ciudad de Buenos Aires entre los que se encuentra la preferencia por el uso de PPS.

En sus declaraciones N. Kirchner apela a sus destinatarios, mediante el uso del vocativo "argentinos". Aquí el término "argentinos" se extiende al del "latinoamericanos", entre los que él mismo se incluye (nosotros inclusivo). En cuanto a Uruguay (o los uruguayos), quedan fuera del discurso, lo que podría interpretarse como una exclusión de ese "nosotros latinoamericanos". Ahora bien, el hablante, en vistas a hacer más sólida su argumentación –en cuanto a que los intereses de Botnia y del Banco Mundial *no son* los de la Argentina o de Latinoamérica– no sólo emplea un imperativo ("tengan") y una pregunta retórica, sino también usa el PPC "han vuelto a ganar". Además del valor iterativo que se infiere de la elección del PPC (los intereses del Banco Mundial y de las multinacionales extranjeras son los que *siempre* ganan), se focaliza el hecho de que, como no podría ser de otro modo, ha ganado *esta vez*. Así, el hablante busca una reacción por parte de los oyentes al dejar en "claro" cuáles son los intereses contrapuestos: por un lado, los del "nosotros-argentinos-latinoamericanos" y, por otro, los de un tercero discursivo "no-latinoamericanos" que pierde la categoría de persona al ser nombrado como una empresa u organismo bancario y no mediante un gentilicio como por ejemplo, los "finlandeses". El choque de intereses toma forma mediante el término "insolidaridad": son "ellos" los que no son solidarios y son sus intereses (evidentemente económicos) los que han ganado. La supremacía, pero también la "falta de solidaridad", de la economía de ese tercero discursivo es la que se pone de relieve mediante el empleo del PPC.

Dentro de esta misma temática, el jefe de relaciones internacionales de Greenpeace Argentina sostuvo en un programa radial que:

> 7.
>
> […] nosotros ***hemos denunciado*** esto y además denunciamos que estas empresas buscan países con debilidades jurídicas para ingresar estos emprendimientos […] Argentina no ***se ha sabido defender*** y el cuadro es dantesco, es muy poco lo que ***se ha hecho*** […]. (Villalonga, 2006)

En este caso, el hablante arremete contra el mismo blanco: la empresa Botnia y los países que buscan favorecerse de "emprendimientos" (económicos) similares al de las papeleras. Por otro lado, Uruguay, al igual que Argentina, se presentan como países víctimas por ser "débiles jurídicamente". El locutor, en tanto representante de un "nosotros" (inclusivo), es decir Greenpeace, se coloca enunciativamente en el lugar de la acción mediante el uso del PPC. Su crítica se agudiza mediante la repetición del verbo "denunciar" y el empleo de negaciones explícitas o implícitas. Por otra parte, el ítem léxico "defender" que forma parte de la negación explícita y que alude al campo semántico de lo legal se formula en PPC para señalar que, en definitiva, son las leyes argentinas (y/o uruguayas) las que dan lugar a esa situación, traducida en términos de explotación económica.

En la segunda negación, esta vez implícita, "es muy poco lo que se ha hecho", el hablante vuelve a elegir el PPC como opción para expresar un pasado que trae consecuencias hasta el presente de la enunciación. Aquí, el verbo "(no) hacer" también alude al acto de "(no) defender"; lo que provoca un panorama "dantesco". El uso de este axiológico negativo, sumado al recurso de la negación y del PPC evidencia el carácter retórico de este enunciado que mueve a una respuesta desde el ámbito jurídico.

Veamos otros ejemplos:

8.

Hay muchos problemas que no podrán solucionarse de inmediato, pero hoy ***ha terminado*** la inmoralidad pública. Vamos a hacer un gobierno decente. (Alfonsín, 1983)

9.

Dios existe. ***Hemos tenido*** una revolución en paz. Dios obró en la historia y también en Julio Cobos. (Aizpeolea, 2008)

En 8 el PPC se inscribe dentro de un contexto resultativo. Aquí el locutor, en su discurso inaugural, opone dos momentos políticos diferentes: el anterior a su mandato calificado como "inmoral" y el correspondiente al presente de la enunciación caracterizado como "decente". El PPC, entonces, estaría indicando el comienzo de una nueva etapa gubernamental.

Tanto 8 como 9 presentan un cambio brusco que divide claramente dos etapas históricas políticas antagónicas y excluyentes. En el ejemplo 9 también encontramos un PPC con valor resultativo que pone en relación un nosotros inclusivo, que alude a los argentinos, con un "él" representado por "Dios", que se repite dos veces. El cambio en la "historia", la "revolución en paz", es el resultado directo de la obra de Dios. La cadena léxica *Dios-revolución-Dios-historia* evidencia la carga fuertemente emotiva del enunciado.[20]

10.

En nuestro país ***HAN: desaparecido*** personas, ésta es una tristísima realidad pero objetivamente debemos reconocerlo. Tal vez lo difícil sea explicar el por qué y por vía de quién estas personas ***se han desaparecido***. (Videla, 1977)

En 10 el hablante (General Videla), parece recibir una pregunta comprometedora por parte de un periodista. Éste responde recurriendo al PPC, con valor resultativo, como una forma de demostrar que él no niega la desaparición de personas en la Argentina; más bien lo contrario, remarca esa acción. Mediante esta estrategia lo que quiere lograr es, en primer lugar, borrar el agente que causa las desapariciones (presumiblemente la pregunta alude a su régimen como actor). Su intención de borrar el agente de la acción denotada por el verbo ("X desaparece a personas") se evidencia en el uso del "se" del segundo PPC "se han desaparecido". Por otra parte, al enfatizar la acción de la desaparición (el primer "han" está prolongado y dicho con más volumen) y recurrir al aumentativo *–ísimo* que caracteriza la triste "realidad", el hablante adopta una actitud de autoridad que se coloca en un plano de enunciación supuestamente "objetiva": pasa de ser el acusado a ser el acusador; es decir, desvía la tensión sobre un tercero discursivo. El uso del modalizador "debemos" que apela al oyente, implica a "esas personas" no nombradas explícitamente que serían los enemigos del "nosotros" (los argentinos).

11.

[20] El contexto de este enunciado es el conflicto entre el sector agrario y el Gobierno de Cristina F. de Kirchner en 2008. Julio Cobos, mediante su intervención en el que Congreso, vota en contra de la ley a la que se oponía el grupo agrario.

> Allí está Riquelme. ***Ha vuelto*** un día para ser el mejor de todos. Y lo ***ha demostrado*** largamente. (Fox en español, 2007)

El ejemplo 11 resulta relevante para observar un uso del PPC con el rasgo [-inmediatez], señalado por el adverbio de tiempo "un día", que según algunos autores que ya vimos, debería estar expresado con PPS. Sin embargo, el enunciado sí se caracteriza por el rasgo [+ actualidad psicológica]. Esa "vuelta" tiene consecuencias en el presente, ya que por una lado son duraderas ("lo ha demostrado largamente") y por otro, son las que hacen posible la victoria del equipo al que el futbolista pertenece. El uso del superlativo "el mejor de todos" también demuestra el carácter enfático del enunciado.

CONCLUSIÓN

En este trabajo he presentado un corpus que de ninguna manera se agota aquí; por el contrario, para estudios futuros sobre el uso del PPC en el español rioplatense, sería pertinente realizar una muestra que incluyera un número importante de grabaciones de conversaciones espontáneas y encuestas con observación participante en diversos estratos sociales y grupos etarios a fin de determinar con mayor precisión la incidencia de las variables sociolingüísticas en la elección de este tiempo verbal.

De mis observaciones en base al corpus trabajado, mis conclusiones son las siguientes:

a) Contrario a lo que sostienen algunos autores, la presencia del PPC forma parte efectiva de las elecciones de los hablantes de la variedad rioplatense. Como intenta mostrar este trabajo, su aparición es recurrente en una variedad de enunciados por lo cual su uso difícilmente pueda catalogarse de esporádico.

b) Si bien en algunas ocasiones el PPC adquiere el rasgo [+ inmediatez], éste no un rasgo suficiente para caracterizarlo, ya que puede presentar también el rasgo [-inmediatez]. Es decir, la variable temporal no es la apropiada para dar cuenta de este tiempo. La persistencia psicológica del evento en el presente de la enunciación se corresponde con el valor modal que tiene el uso del PPC.

c) De acuerdo con los ejemplos analizados, el PPC sirve como un recurso retórico-argumentativo, especialmente en los discursos políticos que buscan influir en el oyente. Por otra parte, el uso enfático del PPC se hace aún más evidente en enunciados con valor reiterativo y en estructuras exclamativas que se cargan aún más de emotividad mediante esta forma verbal.

CORPUS

AIZPEOLEA (2008). Horacio Aizpeolea respecto de declaraciones de Elisa Carrió: "Para Carrió, 'Dios existe', y el PRO ofreció volver a dialogar", *Clarín*, 17 de julio. Disponible en <http://www.clarin.com/diario/2008/07/17/elpais/p-01716744.htm> Consulta 15-11-2008.

ALFONSÍN (1983). Discurso Raúl Alfonsín: "Discurso inaugural", 10 de diciembre. Disponible en <http://armony.ca/victor/dpa/conc/framconc.htm> Consulta 10-11-2008.

FOX EN ESPAÑOL (2007). Programa "Boca Campeón Copa Libertadores", 21 de junio. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=ua8ZXp5NRJ8> Consulta 5-11- 2008.

KIRCHNER (2006). Trascripción oficial del discurso oral de Néstor Kirchner: "Kirchner defendió la estrategia argentina en el conflicto de las papeleras", 22 de noviembre. Disponible en <http://www.ambiente.gov.ar/?aplicacion=infofoto&IdSeccion=12&IdArchivo=216>

VIDELA (1977). Conferencia de prensa a Jorge Rafael Videla en Caracas" 13 de mayo. Disponible en <http://www.youtube.com/watchv=EqlltALqPf4> Consulta 21-11-2008.

VILLALONGA (2006). Declaraciones de Juan Carlos Villalonga a Radio 41 en "El panorama es dantesco", 21 de septiembre. Disponible en <http://www.radiolt41.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=672&Itemid=1> Consulta 10-11-2008.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS LLORACH, E. (1947). "Perfecto simple y perfecto compuesto en español", *Revista de Filología Española*, 31, 108 -140.

BERMÚDEZ, F. (2005). *Evidencialidad: La codificación del punto de vista*. Doctoral Dissertation, Stockholms Universitet.

BERSCHIN, E. (1975). "A propósito de la teoría de los tiempos verbales. Perfecto simple y perfecto compuesto en el español peninsular y colombiano". *Thesaurus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 30: 539-556.

DE MELLO, G. (1994). "Pretérito Compuesto en la acción con límite en el pasado", *Boletín de la Real Academia Española*, 74 (263): 611-633.

DI TULLIO, Á. (2007). *Manual de Gramática del español*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.

DONNI de MIRANDE, N. E. (1967). *La Lengua coloquial y la lengua de la Literatura Argentina*. Cuaderno del Instituto de Letras 33-34, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional del Litoral.

FERNÁNDEZ GARCÍA, L. (1996). "Tiempo y Aspecto", *Signo & Seña, Revista del Instituto de Lingüística*, 5: 281-311. Universidad de Buenos Aires.

GARCIA NEGRONI, M. M. (1999). "La distinción pretérito perfecto simple / pretérito perfecto compuesto. Un enfoque discursivo", *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, 1(2): 45-60.

HALLIDAY, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*, México: Fondo de Cultura Económica.

HENDERSON, C. (2003). "Aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos en el uso del pretérito perfecto compuesto de tres variedades americanas de español", Proyecto presentado en el Seminario Iberorromano de la Universidad de Estocolmo. En *Evidencialidad: La codificación del punto de vista*. Estocolmo: Stockholms Universitet. Doctoral Dissertation. 166-167.

HENDERSON, C. (s. f.). "Aspectos semánticos, pragmáticos y discursivos del uso del Pretérito Perfecto Simple y Compuesto en el español de Uruguay, Paraguay y Chile", *Evidencialidad: La codificación del punto de vista*. Estocolmo: Stockholms Universitet. Doctoral Dissertation: 166-167.

KOVACCI, O. (1992). El comentario gramatical. Teoría y Práctica. Tomo II. Madrid. Arco Libros.

KUBARTH, H. (1992). "El uso del pretérito simple y compuesto en el español hablado de Buenos Aires". *Scripta Philologica in honorem Juan M. Lope Blanch*. 2:553-566.

LAVANDERA, B. R. (1985). C*urso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias.

PAIVA BOLEO, M. (1936). *O Perfeito e o Pretérito em português em confronto com as outras línguas românicas*. Coimbra. En "Perfecto simple y perfecto compuesto en español", *Revista de Filología Española*, 31: 108-140.

PRUNES, M. N. (2002). "La falta de conciencia del hablante rioplatense en su uso del Pretérito Compuesto Simple del Modo Indicativo", en *Actas del V Jornadas de la Lengua*. *Signos Universitarios Virtual* 3. Universidad del Salvador. Buenos Aires. Argentina. Disponible en <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/prunes.htm> Consulta 12-11-2008.

VIDAL DE BATTINI, B. E. (1964). *El Español de la Argentina: Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

WEINRICH, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

LOS GUARDIANES DE LA DUALIDAD
ACERCA DEL NÚMERO DUAL EN *MAPUZUNGUN*

Herminia Navarro
Asentamiento Universitario San Martín de los Andes,
Universidad Nacional del Comahue | Argentina
herminia@smandes.com.ar

Resumen

El presente trabajo expone algunos resultados de la investigación sobre la categoría gramatical de número en el *mapuzungun* de la cordillera neuquina. En lengua mapuche existen tres números: singular, dual y plural, que se multiplican en nueve personas gramaticales. Los ejemplos para la investigación se han tomado de interacciones de diferentes registros y géneros discursivos del *mapuzungun*; y se han analizado tanto en el micronivel, en oraciones en contexto, como en el macronivel, desde el enfoque que el lingüista Yishai Tobin denomina "del texto al signo", es decir, dentro del marco teórico aportado por etnopragmática. La primera intención de la investigación es comprobar si el número dual forma parte del sistema sincrónico gramatical o si se ha convertido en un vestigio histórico relegado a un conjunto de vocablos fijos –como ha ocurrido en otras lenguas indoeuropeas, australianas, eslavas, semíticas, norteamericanas–. El segundo propósito es intentar una explicación del uso actual del número dual, refiriéndose al concepto de dualidad, noción clave para la forma de representación simbólica mapuche.

INTRODUCCIÓN

Dado que autores como Rukeyser (1997) afirman que el dual es una categoría gramatical y/o lexical de numerosas lenguas (indoeuropeas, semíticas, australianas, indonorteamericanas, húngara, india y esquimal) que está desapareciendo, e igual situación detectan algunos lingüistas en dialectos *hulliches* del *mapuzungun* del sur de Chile,[1] daremos cuenta en este trabajo de su plena vigencia actual para los mapuche hablantes del sur de Neuquén, Argentina. El *mapuzungun* tiene un sistema tripartito de números, indicando singular, dual y plural. Nos interesa comprobar si los usuarios de la cordillera neuquina conciben este sistema como si fuera básicamente binario: singular versus dual/plural, o si el número dual forma parte del sistema sincrónico gramatical y no es un vestigio histórico relegado a un conjunto de vocablos fijos. La pregunta que surge entonces es: ¿se da en el uso lo que las gramáticas explican?[2]

[1] El sistema *huilliche* de San Juan de la Costa (Osorno, X Región) dice Adalberto Salas (1992, p. 206) corroborando la descripción del dialecto realizada por Contreras y Álvarez-Santullano, ha perdido los contrastes singular/dual/plural reduciéndose a un sistema más simple y parecido al castellano: singular/plural.

2 Otro factor a considerar en lo que hace a la retracción del número dual en *mapuzungun* es, para la Dra. Marisa Malvestitti, el desplazamiento debido al contacto con el español (comunicación personal).

Expondré que los morfemas del dual en *mapuzungun* son miembros productivos del sistema del lenguaje.

Por otro lado, la presencia de la dualidad, de "el par", atraviesa toda la cosmovisión mapuche y se advierte en múltiples aspectos de la vida cotidiana y religiosa de las comunidades. Esta forma cultural tiene su correlato lingüístico en diversos tipos textuales.

Los datos serán analizados en el micronivel, en oraciones en contexto; como así también en el macronivel, en la forma de análisis del discurso orientado semánticamente, y los enfoques "del signo al texto" y "del texto al signo" propuestos por Yishai Tobin (2000), con encuadre teórico en la etnopragmática y la antropología lingüística.

El número dual en *mapuzungun*

Según José Félix de Augusta, autor de la *Gramática araucana*, editada en Santiago de Chile en 1903, en el sistema de la lengua mapuche, hoy denominada *mapudungun* en Chile y *mapuzungun* en Patagonia argentina, la categoría de número se establece mediante: el singular, el dual y el plural. El gramático describe la formación del número en cada una de las categorías léxicas que lo incluyen, a saber: artículos, pronombres personales, verbos, pronombres posesivos y demostrativos. Es decir, los morfemas del dual se afijan a en aquellas partes de la oración que interesan a las personas del coloquio: verbos y pronombres.

Artículos y sustantivos

El *mapuzungun* carece de artículos definidos que acompañen sustantivos. En cambio, hay partículas que funcionan como marcas de número. Tal es el caso de *pu* para plural y *epu* para dual. El número singular no está marcado.

ñi ***epu*** *namun*
mis dos pies

En los vocativos, el número dual se forma agregando la partícula engu

Amuchi mai, papay ***engu****!*
Me voy pues, señoras!

Pronombres personales y verbos

En el paradigma de la conjugación se evidencia la organización tripartita del sistema del número en *mapuzungun*. Es así como en esta lengua hay nueve pronombres, correspondientes a tres personas y tres números:

SINGULAR	DUAL	PLURAL
inche	*inchiu*	*inchiñ*
eymi	*eymu*	*eymün*
fey	*feyengu*	*feyengün*

Las formas del dual, al igual que las del singular y plural, no tienen marcas de género, como ningún lexema del *mapuzungun*. Las traducciones son: nosotros/as dos ; ustedes dos; ellos/as dos.

Comprobemos cómo funcionan los morfemas del número dual en la conjugación del verbo *akun* (llegar), en voz activa, en lo que denomina de Augusta "forma primitiva" del verbo equivalente a los tiempos presente y copretérito. Otros lingüistas, como Salas y Harmelink, lo denominan modo real o indicativo.

*iñchiu aku**yu***	nosotros dos llegamos
*eymu aku**ymu***	ustedes dos llegaron
*feyengu aku**yngu***	ellos dos llegaron

Donde *aku-* es raíz; *yu, ymu, yngu* son morfemas verbales: de modo, persona y número. Adalberto Salas llama a estas flexiones verbales como formas verbales mínimas.

Sería extenso de describir en esta presentación, los restantes tiempos, modos y voz del complejo paradigma verbal del *mapuzungun*, solo sintetizaremos diciendo que conserva morfemas exclusivos para las formas del número dual.

Pronombres posesivos

Los pronombres posesivos carecen de género pero poseen marca de número. En función adjetiva, preceden al sustantivo, excepto en la tercera persona. Son los siguientes para el número dual*: yu, mu, ñi-engu*.

***Yu** (tayu, inchiu tayu) ruka:* nuestra casa (de nosotros dos)
***Mu** (tamu, eimu tamu) ruka :* su casa (de ustedes dos)
*Ñi ruka **engu** (tañi…engu; fei ñi …engu*): su casa (de ellos dos)

Pronombres demostrativos

Estos pronombres no tienen distinción de género, pero si de número, al igual que los posesivos. El número dual se puede señalar mediante el vocablo *engu.*

Estos dos: *tëfa **engu***

ANÁLISIS EN EL MICRONIVEL

El riguroso sistema paradigmático gramatical con número dual se da en los estilos y registros habla del *mapuzungun* considerados en el trabajo; ellos son:

a) Conversacional informal
Eymu** zunguyau**ymu
Ustedes dos andarán hablando

Iñchiu *zunguyaula**yu***

Nosotros dos no andaremos hablando

Cabe aclarar que la hablante tradujo los verbos en presente habitual: andan hablando, no andan hablando, y no en futuro, cómo sí lo hizo una segunda consultante. Pero ambas coincidieron en el uso del dual para pronombres y verbos.

b) Ceremonial

*Epeun Chau, Epeun Ñukelk fele**ymu***
Padre del Amanecer, Madre del Amanecer que están
kellupelu pu piñeñ feitachi
para ayudar a los hijos en estos
wall mapu mülelu
puntos cardinales de la tierra existente.

El pronombre demostrativo *feitachi*, empleado por la consultante mapuche, es habitual en Argentina; su variante *tufaichi*, en Chile. En otro análisis se distinguen tres morfemas separados, no una sola palabra: *fei ta chi*.[3]

d) Poética

*Chazi ngefuli**u***[4]
si fuésemos sal
*lliukonafu**yu**, lamngen.*
nos derretiríamos, hermana.
Feimu**la**yu inchiu[5]
Esto no sucede con nosotros dos

En estos tres casos se da un par intímamente relacionado, como es el de la pareja de enamorados. Más referencias a este texto se dan en páginas posteriores.

Este trabajo presenta un análisis orientado al signo que explicará los usos del número dual en *mapuzungun.* Además ilustraré que el dual designa dos entidades y su empleo está sustentado en distinciones semánticas, claramente vinculadas con la cosmovisión del pueblo mapuche.

[3] Dra. Marisa Malvestitti, comunicación personal.

[4]

nge	*(a)fu*	*l*	*i*	*u*
ser	sufijo flexional condicional o pretérito remoto no vigente	subjuntivo o hipotético	des.1ª	dual

[5]

Fem	*mu*	*la*	*y*	*u*	*inchiu*
verbo "hacer algo"	sufijo opcional 2ª.pers satélite agente	negación	1ª.persona	dual	nosotros

El análisis semántico (Tobin, 2000: 95) estará basado en las siguientes hipótesis orientadas al signo:

1. Las morfologías del singular, dual y plural difieren en sus significados invariantes (Saussure, Tobin).
2. Esta diferencia en los significados está expresada por un marcado rasgo distintivo semántico en el sentido originalmente postulado por la Escuela de Praga (Jakobson, Tobin).
3. Este rasgo distintivo marcado, que Tobin llama integridad semántica, se basa en la percepción de entidades en continuos versus discontinuos espacios, tiempos o existencias, en el sentido de la Escuela de Psicomecanismos del Lenguaje de Guillaume.
4. Los morfemas singulares, duales y plurales son partes de un sistema semántico a la manera de la Escuela de Columbia (Contini-Morava y otros).

ANÁLISIS ALTERNATIVO DEL NÚMERO GRAMATICAL

Según Tobin, el número ha sido visto como uno de los sistemas gramaticales más básicos y universales del lenguaje humano, para este autor el número gramatical es el sistema gramatical por excelencia.

El ejemplo tradicional del sistema gramatical del número para lenguas que contienen morfología singular/ plural y dual es el sánscrito. En cuanto al empleo de los números, el dual es usado estrictamente en todos los casos en que dos objetos son lógicamente indicados, tanto directamente como por combinación de dos individuales. El dual es usado solo justamente cuando la dualidad o el carácter de par de los objetos indicados es bien entendida.

En hebreo y griego la morfología singular significa **uno**, la morfología dual significa **dos**, pero la morfología plural significa **más de uno** (incluyendo el dos). No así en el sánscrito y en el *mapuzungun*. Significan dos caminos diferentes de dividir internamente el mismo dominio semántico. Es lo que intentaremos comprobar refiriéndonos a la cosmovisión mapuche.

El análisis orientado por el signo presentado aquí ha sido influenciado por las nociones de singularidad versus pluralidad, por ej: la percepción de entidades como integrantes de un espacio continuo en contraposición a la percepción de elementos miembros de un espacio discontinuo, como lo explica Gustave Guillaume.

Para este lingüista el sistema de número básicamente contrasta la percepción de entidades en el campo de lo continuado –detectado como algo que ocupa una sola extensión de espacio– versus lo discontinuado –detectado como algo que ocupa sitios discretos en el espacio. En este enfoque se explica el morfema singular no como un estático **uno**, sino como un movimiento dinámico que va de la noción de singularidad a la de pluralidad (discontinuado espacio interior) a singularidad (continuado espacio interior). Del mismo modo, el morfema plural no se ve como un significado estático de **más de uno,** sino como un movimiento dinámico que va de la noción de singularidad a la de pluralidad. Se supone una simple operación mental, llamada dispositivo de tensor binario.

Guillaume consideró al número dual como el resultado de interceptar un movimiento del pensamiento del plural al singular en su penúltima posición. El dual es la versión más pequeña del plural, obtenido de la división del continuado en dos. Así, en el movimiento mental de la pluralidad a la singularidad del espacio continuado, el dual es el significado obtenido inmediatamente después del singular, una mínima pluralidad interna que significa dos.

Así es como Guillaume está postulando una hipótesis alternativa de dominio semántico de la contabilidad subyacente en el sistema del número; es decir, la percepción de entidades en el espacio continuado (unidad singular) versus el discontinuado (discreción, pluralidad)

INTEGRALIDAD SEMÁNTICA

Tobin plantea que es un problema fundamental en la lingüística la diferenciación entre lo que en una lengua es extralingüístico en oposición a lo que es lingüístico. Es decir, qué parte responde a los universales de la lengua y cuáles son reflexiones derivadas de los universales de cognición, percepción o comunicación, que cada lengua refleja por distintas vías.

Coincidiendo con el autor citado, el análisis se centrará en el rasgo semántico denominado Integralidad semántica, que ha sido postulado como un rasgo semiótico de la cognición y percepción humana. Este rasgo se basa en la suposición de que existen dos caminos alternativos para percibir una pluralidad de entidades en el espacio, tiempo o existencia: como entidades diferenciadas o como entidades potencialmente diferenciadas percibidas como parte de un juego continuo.

En el caso del número gramatical, lo concreto sería la percepción de la pluralidad, y lo más abstracto, la diferenciación de la individualidad. El número dual sería el anteúltimo paso para percibir la segmentación total; el par constituiría el resto del continuo antes de percibir, de diferenciar, el discontinuo consumado.

Tobin explica que la consecución espacio-temporal-existencial ha sido considerado un universal cognitivo y provechosamente aplicado al desarrollo de la lengua en general y al desarrollo de *pidgins* y criollos, en particular; adquisición de la lengua materna; origen y desarrollo de idiomas en general y el desarrollo de idiomas con sistemas verbales estructurados con afijos. Este último es el caso de la lengua mapuche (polisintética, aglutinante). También se ha comprobado que el cambio semántico tiende a moverse casi completamente desde lo concreto a lo abstracto.

En el caso del número gramatical., lo concreto sería la percepción de la pluralidad, y lo más abstracto, la diferenciación de la individualidad. El número dual sería el anteúltimo paso para percibir la segmentación total; el par constituiría el resto del continuo antes de percibir, de diferenciar, el discontinuo consumado.

ANÁLISIS DEL MACRONIVEL

Siguiendo a Tobin podemos decir que “un discurso o texto puede ser visto como una composición enteramente unificada de una señal y un significado: es decir, como un signo en su propio derecho donde el mensaje del texto representa su significado o signifie, y la distribución no arbitraria de la lengua en el texto representa su forma, señal o significant.” A este método Tobin lo denomina enfoque “del texto al signo”, ya que el

texto se vuelve signo, factible de ser analizado en la distribución no arbitraria de signos marcados y no marcados.

Las formas del número dual para designar dos entidades están presentes en los estilos y registros del *mapuzungun* que aparecen en el corpus, compuesto por textos orales propios grabados a consultantes mapuches en zonas rurales y urbanas del sur neuquino, y ajenos, divulgados en discos compactos. Los segmentos considerados provienen de diferentes géneros discursivos de la lengua mapuche como son: *ulkantun, pentukun y ngtramkan.*

El *ulkantun* es un texto poético cantado, ya que la poesía mapuche siempre está asociada al canto. Los *lamngen ulkantun* son los cantos de tema amoroso que los hombres dedican a sus amadas, a quienes llaman metafóricamente hermana (*lamngen*) El siguiente es un fragmento de Tierra de Iapinilke, canción mapuche de cortejo (Pérez Bugallo, 2000).

c)

Feimulayu inchiu
Esto no sucede con nosotros dos,
lamngen
hermana.
Chazi ngefuliu,
Si hubiésemos sido,
patrontuku ngeliu
si fuésemos un puñado puesto
wazküwazküngenchi ko meu
en agua hirviendo
lliukonfemayu,
nos derretiríamos, hermana.
Ashukura ngeliu,
Si fuésemos azúcar,
tukungeliu arrekofën mu
y nos echáramos en agua caliente
llüwafuyu, lamngen.
nos derretiríamos, ¡hermana!

El *ngtramkan* es una conversación, género discursivo tradicional. Ejemplificaré mediante un diálogo mantenido entre la *pillan kushe* o abuela sagrada, la conductora de la ceremonia de rogativa, denominada *ngillatun*, y los dos jóvenes *piwichen*, niños sagrados, en un momento de descanso:

Allkütoimu epu weche
Escuchen ustedes dos jóvenes

ngtramtouiu kuifike piwichen
les conversaré de los antiguos niños sagrados
müñe tu kelafuiengun tripanmu
bañarse no se hacía, cuando salían
we nguelliupunmu.
en el momento de la ceremonia de rogativa.
Rupakefui meli antü
Pasaban cuatro días
ñi müñetuugnol
sin bañarse
tripanmu welu lif konkefuingu
cuando salían pero limpios entraban.[6]

El *pentukun* es otro género discursivo característico de la literatura mapuche, que consiste en un saludo ceremonial, respetuoso, un diálogo ritual solemne que se ejecuta al comienzo de una visita.

Feita ta guellupun, lukutunzugu;
esta rogativa, para arrodillarse y exponer;
feita ta iñ elurpuiemu tain
esto es lo que han pasado a dejar nuestros
fütake cheiem.
mayores (gente de antes)

Nuestros mayores, la gente de antes, son "dos", conforman un grupo dual. Ellos han dejado a sus sucesores la mejor tradición, cómo se hace una rogativa que se precie de tal. Para comprobar la evidencia del conocimiento metalingüístico acerca del número dual indagué, mediante entrevistas, a una calificada hablante mapuche que se refirió al significado de la dualidad en la manera de ver el mundo en su cultura. Investigué acerca de las diferencias en la elección de dual o plural para determinadas emisiones, y comprobé que su uso no es indistinto, equivalente o intercambiable. Si a la pregunta acerca de la cantidad de elementos existentes, se responde en plural, para dar cuenta de dos objetos cuantificables, "se está mintiendo". Y continua: "Es importante diferenciar porque la misma naturaleza hace la diferencia. Hay dos [objetos, flores en este caso] y no más que dos"

¿Chumten rayen mëley campu meu?
¿Cuántas flores hay (están) en el campo?
Mëley epu feichí rayen

[6] En la cultura mapuche no se considera suciedad estar cubierto de tierra; quien está envuelto con la tierra no está sucio.

Hay dos flores (de la misma especie, iguales)
Mëley fentren rayen ka fil
Hay muchas flores y diferentes

También la relevancia de la oposición par-impar se pone de manifiesto cuando la consultante relaciona el tema con la medicina natural. Señala que algunas plantas de la farmacopea mapuche entran en combinaciones o composiciones pares o impares, según la enfermedad que pretendan curar. Las dolencias leves se sanan con medicinas pares. Así, para la gripe se requiere una combinación "par": infusión de canchanlagua y cataplasma de quilloi, "son dos diferentes, pero son par.

En la lengua se marca con el vocablo *mr´* o *chr*' que significa: igual a dos, par.

La medicina impar es *wel*, cuando no tiene compañero, es el caso de las afecciones graves, de enfermedades malignas como el "viento malo", "el mal de ojo" o el insomnio. Se preparan como infusiones o para hacer sahumerios.

En la ceremonia de rogativa predomina el número dos, la dualidad, en los elementos que conforman el *rewe*, el mojón ceremonial. Así, dos son los jóvenes sagrados o *piwichén*, dos las *kalfumalen*, o jóvenes sagradas, dos t*rutrukas* (flautas) dos banderas. También en los diferentes géneros discursivos presentes en el *ngillatun* hemos detectado formas del número dual.

La dualidad fundamental se corresponde con la denominación dual empleada por los mapuche para designar la deidad superior como *Fucha* y *Kushe*, anciano y anciana, presente en los mitos y en los rituales. Representan la dialéctica universal del principio creativo del universo.

Estos nombres suelen ser más complejos y variados, así por ejemplo, se suele llamar a la pareja creadora. *Futa Chachai* y *Ñuque Papai*, esposo padre y esposa madre, o bien se le agrega el nombre genérico de *Ñidol*, es decir, supremo.

A pesar de que la evangelización del territorio mapuche intervino la cultura y altero sus originales formas de expresión religiosa, la denominación dual de la divinidad es sin duda la más antigua, emparentada con antiguos arquetipos sapienciales de América Precolombina.

El panteón mapuche se completa con una pareja de jóvenes que acompaña a la anciana pareja creadora, en una visión cuaternaria abarcadora de género y número. Están presentes en esta tétrada lo femenino y lo masculino, lo viejo y lo joven; es decir, la síntesis de lo humano, pero en el plano divino. Las deidades resumen, aúnan las dimensiones esenciales del hombre.

FUTA CHACHAI (esposo padre)	*ÑUKE PAPAI* (esposa madre)
WECHE WENTRU (hombre joven)	*ULCHA DOMO* (joven muchacha)

Este diseño del orden divino, dialéctico, del universo, se ve reflejado en el *kultrun*, el tambor ceremonial, con cuya ejecución se busca restablecer en la realidad a través del poder de la música, el orden allí representado. (Pérez Bugallo, 1992)

ALGUNAS CONCLUSIONES

Si bien para la psicolingüística en el origen y evolución de las lenguas el número dual es un rasgo de las etapas primeras en los procesos de cognición, desde un enfoque antropológico, la existencia del dual es una característica del lenguaje que parece estar ligada a la cultura de un pueblo, en este caso el pueblo mapuche. Y es que posible, por eso, que la diferenciación singular-dual-plural se mantiene activa en el idioma. Los datos analizados permitirían formular la hipótesis de que esta característica del *mapuzungun* está estrechamente vinculada a la cultura.

BIBLIOGRAFÍA

AUGUSTA, J. F. de (1990). *Gramática mapuche bilingüe*. Santiago de Chile: Séneca.

BACIGALUPO, A. M. (1997). "Las múltiples máscaras de Nguenechén. Batallas ontológicas y semánticas del Supremo Mapuche en Chile", *Scripta Ethnologica*, vol. XIX, 73-100. Buenos Aires: CAEA.

BACIGALUPO, A. M. (2001). "El rol del medicinar de machi en la recreación de la identidad mapuche. Voces de resistencia, hibridez y transformación en las prácticas de machi", *Scripta Etnhologica*, vol XXIII, 89-119. Buenos Aires: CAEA.

CONTINI-MORAVA, E. (1989). *Discourse Pragmatics and Semantic Organization: The case of negationande tense –aspect with special reference to swahili*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

GREBE, M. E., S. PACHECO y J. SEGURA (1972). *Cosmovisión mapuche.* Separata de Cuadernos de la Realidad Nacional, n° 14. Cosmovisión.

GREBE, M. E., S. PACHECO y J. SEGURA (s. d.). *Poesía ritual mapuche.*

GREBE, M. E., S. PACHECO y J. SEGURA (s. d.) "El kultrun mapuche. Un microcosmo simbólico", *Revista Musical Chilena*, año XXVII, n° 123-124. Santiago.

GOLLUSCIO, L. (2006). *El Pueblo Mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Biblos.

GUILLAUME, G. (1945). *L'Architectonique du Temps dans les langues Classiques*. Copenhagen: Munksgaard.

GUILLAUME, G. (1971). *Lecons de Linguistique, 1948-1949, Serie B: psycho-systematique du langage: principes, methodes et applications 1*. Quebec/Paris: Presses de l'Université Laval/Klinsieck.

HARMELINK, M. B. (1996). *Manual de Aprendizaje del Idioma Mapuche. Aspectos morfológicos y sintácticos.* Temuco: Universidad de La Frontera.

PEREZ BUGALLO, R. (1985). "Cosmovisión y universo musical mapuche. La kaskawilla", *Revista Patagónica*, año IV, n°21, enero-marzo.

PEREZ BUGALLO, R. (1993). *Pillantun .Estudios de etno-organología patagónica y pampeana*. Buenos Aires: Búsqueda de Ayllu.

PEREZ BUGALLO, R. (2004). *Grupo Antigal. Poesía y Música Étnica Argentina.*

SALAS, A. (1984). *Textos orales en mapuche o araucano del Centro-Sur de Chile*. Concepción: Universidad de Concepción.

SALAS, A. (1992). *El Mapuche o Araucano. Fonología. Gramática y Antología.* Madrid: MAPFRE.

SAUSSURE, F. de (1961). *Curso de Lingüística General.* Buenos Aires: Losada.

TOBIN, Y. (2000). "The Dual Number in Hebrew. Grammar o Lexicon, or Both?", *Between Grammar and Lexicon*. Ed. E. Contini-Morava. John Benjamins.

PROSODIA E INFORMATIVIDAD: ENLACES EN EL ESPAÑOL HABLADO

Bettiana Blázquez
Escuela Superior de Idiomas, Universidad Nacional del Comahue | Argentina
bettianablazquez@speedy.com.ar

Alejandra Dabrowski
Escuela Superior de Idiomas, Universidad Nacional del Comahue | Argentina
aledabro@gmail.com

Leopoldo Labastía
Escuela Superior de Idiomas, Universidad Nacional del Comahue | Argentina
leolabas@hotmail.com

Mónica Vázquez
Escuela Superior de Idiomas, Universidad Nacional del Comahue | Argentina
vazquezmoni@gmail.com

Resumen

El presente trabajo propone estudiar la realización prosódica de los tópicos o enlaces en la estructura informativa del español rioplatense. El corpus a analizar se compone de muestras de discurso auténtico espontáneo de una entrevista televisiva en esta variedad del español. En su aspecto fonológico, el trabajo se realiza en el marco del modelo métrico-autosegmental de la fonología entonativa (Pierrehumbert, 1980; Ladd, 1996) y su aplicación al español (Sosa, 1991, 2003; Hualde, 2003; Estebas y Prieto, 2008, entre otros). En su aspecto pragmático, se inserta en el marco teórico de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1995, 2004, 2007) y del Componente Informativo (Vallduví, 1992). La hipótesis de trabajo consiste en corroborar la relación que existe entre la condición de topicalidad y la segmentación del habla en unidades prosódicas y la selección tonal. Además, este estudio intenta comprobar que dichos rasgos prosódicos guían al oyente en la identificación de las explicaturas (Sperber y Wilson 1995) y favorecen la interpretación de los enunciados en el discurso hablado. Este trabajo se inscribe dentro del proyecto "Prosodia y relevancia en el español y el inglés hablado", que se lleva a cabo en la Escuela Superior de Idiomas de la Universidad Nacional del Comahue.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe dentro del proyecto de investigación "Prosodia y relevancia en el español y el inglés hablado", que se lleva a cabo en la Escuela Superior de Idiomas de la Universidad Nacional del Comahue. En el mismo se investiga el rol de la prosodia en la expresión de la estructura informativa en estas dos lenguas. El presente trabajo propone estudiar la realización prosódica de los tópicos o enlaces (Vallduví, 1992) en la estructura informativa del español rioplatense.

El objetivo de este estudio consiste en corroborar la relación que existe entre la condición de topicalidad, la segmentación del habla en unidades prosódicas y la selección tonal. Este estudio intenta comprobar la hipótesis que dichos rasgos prosódicos guían al oyente en la identificación del contenido explícito (explicaturas) e implícito (implicaturas) en la comunicación oral (Sperber y Wilson, 1995) y favorecen la interpretación de los enunciados deseada por el hablante en el discurso hablado.

Este trabajo estudia la realización prosódica de los tópicos o enlaces en la estructura informativa del español rioplatense como un fenómeno de interfaz entre la fonología y la pragmática. Por este motivo, desde el punto de vista pragmático, esta investigación se basa en los supuestos teóricos de la Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1995), la Teoría del Componente Informativo de Enric Vallduví (1992) y la Teoría de la Accesibilidad de Ariel (1988). Desde el punto de vista fonológico, se focaliza en los diversos niveles prosódicos adoptando para el análisis del corpus el *modelo métrico-autosegmental* propuesto por Pierrehumbert (1980) y Ladd (1996), y plasmado en el modelo de transcripción ToBI (Índices de Tono y Disyunción) aplicado al español (Sosa, 2003; Hualde, 2003; Prieto y Estebas, 2008, entre otros).

MARCO TEÓRICO

En su Teoría del Componente Informativo, Enric Vallduví (1992) sostiene que el componente informativo está compuesto por foco y fondo. El *foco* es la única parte informativa de la oración, siempre está presente, y es prosódicamente prominente. El *fondo* es opcional, y complementa al foco actuando como marco vehicular para garantizar un correcto ingreso de la información aportada por el foco. El fondo, a su vez, está compuesto por el enlace y por la coda. Dentro del fondo, el *enlace* cumple la tarea de ligar con el objeto de pensamiento especificando una dirección conceptual dentro del conocimiento del oyente, en el que deberá inscribirse la información aportada por el foco. El enlace tiende a estar en posición inicial, ya que es lógico señalar en qué lugar debe inscribirse la información antes de darla. La *coda* especifica la forma en que debe agregarse la información, ya sea agregándola o corrigiendo un registro preexistente. Nunca está marcada por la prominencia prosódica.

La Teoría del Componente Informativo propuesta por Enric Vallduví complementa la visión de Sperber y Wilson (1995), autores de la Teoría de la Relevancia. Esta teoría sostiene que la comunicación combina el proceso de codificación y decodificación con procesos de inferencia, proporcionando así una explicación más completa del proceso de interpretación pragmática. Esta combinación presupone la existencia de un hablante que desea que su enunciado sea comprendido y de un oyente que proporciona un contexto para interpretarlo. El proceso denominado ostensivo-inferencial asume que el oyente infiere la intención del hablante para poder procesar la información eficazmente. Esto se logra si el hablante atrae la atención del oyente hacia un fenómeno que éste último considere relevante, es decir que produzca efectos cognitivos positivos, y que a su vez requiera un esfuerzo de procesamiento pequeño.

En el marco de la Teoría de la Relevancia, Ariel (1988) esboza una Teoría de la Accesibilidad de los referentes en el discurso. Según Sperber y Wilson (1995), la accesibilidad es una propiedad funcional de las representaciones mentales. Para Ariel, un referente es más accesible cuanto más fácil es de recordar o recuperar de la memoria (menor esfuerzo de recuperación). Por el contrario, un referente es menos accesible cuando el

esfuerzo del destinatario para recuperarlo es mayor. Las expresiones referenciales actúan como pautas para la recuperación de los referentes. Los distintos tipos de contexto, de menos a más accesible, se correlacionan con los distintos tipos de memoria. Ariel ha propuesto una escala de expresiones referenciales en relación a su grado de accesibilidad que se sintetiza en el cuadro 1. De entre ellas podemos extraer aquellas a las que haremos referencia en este estudio, los pronombres y los sintagmas nominales:

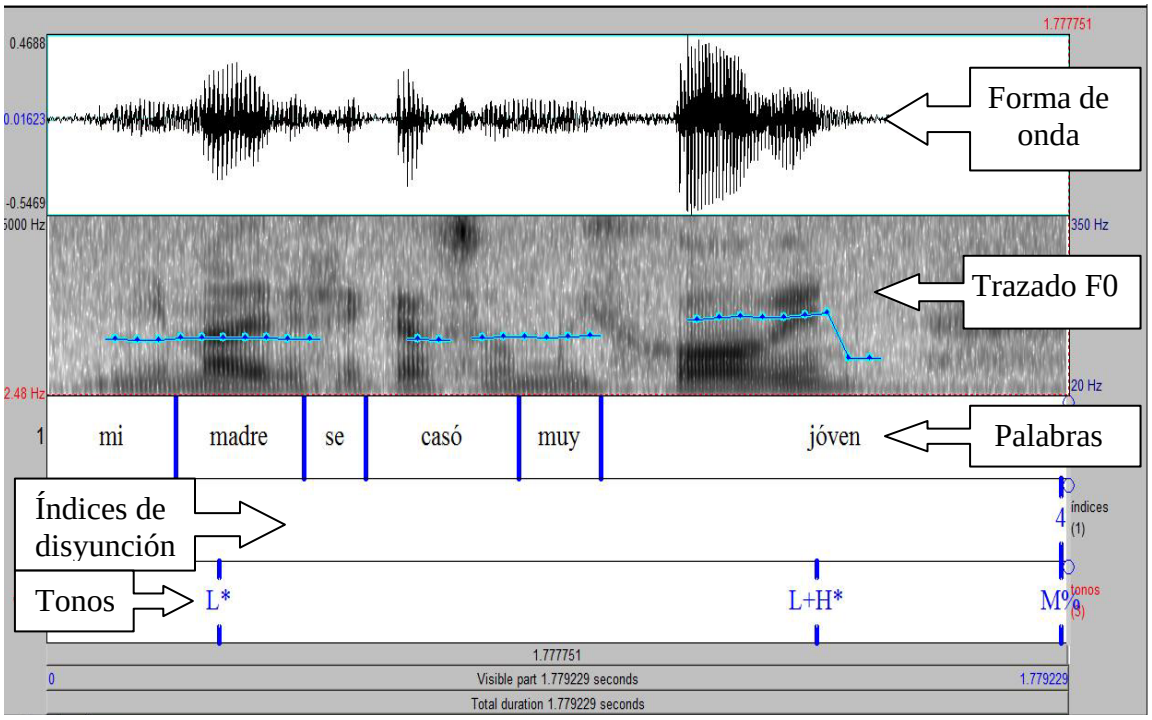
CUADRO 1

MÁS ACCESIBLE	ACCESIBILIDAD MEDIA	MENOS ACCESIBLE
• Pronombres tónicos • Pronombres átonos • Anáfora 2	• Determinantes • Pronombres demostrativos	• Nombres propios • Descripciones definidas

Este estudio sobre los tópicos o enlaces en el discurso hablado se focaliza en distintos niveles de organización prosódica, vista desde el modelo métrico-autosegmental de la entonación. En relación a *la segmentación*, los niveles relevantes para este trabajo son la frase intermedia y la frase entonacional. Según Hualde (2003), la frase entonacional (frase entonativa o grupo melódico) se compone de una o más frases intermedias[1]. Las frases entonacionales en general están separadas por pausas. Una frase intermedia es aquella que presenta un grado de separación (disyunción) menor al de la frase entonacional, y su límite no está marcado por una pausa. Por otra parte, *la prominencia*, realizada a través de los acentos tonales, expresa qué partes del mensaje están focalizadas o puestas en primer plano. La ausencia de prominencia o desacentuación, por otra parte, indica qué partes están relegadas al fondo informativo. En cuanto a *la selección tonal*, desde el punto de vista prosódico, en el modelo AM se sostiene que los patrones entonacionales se pueden representar utilizando sólo dos niveles tonales: alto H (del inglés 'high') y bajo L (del inglés 'low'). La altura de éstos es relativa, ya que se asigna con respecto a los tonos precedentes. Las transcripciones de este trabajo se han realizado de acuerdo con las convenciones del Sp-ToBI. El etiquetaje de Sp-ToBI se ha llevado a cabo mediante el programa PRAAT (Boersma y Weenink, 2005). En el cuadro 2 podemos observar la forma de onda junto con el trazado de la F0 en ventanas paralelas y coordinadas. Los símbolos notacionales están divididos en diversos estratos. Para nuestro análisis, utilizamos la forma de onda y el trazado de la F0 como guía para identificar frases entonacionales e intermedias, prominencias y movimientos tonales:

[1] Tanto la frase intermedia, también denominada fonológica, como la frase entonacional, forman parte de una jerarquía prosódica, que ha sido estudiada por Nespor y Vogel (1986) y Selkirk (2005), y revisada por Ladd (1996).

CUADRO 2



CORPUS Y METODOLOGÍA

El material de análisis corresponde a una entrevista televisiva semiformal de 42 minutos de duración, emitida en el año 1998, en el marco del programa *Testimonios*, por un canal de cable de Buenos Aires. Los participantes son adultos mayores entre 45 y 55 años, hablantes de la variedad rioplatense del español. El entrevistador, Francisco O'Donnell, pregunta a la actriz Soledad Silveira acerca de su vida artística y personal. La selección de lenguaje espontáneo se debe a que muchos de los rasgos propios de la estructura informativa surgen más naturalmente en ese marco (Face, 2003). Para este trabajo, se transcribió toda la entrevista marcando las frases intermedias y entonacionales, y se extrajeron todos los enunciados aseverativos con enlace y foco teniendo en cuenta la ubicación del enlace en el enunciado (posición inicial o final) y su distribución según su articulación en unidades prosódicas. Se analizaron estas frases con el programa PRAAT de análisis acústico, se dividió el texto en sílabas con la guía de la forma de onda y del trazado de la F0, y se identificaron límites de frase asignando un valor 4 para las frases entonacionales (separadas por pausa), y un valor 2 o 3 para las frases intermedias (sin pausa). Además, se identificaron las prominencias, y en ellas los movimientos tonales significativos o acentos tonales.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Enlace y segmentación en unidades prosódicas

La segmentación ayuda, por una parte, a clarificar la estructura gramatical para llegar a la correcta decodificación e inferencia del contenido explícito, indicando qué partes están ligadas sintáctica y semánticamente. Además, organiza la información de manera de facilitar el acceso al contexto de procesamiento. La segmentación indica qué secciones del habla deben procesarse juntas para que resulten óptimamente relevantes en un contexto dado. Este hecho tiene un impacto importante en el tópico o enlace. Cuando la frase u oración es breve, enlace y foco se articulan en una misma frase intermedia, que es a su vez una frase entonacional.

1.
/ (CeCIlia diVIna) /[2]
ENLACE FOCO

Los enlaces también suelen articularse en una frase intermedia separada del foco:

2.
/ (SIENdo buen TIpo) (parece que NO se llega a MUcho) /
ENLACE FOCO

Los enlaces también pueden articularse en una frase entonacional independiente:

3.
/ siempre esas COsas / apaREcen *cada tanto*/
ENLACE FOCO CODA

Hay enlaces que, debido a su complejidad estructural (por ejemplo porque están seguidos de una cláusula de relativo restrictiva), se articulan en dos frases intermedias dentro de una frase entonacional:

4.
/ (pero CREo que una de las COsas más LINdas) (que me ha DAdo la Vida es) /
ENLACE
/ es NO resenTIRme *con eso* /
FOCO CODA

[2] Las barras / / indican los límites de las frases entonacionales, mientras que los paréntesis ( ) indican los límites de las frases intermedias. Las letras en mayúscula corresponden a las sílabas prominentes (acentos tonales).

Además de los factores relacionados con la longitud o la complejidad estructural de los enlaces, y la tendencia a formar frases intermedias con dos acentos, la articulación de los enlaces como una frase intermedia o entonacional independiente indica la relativa importancia de este constituyente. Si un enlace no es estructuralmente complejo pero se enuncia como una frase intermedia o entonacional independiente, éste es un signo de que el mismo resulta altamente relevante en sí mismo, y debe prestársele una atención especial. El apartarse de la norma es una indicación de la particular relevancia del enlace. Este tipo de recurso estilístico puede ir acompañado con una disminución en la velocidad de enunciación. Por consiguiente, un enlace que por su tamaño reducido podría haberse articulado junto al foco en una única unidad prosódica aparece en el siguiente ejemplo articulado como una frase independiente, señalando su singular importancia. Aquí el pronombre demostrativo "eso" hace referencia anafórica al hecho de que la familia del padre de Soledad Silveira le pidió que se cambiara el apellido para no ser reconocida como un miembro de la familia, lo cual resultó una verdadera afrenta para ella:

5.
/ y Eso / me cosTÓ mucho TIEMpo *perdonarlo* /
ENLACE FOCO CODA

El enlace es un constituyente de vital importancia para una correcta interpretación del enunciado, de allí que con frecuencia se articule como una frase intermedia o incluso una frase entonacional independiente.

Prominencia

La forma lingüística que indica el mayor grado de accesibilidad del referente, y por consiguiente el menor esfuerzo de procesamiento, es, paradójicamente, la ausencia de pronombre o anáfora ∅. El español es una lengua que permite los pronombres tácitos, ya que el referente puede recuperarse de la concordancia en la inflexión verbal. La continuidad referencial sugerida por la ausencia de pronombre es un signo de lo que Blass (1990) ha denominado *homogeneidad contextual*: el enlace inicial en un discurso, expresado por medio de un sintagma nominal pleno, da acceso a información enciclopédica en la entrada conceptual del referente, que luego se utiliza para procesar el resto de los enunciados, pudiéndose inferir por defecto que son sobre el mismo enlace. Esta continuidad contextual es fruto de una continuidad en la vigencia de un mismo enlace. Siguiendo la vía del menor esfuerzo, el oyente asigna referencia al candidato por defecto, es decir aquel que resulta más inmediatamente accesible. Se sigue una estrategia de procesamiento estructural paralela a las de las oraciones previas en el discurso, reforzando la relación entre nombre y pronombre tácito. El siguiente ejemplo muestra este hecho:

6.

/**yo** me aCUERdo que era chiQUIta / (en el BArrio de TribuNAles)
(donde ∅ me criÉ) /
(y ∅ me recoRRÍa todas las farMAcias) (del BArrio) / este
∅ siendo MUY guriSIta / Ocho o nueve Años /
(y ∅ amenaZANdo a los farmaCÉUticos)
(que ∅ iba a TRAer a la poliCÍa) / si le seGUÍan venDIENdo pasTIllas a mi MAdre /

En cambio, la presencia de pronombres átonos indica un cambio en el referente, quizás recuperable por la inflexión verbal, y puede ser un signo de que el hablante percibe un menor grado de accesibilidad, y cree necesario incluir el pronombre, como ocurre en el siguiente trozo, en el que la entrevistada habla de la opinión que la gente expresa sobre ella, y luego habla de *su* propia opinión sobre sí misma. El cambio de enlace está marcado por la presencia del pronombre "yo":

7.

/(y: es un moMENto) (donde mucha GENte me DIce) (que BIEN te Veo) / SilVEIra / este que BIEN esTAS / y **yo** CREo que a lo meJOR tiene que VER *con este momento* / NO / con que emPIEzo / (de alGUna maNEra) (a viVIR para MI)/

Por otra parte, los enlaces-pronombres acentuados sirven para asignar inequívocamente el cambio de la asignación referencial que se habría dado por defecto. La prominencia prosódica del pronombre –normalmente átono- indica al oyente que éste debe actualizar la asignación referencial, ampliando el contexto en la búsqueda del referente. Su procesamiento conlleva un mayor esfuerzo de procesamiento, pero se ve compensado por un aumento en los efectos contextuales, ya que queda garantizada la correcta asignación referencial. Este hecho puede percibirse en el siguiente ejemplo, en el que la actriz habla de una suerte de exclusión que sufrió por parte de su familia debida a su actividad artística. En la misma, por medio del pronombre tónico, ella indica un cambio de referente claro. Ha estado hablando de su familia, y ahora habla de sí misma, no como un miembro de la familia, sino como una persona independiente. Esta selección de prominencia sirve para reforzar en la audiencia la idea de la exclusión de la que fue objeto:

8.

/ Los SilVEIra / SOmos / o SON / de San ISIdro / (Eh desPUÉS) (si quiere le exPLIco ese SON) / (o SOY) (*de San Isidro)* / (risa)
/ NO / cuando **YO** empecé a trabaJAR/ este: la faMIlia de mi PAdre me llaMÓ / y me piDIÓ que yo me saCAra la i GRIEga *del Silveira* / que me puSIEra SilVEIra con i laTIna / y Eso / me cosTÓ mucho TIEMpo *perdonarlo* /

La presencia de distintos enlaces-sintagmas nominales sugiere la presencia de un contexto más heterogéneo (Blass, 1990). Los enlaces en este caso sirven para asignar inequívocamente la identidad de cada uno de los referentes:

9.

O: /usTED ya había perdido a su PAdre /

S: / **yo** haBÍa perdido a mi PAdre / **mis PAdres** este… **mi MAdre** se casó muy JÓven / (se sepaRÓ / al año y PIco / **mi PAdre** era de San ISIdro / **Los SilVEIra /** SOmos / o SON / de San ISIdro / (Eh desPUÉS) (si quiere le exPLIco ese SON) / (o SOY) (de San Isidro) / (risa)

Los sintagmas nominales en posición inicial pueden estar acentuados o desacentuados, según el grado de accesibilidad que el hablante perciba para con los referentes. Un caso interesante es el de los enlaces-sintagmas nominales pospuestos: los mismos están casi siempre desacentuados. Creemos que éstos constituyen una suerte de último recurso que el hablante tiene de mencionarlos si es que considera que el oyente puede tener dificultades en la asignación referencial. Tal es el caso en el siguiente ejemplo, en el que la actriz entrevistada menciona varios referentes: los nombres de distintos artistas, de una película y de un festival. Con la mención del referente "Alterio" en posición final desacentuada, la actriz quiere recordar a la audiencia cuál es el referente del enunciado que ella quería comunicar al oyente:

10.

/ nos junTAmos con ReNÁN / (y arMAmos este proYECto) (con AlTErio) / con Elsa BErenguer / con Jorge MaYOR / con Hugo ARAna / un eLENco maraviLLOso / y estreNAmos con sabor a MIEL / (que a los TRES MEses) (de haber estreNAdo con sabor a MIEL) / (AlTErio) (se VA a presentar la TREgua) / a San SebasTIÁN / y no VUELve nunca MÁS ***Alterio /***

El hecho de que este nombre esté desacentuado indica su estatus como enlace, ya que si hubiera estado acentuado con el acento tonal nuclear, se habría convertido en foco, como muestra el siguiente ejemplo, en el que se introduce el enlace-referente en el discurso:

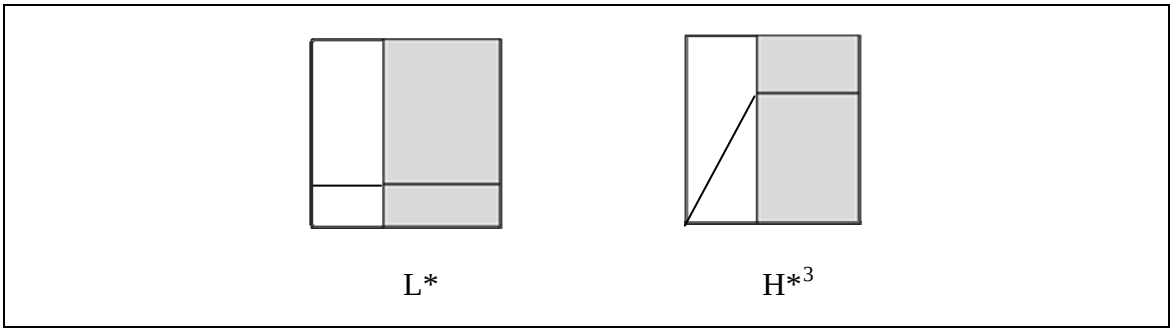
11.

/ de mi VIEjo me queDAron / **ceCIlia y juan eDUARdo** /

Selección tonal

Un tópico/enlace en posición inicial, ya sea un pronombre o un sintagma nominal pleno, puede estar desacentuado, en cuyo caso el referente es relativamente más accesible. Si es prominente, entonces recibe un acento tonal, que puede ser un tono bajo (L*) o un tono alto (un ascenso en la curva de la F0) H*, como muestra el cuadro 3:

CUADRO 3



El siguiente ejemplo muestra el uso de estos dos tonos. Con el tono L*, la hablante indica una mayor accesibilidad del referente. Habiéndose referido a sus padres, ella ha activado el esquema prototípico de 'familia', en el que "padre" y "madre" son muy accesibles:

9a.
O: /usTED ya había perdido a su PAdre /
S: / yo haBÍa perdido a mi PAdre / **mis PAdres** este…
mi MAdre se casó muy JÓven / (se sepaRÓ / al año y PIco /
L*
mi PAdre era de San ISIdro /
L*

En cambio, cuando hace referencia a su familia, el referente no es tan inmediatamente accesible, y la hablante selecciona un tono H*:

9b.
/ Los SilVEIra / SOmos / o SON / de San ISIdro /
H*

Esta interpretación se ve confirmada por el siguiente ejemplo, en donde nuevamente el referente "la familia de mi padre" es menos accesible que en el ejemplo anterior, y por consiguiente recibe un acento H*:

[3] En este esquema, la parte gris corresponde a la sílaba tónica. La parte blanca muestra la sílaba pretónica. La línea muestra el movimiento de la F0.

9c.

/ Los SilVEIra / SOmos / o SON / de San ISIdro / (Eh desPUÉS) (si quiere le exPLIco ese SON) / (o SOY) (*de San Isidro)* / (risa)

/ NO / cuando YO empecé a trabaJAR/ este: **la faMIlia de mi PAdre** me llaMÓ
H* H*

/ y me piDIÓ que yo me saCAra la i GRIEga *del Silveira* /

En conclusión, se puede decir que la selección tonal permite al hablante expresar distintos grados de accesibilidad dentro de una misma categoría de enlaces, la de los sintagmas nominales plenos.

DISCUSIÓN

Los distintos aspectos de la prosodia, segmentación, prominencia y selección tonal, contribuyen a que el oyente logre la interpretación más relevante del tópico/enlace informativo, ayudando a indicar, junto a la forma lingüística (pronombre o sintagma nominal), el grado de accesibilidad que el referente tiene en un contexto determinado.

En primer lugar, la *segmentación* del habla en unidades prosódicas de diferente rango cumple una función demarcativa. Es interesante notar que estas unidades respetan la integridad de los sintagmas nominales que funcionan como enlaces en la estructura informativa, lo cual actúa como una instrucción para procesar el SN como una unidad e indicar al oyente la dirección conceptual bajo la cual debe dar entrada a la información en el foco. Cuando existe algún tipo de fraseo interno dentro del SN-enlace, esto se debe a la complejidad estructural del sintagma nominal que funciona como enlace, o a una opción estilística del hablante (Selkirk, 2005) para señalar la particular relevancia de sus constituyentes internos, que deben procesarse como independientemente relevantes.

Si bien los distintos tipos de entidades referenciales (sintagmas nominales, pronombres, anáfora ∅) indican la accesibilidad de los referentes en el discurso (Ariel, 1988), la *prominencia prosódica* actúa poniendo de relieve los enlaces, y así guiando el proceso inferencial. La ausencia de prominencia indica la continuidad del mismo referente en la interpretación de nuevos enunciados. En otras palabras, la prominencia permite que el hablante realice una indicación más fina de cuál es la accesibilidad del referente dentro de cada categoría sintáctica.

La *selección tonal*, a su vez, permite indicar, cuando un tópico/enlace es prominente, distintos grados de accesibilidad del mismo a través de un tono L* o H*. Creemos, además, que existe en nuestra variedad del español un tono L+>H* (cf. Prieto y Estebas, 2008) en el cual el pico tonal no se alinea con la sílaba tónica sino con la post-tónica, y que sirve para indicar un grado menor de accesibilidad. En otras palabras, existiría una cierta correspondencia entre el grado de movimiento tonal y el grado de accesibilidad de los referentes: cuanto mayor es el movimiento, menos accesible es el referente, y más atención debe prestársele.

CONCLUSIÓN

Para resumir, los distintos tipos de entidades referenciales (anáfora ∅, pronombres, sintagmas nominales plenos)[4] indican la accesibilidad de los referentes en el discurso (Ariel,1988), y por consiguiente de los tópicos/enlaces. La prosodia contribuye aumentando o atenuando el grado de accesibilidad de cada categoría. La segmentación permite integrar enlace y foco en una misma unidad prosódica, o separar el enlace, dándole mayor realce. La prominencia prosódica actúa poniendo de relieve los enlaces, mientras que la ausencia de la misma opera como una instrucción para indicar la continuidad del mismo referente en la interpretación de nuevos enunciados. La selección tonal permite también modular el grado de accesibilidad del enlace. El efecto de la prosodia es el de guiar el proceso inferencial de resolución referencial. Así se favorecen determinadas asignaciones referenciales por sobre otras posibilidades en el contexto de procesamiento del enunciado. Podemos resumir los casos estudiados en el siguiente cuadro:

CUADRO 4

MÁS ACCESIBLE ⟷ MENOS ACCESIBLE			
Forma lingüística	anáfora ∅	Pronombre …	Sintagma nominal
Segmentación	/ (ENLACE FOCO)		/ (ENLACE FOCO) /
	/(ENLACE) (FOCO)/		/ (ENLACE)(FOCO) /
	/ENLACE/ FOCO/		/ ENLACE/FOCO /
Prominencia	ÁTONO	ÁTONO	
	TÓNICO	TÓNICO	
Tono	L*	L*	
	H*	H*	
	(L+>H*)	(L+>H*)	

[4] Este estudio no ha considerado la categoría de los determinantes y pronombres demostrativos (eso, esa decisión), los que Ariel (1988) considera que codifican un grado intermedio de accesibilidad.

REFERENCIAS

ARIEL, M. (1988). "Referring and Accessibility", en *Journal of Linguistics* 24, pp. 65-87.

BLASS, R. (1990). *Relevance Relations in Discourse.* Cambridge: Cambridge University Press.

BOERSMA, P. y D. WEENINK (2005). "Praat: doing phonetics by computer (version 4.3.02)" Computer program. Disponible en <http://www.praat.org/en> consulta: 16/02/2005.

FACE, T. (2003). "Intonation in Spanish Declaratives: differences between lab speech and spontaneous speech", en *Catalan Journal of Linguistics* 2, 2003, pp. 115-131.

HUALDE, J. I. (2003). "El modelo métrico y autosegmental", en P. PRIETO (ed.) *Teorías de la entonación.* Barcelona: Ariel.

LADD, D. R. (1996). *Intonational Phonology.* Cambridge: Cambridge University Press.

PIERREHUMBERT, J. (1980). *The Phonology and Phonetics of English Intonation.* PHD Thesis, MIT.

PRIETO, P. y E. ESTEBAS (2008). "La notación prosódica del español: una revisión del Sp-ToBI", en *Estudios de Fonética Experimental XVII*, pp. 263-283. Universitat de Barcelona.

SELKIRK, E. (2005). "Comments on Intonational Phrasing in English", en S. FROTA, M. VIGÁRIO y M. J. FREITAS (ed.) *Prosodies with Special Reference to Iberian Languages*, pp. 11-58. Berlín-New York: Mouton de Gruyter.

SOSA, J. M. (2003). "La notación tonal del español en el modelo Sp-ToBI", en P. PRIETO (ed.) *Teorías de la entonación.* Barcelona: Ariel.

SPERBER, D. y D. WILSON (1995). *Relevance, Communication and Cognition*, 2° ed. Oxford-Cambridge: Blackwell.

VALLDUVÍ, E. (1992). *The Informational Component.* New York: Garland.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA ENTONACIÓN EN DECLARATIVAS ABSOLUTAS SIN EXPANSIÓN

Reina Yanagida
LIS - Universidad Municipal de Estudios Extranjeros de Kobe | Argentina (Japón)
reinay@hotmail.co.jp

Mónica Trípodi
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
monica906@hotmail.com

Guillermo Toledo
Conicet y Universite Laval | Canadá
guillermo.toledo@sympatico.ca

Jorge A. Gurlekian
LIS - Universidad de Buenos Aires - Conicet | Argentina
jag@fmed.uba.ar

Resumen

El objetivo de esta presentación es el análisis comparativo de la entonación en informantes con y sin estudios superiores. Se analizan acústicamente los tonemas en oraciones declarativas absolutas sin expansión en ocho informantes. Cuatro de ellos sin estudios superiores de acuerdo a las normas propuestas por el proyecto AMPER (Atlas Multimedia del Espacio Románico) y otros cuatro universitarios, todos hablantes de español de Buenos Aires. El corpus AMPER-Argentina está integrado por emisiones SVO (SN + SV + SPrep). El SN y SPrep tiene acentos tonales dentro de palabras paroxítonas, proparoxítonas y oxítonas. El SV es común a todas las emisiones. Las grabaciones se realizan con la técnica de elicitation task "entrevista dirigida". Se registran tres repeticiones de cada oración. Los resultados muestran que es frecuente encontrar dos frases entonativas. En la frase intermedia se produce el acento de frase (H-), en la frase final se produce principalmente el acento de frase y el tono de frontera (L- L%). Los acentos tonales se describen con el criterio fonológico de SP-ToBI y luego se expanden con un criterio fonético que incluye duraciones silábicas y niveles de F0 en ERBs. Los acentos nucleares presentan un máximo de F0 en la misma silaba (L+H*) ó en la postónica (L*+H). Con respecto a las variaciones fonéticas, estas reflejan características del contorno de F0 diferenciadas intra e inter hablantes.

INTRODUCCIÓN

Fonología autosegmental y métrica

El modelo autosegmental y métrico (AM) es lineal, el contorno se genera por la suma de acentos prenucleares y nucleares (Pierrehumbert, 1980; Pierrehumbert y Beckman, 1988; Ladd, 1996; Gussenhoven, 2002). Los acentos son un rasgo melódico del contorno, se producen por un cambio del tono. Se definen por medio de niveles tonales o estados estáticos, Alto (H) y Bajo (L) (Ladd, 1996: 43). La sílaba asociada a ese tono tiene la prominencia alta y central, los tonos en el contexto silábico adyacente, a derecha y a izquierda, son periféricos (Ladd, 1996: 46-47). Desde un punto de vista métrico, la sílaba acentuada central es la más fuerte y las sílabas periféricas son más débiles (Pierrehumbert, 1980: 25; Toledo, 1999, 2000, 2001, 2002a, 2002b).

La prominencia tonal en cada acento prenuclear o nuclear posee diversas realizaciones fonéticas que reflejan niveles fonológicos equivalentes. Un pico de frecuencia fundamental (F0) no es sólo una calidad fonética de una sílaba prominente, sino un elemento de la estructura fonológica de la frase, en el mismo nivel que esa sílaba con prominencia. Es coherente investigar los detalles fonéticos de la asociación entre el pico de F0 y la sílaba, es decir, la alineación temporal del pico con referencia a la sílaba a la que está anclado. (Ladd, 1996: 55). Este anclaje es uno de los problemas polémicos en el modelo AM: la interfaz entre el componente fonético, superficial, y el componente fonológico, profundo (Arvaniti et al. 2000; Face y Prieto, 2007; Toledo, 2006; Toledo, 2007). Concretamente, significa encontrar la lectura fonológica coherente ante la diversidad de los contornos de superficie. Esta ausencia de precisión se acentúa aún más en las realizaciones discursivas espontáneas y semiespontáneas tanto en los acentos prenucleares como en los acentos nucleares que forman las frases entonativas del enunciado.

El contorno en los acentos prenucleares, específicamente, muestra diversas actualizaciones con referencia a la secuencia LH y la alineación con el texto, con la sílaba acentuada y su contexto. Esas diversas actualizaciones del contorno en ese contexto secuencial tienen diversas representaciones fonológicas según las diferentes lecturas encontradas. La alineación tonal tiene variaciones según el anclaje en el tiempo. En la prominencia alineada con el tiempo de la sílaba acentuada, los tonos son monotonales, H o L. El asterisco es el diacrítico que señala la alineación del tono a la sílaba acentuada, H* o L*. En la prominencia H alineada con la sílaba inacentuada precedente se realiza un pico de F0 en esa sílaba y un tono L en la sílaba acentuada. El efecto es de preshooting 'prerrealización del pico', el tono es bitonal, H+L*. En la prominencia H alineada con la sílaba inacentuada siguiente, se actualiza un pico en esa sílaba siguiente y un tono L en la sílaba acentuada. El patrón es overshooting 'posrealización del pico' (el pico retardado) y el tono resultante es bitonal, L*+H (O'Shaughnessy, 1979; Silverman, 1987: 5-6; Avesani, 1990: 12; Ladd, 1996: 211).

Con referencia al español, Hualde (2002) revisa y critica algunos hallazgos anteriores sobre las lecturas fonológicas de los acentos prenucleares. El tono L*+H se genera en superficie con un valle (L*) en el inicio de la sílaba acentuada, un crecimiento de F0 en el espacio de la sílaba acentuada y un pico que supera la sílaba acentuada e invade el espacio temporal de la sílaba postónica (H). Garrido *et al*. (1993) demuestran la predominancia de ese tono en el español. Los resultados propuestos por de la Mota (1995, 1997) son similares. Llisterri *et al*. (1995) obtienen también acentos prenucleares L*+H generalizados para esta lengua. La taxonomía tonal indicada por Face (2000a, 2000b,

2003) coincide con trabajos anteriores: los acentos prenucleares son, generalmente, L*+H. Del mismo modo, Sosa (1991, 1995, 1999) obtiene acentos prenucleares L*+H en corpus peninsulares e hispanoamericanos. Opuestamente, Nibert (2000) y Prieto (2001) no proponen un primitivo fonológico L*+H para los tonos con picos desplazados a la sílaba postónica. Indican un tono H* como predominante del español ya sea con desplazamiento hacia la sílaba postónica o sin desplazamiento, con el pico en el espacio temporal de la sílaba acentuada Véase Estebas Vilaplana y Prieto Vives (2008) para una revisión de este acento tonal.

La asociación fonológica primaria y secundaria

El modelo autosegmental y métrico (AM) presenta dos cadenas sintagmáticas asociadas: el texto (la cadena silábica) y los tonos. En el plano fonético, las dos cadenas (la segmental y la suprasegmental) están acopladas, aunque solamente algunos puntos son relevantes: las sílabas acentuadas con un contorno entonativo. En el plano fonológico, también se asocian las dos cadenas, pero solamente algunos contactos son contrastivos: las sílabas acentuadas y los tonos superpuestos a esas sílabas. En este nivel jerárquico, el de la sílaba, sólo tienen relevancia las sílabas acentuadas, toda otra información prosódica es transicional. La representación autosegmental se refiere a la forma de los acentos tonales, mientras que la representación métrica informa sobre la relación asociativa de los tonos con ese texto. Dentro de este último plano, el métrico, pueden producirse dos niveles de asociación: la asociación primaria y la asociación secundaria. En la asociación primaria, los tonos son centrales o son periféricos. Los tonos centrales son fuertes. Los tonos periféricos son débiles. La marca de la prominencia fuerte de un tono se indica por medio del diacrítico estrella (*). Estos valores de prominencia son abstractos, esto significa que no existe ninguna relación estricta entre el componente fonético y el componente fonológico. Estos valores de prominencia (fuerte y débil) se refieren a la percepción de estos tonos. Se perciben como altos o como bajos. En la asociación secundaria, los tonos se asocian fonológicamente con unidades mayores (los acentos de frontera de frases entonativas intermedias (ip) o los acentos de frontera de frases entonativas finales (IP). Véase Grice, 1995; Prieto, 2005; Toledo y Ramírez Verdugo, 2007; Toledo y Astruc, 2008; Toledo, 2008a; Toledo, 2008b; Toledo, 2008c; Toledo, en prensa; Toledo y Gurlekian, enviado).

El fraseo entonativo

En niveles mayores a los acentos tonales, se produce el *intonation phrasing* ‘fraseo entonativo’ del enunciado. El enunciado declarativo consta de una frase entonativa final (frase mayor, IP). Esa frase entonativa está integrada por frases entonativas intermedias (frase menor, ip). von Heusinger (2007) analiza las frases entonativas desde diferentes puntos de vista. Desde el punto de vista temporal, la frase entonativa mayor se produce entre pausas. Desde el punto de vista tonal, este nivel fonológico culmina por medio de una frontera tonal (ver la descripción detallada más abajo). Las unidades jerárquicas no son isomórficas con la unidades sintácticas, pero ambas estructuras se acoplan convenientemente. Desde el punto de vista semántico, engloba una unidad informativa o una unidad de sentido (Selkirk, 1984: 286). Esta unidad fonológica se produce con un índice de corte con nivel 4 (Beckman *et al.*, 2005). Es el mayor grado de cesura acústica y perceptiva. La frase entonativa intermedia presenta un patrón prosódico similar, aunque la

fuerza de las pistas fonéticas, sintácticas y semánticas son menos prominentes. La unidad se produce con un índice de corte con nivel 3 (Beckman *et al.*, 2005).

Los acentos de frontera se asocian al nivel derecho de cada frase entonativa. La estructura tonal es la que sigue: [(T*…) T- (T*…) T- T % IP]. La frase entonativa mayor se cierra con dos tipos de acento de frontera: T % (L % y H %). La frase entonativa intermedia se cierra también con dos tipos de tonos: T- (L- y H-).

Los acentos tonales en el español

Face (2001a: 60) indica también que en los acentos prenucleares de oraciones de foco ancho, se produce un crecimiento de la frecuencia fundamental en una secuencia sintagmática LH. En el inicio de la sílaba acentuada se actualiza el valle (L) y el nivel del pico tonal (H) se realiza fuera de la sílaba acentuada, en la sílaba postónica. La lectura fonológica para este tipo de acentos prenucleares es L*+H, la asociación fonológica con la sílaba y el consiguiente estrellado se produce en el nivel L*. En la posición nuclear de la oración, el acento tonal es L+H*, con el pico tonal asociado a la sílaba acentuada. Se produce un contraste entre los acentos prenucleares y el acento nuclear.

En las oraciones de foco estrecho, se produce una marca indicada por el acento tonal L+H*. En este acento tonal, el pico se asocia a la sílaba acentuada. En el caso en que la palabra focalizada se encuentre en posición final, el tono es L+ H* (Face, 2001b; Face, 2002a). En este caso, el tono es también nuclear (Face, 2001a: 124). El foco estrecho contrasta con los acentos prenucleares de las oraciones de foco ancho. El foco estrecho no contrasta con el acento nuclear de esas oraciones de foco ancho. El contraste se produce por la asociación fonológica del nivel L* con la sílaba acentuada (acentos prenucleares) y por la asociación fonológica del nivel H* con esa sílaba acentuada (acento nuclear y foco estrecho) (Face, 2002b).

En Toledo (enviado) se analiza la influencia del tono de frontera H- sobre los acentos finales de la ip (T*). Los resultados confirman la influencia ejercida por los tonos de frontera (H-) en la asociación fonológica de los acentos tonales finales de las frases entonativas intermedias. Los hallazgos difieren según el tipo de acento tonal. Los acentos paroxítonos y los acentos proparoxítonos presentan primero una asociación primaria entre el tono y la sílaba acentuada L*. Luego, se produce una asociación fonológica secundaria con el tono de frontera que, por su efecto ascendente, provoca una prominencia H en la sílaba postónica, un desplazamiento del pico tonal. Los acentos oxítonos presentan una asociación fonológica primaria entre el tono y la sílaba acentuada in situ. La sílaba acentuada se incrusta también en el tono de frontera H-, por asociación fonológica secundaria.

El proyecto AMPER

El proyecto AMPER (Atlas Multimedia de la Prosodia del Espacio Románico: http://www.ub.edu/labfon/amper/index.html) es un proyecto internacional que se empezó el año 2001 bajo el impulso del *Centre de Dialectologie* que depende de la *Université Stendhal-Grenoble III*, Francia. El estudio está en progreso en diferentes países europeos e hispanoamericanos, y este trabajo es parte del proyecto Amper-Argentina (Gurlekian y Toledo, 2008). El objetivo principal del proyecto consiste en preparar un atlas

con las distintas variedades prosódicas de las lenguas románicas del mundo. El enfoque principal es fonético con implicaciones fonológicas, dialectológicas y sociolingüísticas.

En este trabajo se describen y se comparan los corpus producidos por los hablantes con estudios universitarios con los hablantes con estudios secundarios incompletos. Se analizan las pausas y los acentos tonales prenucleares y nucleares; luego se establecen las asociaciones primarias y secundarias en ambos corpus. En tercer lugar, se considera el contraste producido entre el acento prenuclear y el nuclear. Por último, desde un punto de vista fonético, se presentan datos relevantes para aplicaciones tecnológicas.

METODOLOGÍA

Los corpus

Se estudian dos corpus, los cuales están compuestos por 36 emisiones de oraciones declarativas cada uno, provenientes uno de ellos –C1– de cuatro hablantes femeninos (jóvenes y adultos) nativos del español rioplatense con estudios universitarios; y el otro –C2– de cuatro hablantes femeninos (jóvenes y adultos), también nativos del español de Buenos Aires, con estudios secundarios incompletos. Los corpus poseen las mismas características y fueron producidos bajo idénticas condiciones de grabación: cada hablante produce 9 emisiones: El SN es *La guitarra, el triángulo, el saxofón*, el SV es *se toca*; el SPrep es *con mesura, con pánico, con obsesión.*

La medición

La toma de los corpus se lleva a cabo con la técnica de *elicitation task* "entrevista dirigida" que consiste en que el informante responda preguntas de manera afirmativa y natural sin leer el texto, con las frases inducidas que luego formarán parte del corpus. La grabación acústica se realiza con el programa Goldwave 4.25 (condición del proyecto AMPER), y se registra en forma digital con un nivel de cuantización de 16 bits y una frecuencia de muestreo de 44.100 Hz con una placa de sonido profesional M-Audio externa. Se usa un micrófono dinámico vocal con respuesta plana en el rango de frecuencia de habla de 60 a 15.000 Hz. Luego, se utiliza el programa AMPER-MATLAB 2007 (versión 7.4.0.287) (ver Figura 1) para segmentar las vocales y medir los valores de la frecuencia fundamental en todas las sílabas en cada una de las palabras que aparecen en las frases entonativas, con el fin de extraer valores medios del F0. Sin embargo, en un trabajo reciente (Toledo y Gurlekian, enviado) se muestra la ventaja de comparar

Figura 1. Visualización de la oración "el saxofón se toca con obsesión" con el programa AMPER. Se muestra la segmentación de las vocales (arriba) y el espectrograma (abajo).

los contornos mediante la transformación z-score logarítmica. Esta transformación tiene la expresión: log z-score = log (f0/mg) / log deg, donde mg es la media geométrica, deg es la desviación estándar geométrica y f0 es el valor de la frecuencia fundamental, en Hz y permite comparar en una misma escala los valores que están por encima y por debajo de la media geométrica. De este modo las prominencias más fuertes aparecen sobre la media y las más débiles bajo esa media. Por medio de esta transformación pueden compararse datos de diversos hablantes y, obviamente, con diversos registros tonales: hablantes femeninos y masculinos; adultos y niños (Menn y Boyce, 1982).

Por otra parte, las grabaciones se analizan acústicamente (acentos tonales, de frase y de frontera – pausas) utilizando el software de análisis acústico del habla –ANAGRAF– el cual permitió también transcribirlas fonética y grafémicamente (ver Figura 2). Durante el análisis fonético se registraron los valores de frecuencia con la transformación en ERB (Equivalent Rectangular Bandwidth) que representan adecuadamente el rango auditivo y resolución frecuencial del oyente. La transformación en ERB tiene la forma: ERB = 16,7 * log (f0 / 165,4 + 1), donde f0 es el valor de la frecuencia fundamental en Hz. Esta transformación es útil para evaluar saltos tonales significativos en diferentes registros de voz (Hermes & Van Gestel, 1991). La escala de ERB va de 1 a 12. En el etiquetado fonético se registra también la información de los tonos adyacentes a la sílaba acentuada. Se transcribe el tipo de acento (H o L) y su valor en ERB, indicando la distancia en número de sílabas respecto de la sílaba acentuada. La fórmula general es eTn + eT* + eTn, donde e son los ERBs, T el tono y n el número de sílabas desde la sílaba acentuada. En la Tabla I se muestran algunos ejemplos.

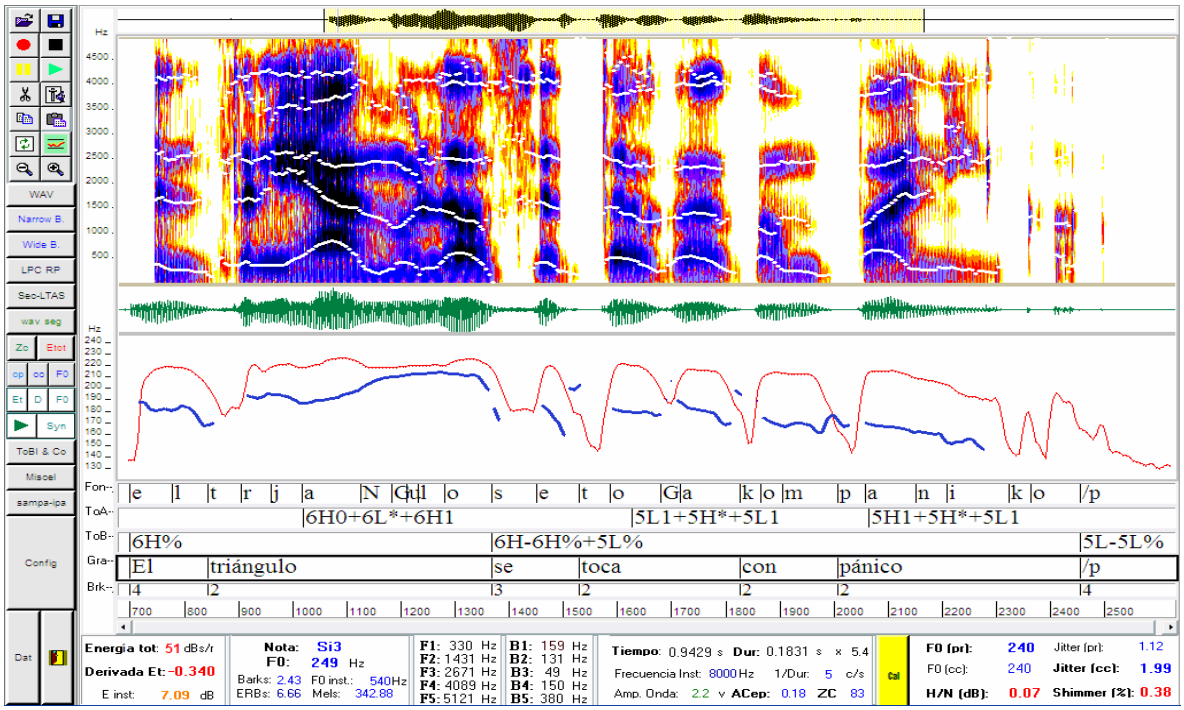


Figura 2. Representación de la oración: "el triángulo se toca con pánico". De arriba hacia abajo se observa: la onda completa, el espectrograma, la forma de onda segmentada, el contorno de frecuencia fundamental y energía, la transcripción fonética, de acentos tonales, de frase y de frontera, la transcripción grafémica y los niveles de pausa.

FONOLÓGICA	FONÉTICA
H*	6.42 H*
L*	4.23 L*
H* + L	5.86H* + 4.76L0
L + H*	4.8L2 + 5.72H*
L* + H	3.2L* + 6.3 H1
H%	6.5H%
L%	7L%

Tabla I. Ejemplos de transcripción fonética. El número a la izquierda del acento (H o L) indica el valor de frecuencia en ERB y el número a la derecha la cantidad de sílabas desde la sílaba acentuada.

ANÁLISIS ACÚSTICO

Análisis de las pausas

Coincidiendo con Beckman *et al.* (2005), la frase entonativa intermedia presenta una frecuencia de aparición relativa de 97 % (35 de los 36 casos); un índice de corte con nivel 3 en cada corpus, sólo en un caso, en el C1, un hablante tiene un índice de corte de nivel 4: un silencio (ver Figura 3); por otra parte en el C2 un hablante no produce ningún tipo de cesura entre las frases entonativas (un caso), por lo que la emisión posee una sola frase entonativa.

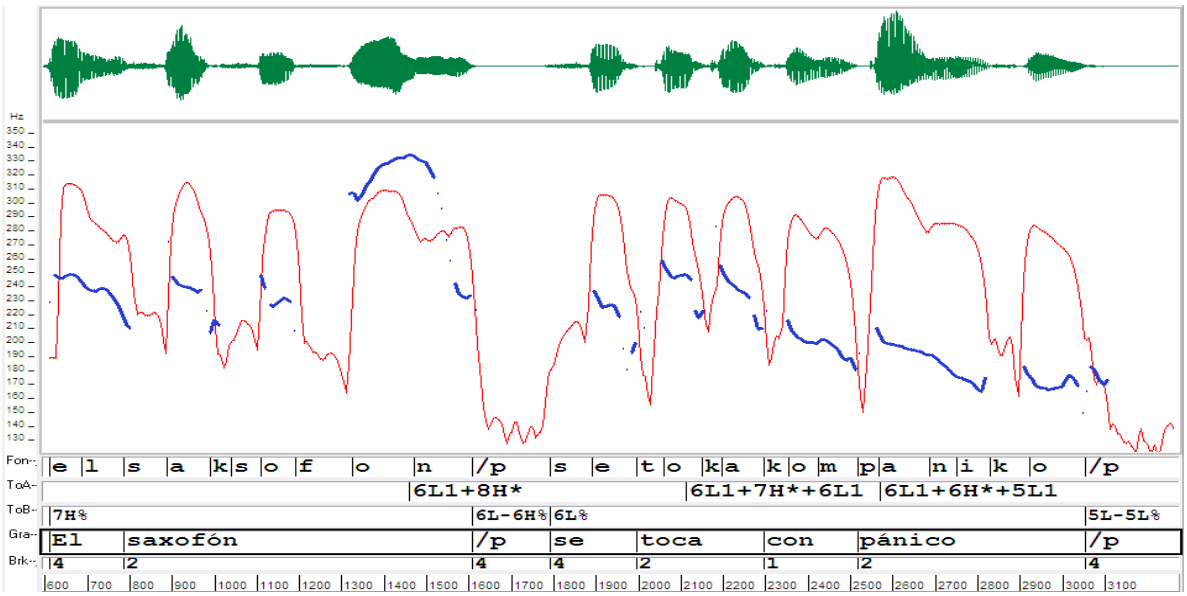


Figura 3. Representación de la oración "el saxofón se toca con pánico" donde se observa el nivel de pausa 4 entre las frases intermedias.

Análisis fonológico de los acentos prenucleares

Las mediciones realizadas en los acentos prenucleares se presentan en la Tabla II. El análisis de las frases intermedias no finales (ip) del C1 arroja los siguientes resultados: el 100 % de los acentos prenucleares de las frases que finalizan en palabras oxítonas son L+H*. Con respecto a aquellas frases que terminan en palabras paroxítonas y proparoxítonas la distribución presenta una mayoría de acentos L*+H. Los acentos de frase tienen un predominio del tipo H- con porcentajes decrecientes para las oxítonas, paroxítonas y proparoxítonas respectivamente.

Las ip no finales del C2 presentan características similares a las del C1 en relación con los acentos prenucleares. El acento de frase en este grupo es siempre del tipo H-, contrastando con la distribución observada en el grupo C1.

	CORPUS 1		CORPUS 2	
	Acento prenuclear	Acento de frase	Acento prenuclear	Acento de frase
Palabras oxítonas	L+H* 100 %	H- 92 % L- 8 %	L+H* 100 %	H- 92 % Sin cesura 8 %
Palabras paroxítonas	L*+H 83 % L+H* 17 %	H- 83 % L- 17 %	L*+H 75 % L+H* 25 %	H- 100 %
Palabras proparoxítonas	L*+H 83 % L+H* 17 %	H- 75 % L- 25 %	L*+H 92 % L+H* 8 %	H- 100 %

Tabla II. Acentos prenucleares y de frase para cada una de las palabras de los corpus C1 y C2.

Análisis de los tonemas finales

El corpus de los hablantes con estudios universitarios (C1) presenta las siguientes características: los acentos tonales de las frases que finalizan en palabras oxítonas son: en un 92 %, H+L* y el restante 8 % es L+H*; los que recaen en palabras paroxítonas presentan mayor variabilidad: el 50 % es L+H*, el 25% es L*+H, el 17 % es H+L* y el 8 % restante es H*+L y lo mismo ocurre con aquellos que recaen en palabras proparoxítonas: el 42 % es L+H*, el 33% H+L*, el 17 % L*+H y el 8 % H*+L.

Al cerrar la frase entonativa mayor se observa un acento de frase L- (100 % en palabras oxítonas y paroxítonas y 92 % en proparoxítonas). En relación con el acento de frontera, se comprueba que en las oxítonas y paroxítonas prevalece el acento L % en todos los casos. En las palabras proparoxítonas se observa una inflexión final alta H-, que es transicional, fonética. Sin embargo es L % el acento de frontera, pues este segmento no se percibe como alto; se conserva, así, el contraste con las oraciones interrogativas absolutas (H % y tonemas circunflejos, en la mayoría de los casos; (ver Toledo y Gurlekian, 2009).

El corpus de datos producido por los hablantes con estudios secundarios incompletos (C2) presentó un comportamiento similar en el acento nuclear de la frase entonativa final (IP). Las frases que terminan en palabras oxítonas en ambos grupos muestran igual tipo y porcentaje de acentos tonales; en las palabras paroxítonas y proparoxítonas la distribución de los principales acentos tonales es semejante con distintos porcentajes relativos.

Cerrando el análisis de la frase entonativa mayor, el 100 % de las emisiones presentan acento L- como acento de frase. Con respecto al acento de frontera, el 92 % resulta L% y el 8 % es también L %, pero presentando una inflexión transicional de tipo H de carácter fonético. Ver Tabla III.

	CORPUS 1			CORPUS 2		
	Acento nuclear	Acento de frase	Acento de frontera	Acento Nuclear	Acento de frase	Acento de frontera
Palabras oxítonas	H+L* 92 % L+H* 8 %	L- 100 %	L % 100 %	H+L* 92 % L+H* 8 %	L- 100 %	L % 92 % L % 8 %(1)
Palabras paroxítonas	L+H* 50 % L*+H 25 % H+L* 17 % H*+L 8 %	L- 100 %	L % 100%	L+H* 75 % L*+H 17 % H+L* 8 %	L- 100 %	L % 100 %
Palabras proparoxítonas	L+H* 42 % H+L* 33 % L*+H 17 % H*+L 8 %	L- 92 % H- 8 %	L % 100 %	L+H* 42 % H+L* 33 % H*+L 17 % L*+H 8 %	L- 100 %	L % 100 %

Tabla III. Acentos nucleares, de frase y de frontera para cada una de las palabras de los corpus C1 y C2.

Comparando ambos corpus (C1 y C2) se observa que los hablantes del C1 presentan tonemas con más variantes en la producción de acentos nucleares en palabras paroxítonas. En las palabras proparoxítonas el grupo C1 presenta mínimas variaciones en el

acento de frase. En todos los casos los acentos de fronteras son L%. En la Tabla IV se presentan los acentos predominantes, que coinciden en los dos corpus.

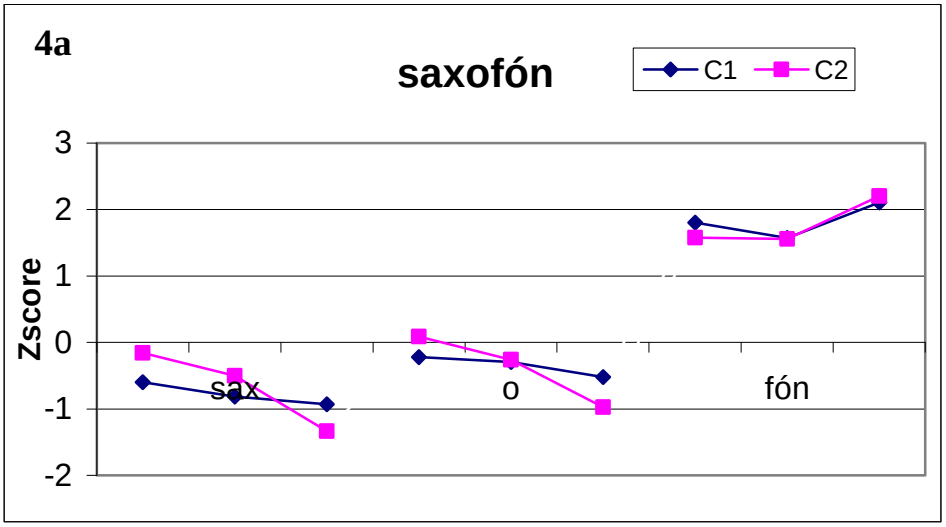
	FRASE INTERMEDIA - IP		FRASE FINAL - IP		
	Acento prenuclear	Acento de frase	Acento nuclear	Acento de frase	Acento de frontera
Palabras oxítonas	L+H*	H-	H+L*	L-	L %
Palabras paroxítonas	L*+H	H-	L+H*	L-	L %
Palabras proparoxítonas	L*+H	H-	L+H* - H+L*	L-	L %

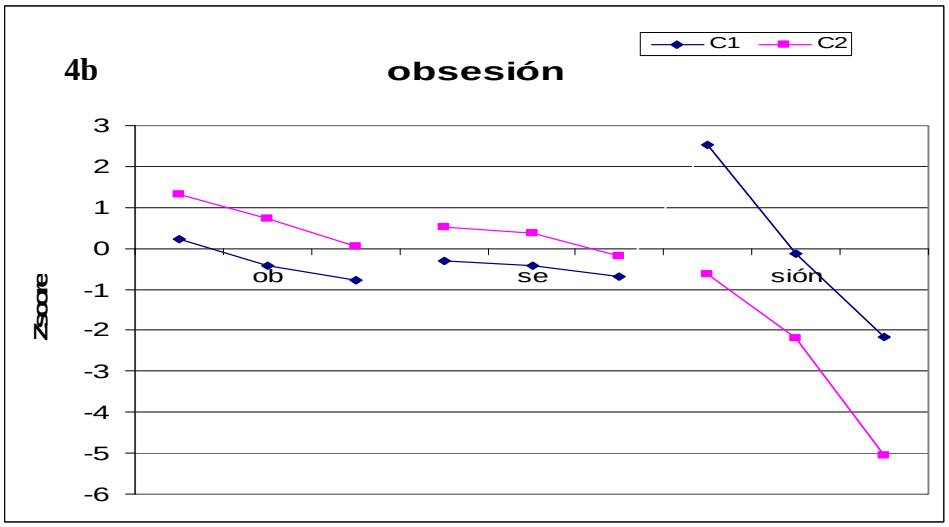
Tabla IV. Acentos prenucleares, nucleares, de frase y de frontera predominantes para cada una de las palabras.

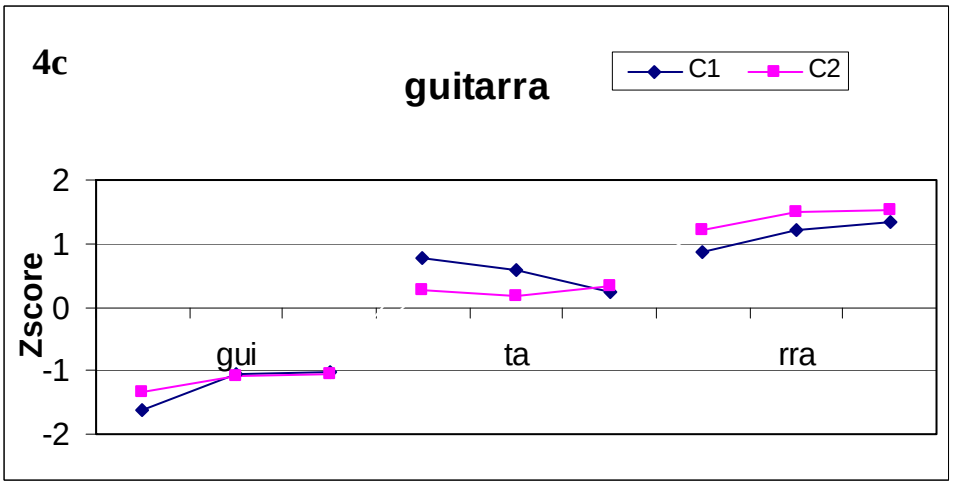
Análisis acústico de la frecuencia fundamental

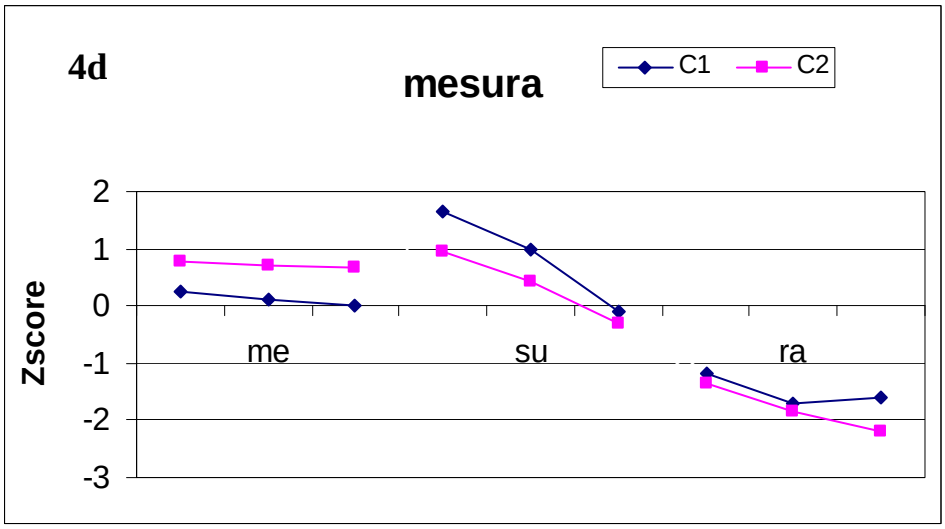
En las seis figuras siguientes (4 a, b, c, d, e y f) se presentan los contornos de F0 obtenidos por la transformación de z-score para los dos grupos de locutores. Se indican tres valores de F0 asociados a la vocal de cada sílaba. Los valores por encima del nivel cero de z-score indican las prominencias más fuertes.

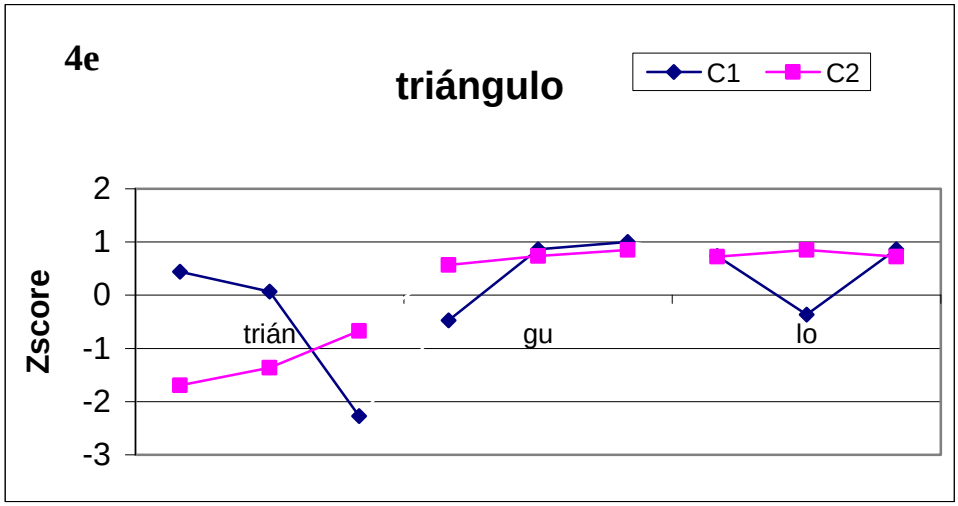
En las palabras oxítonas en frase intermedia (*saxofón*), la sílaba acentuada es la más prominente reforzada por el acento de frase predominante (H-). En las oxítonas en frase final (*obsesión*) el nivel de prominencia se mantiene para el grupo C1 y se anula en el C2. En las palabras paroxítonas en frase intermedia (*guitarra*) y final (*mesura*), la sílaba acentuada presenta mayor prominencia para el grupo C1. En las palabras proparoxítonas en frase intermedia (*triángulo*), la sílaba acentuada presenta mayor prominencia para el grupo C1. En la frase final (*pánico*) la prominencia es similar para ambos grupos.

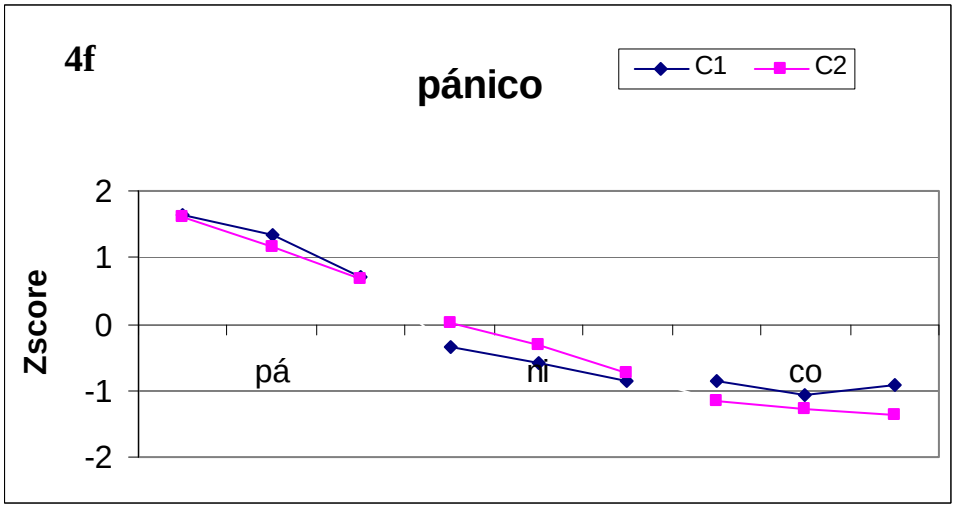

4a
saxofón
C1
C2
Zscore
3
2
1
0
-1
-2
sax
o
fón


4b
obsesión
C1
C2
Zscore
3
2
1
0
-1
-2
-3
-4
-5
-6
ob
se
sión


4c
guitarra
C1
C2
Zscore
2
1
0
-1
-2
gui
ta
rra







Figuras 4 (a, b, c, d, e, f). Se indican los valores de Z-score para los dos grupos: C1 y C2. Cada gráfico compara los contornos obtenidos para cada palabra.

DISCUSIÓN

Asociación primaria y secundaria

El fraseo entonativo influye en la taxonomía de los acentos tonales. Los acentos paroxítonos y proparoxítonos cambian su asociación fonológica a L*+H debido a la influencia tonal creciente del acento de frontera H-. Los acentos oxítonos tienen una asociación fonológica *in situ*, en la sílaba acentuada se produce la asociación primaria y secundaria, son acentos L+H*. El acento tonal en la sílaba acentuada se incrusta también en el acento de frontera H-, una asociación fonológica secundaria. La asociación fonológica secundaria se produce entre el acento tonal y el acento de frase, en un nivel jerárquico superior (ver Fig. 3: acento tonal saxofón).

En los corpus analizados se puede comprobar la influencia ejercida por los acentos de frontera H- en las frases intermedias (ip) y los acentos de frase L- y de frontera L % en las IP. Los resultados difieren según el tipo de palabra en que se produce el acento tonal: en palabras paroxítonas y proparoxítonas es L*+H H-; en palabras oxítonas es L+H* H- en frases intermedias internas. En frases intermedias finales, con acentos tonales o acentos de frase L- y acentos de frontera final L%, el resultado muestra una simetría inversa. Es inversa porque el acento de frase y el acento de frontera son descendentes: los acentos nucleares reaccionan ante este efecto tonal de manera simétrica, pero inversa a lo observado en la frase entonativa intermedia, en este caso el acento de frase tiene una inflexión ascendente (Toledo, 2008c; Toledo, en prensa).

En relación a los corpus trabajados, en el 92 % de los casos (C1 y C2) se produce una incrustación del acento de frase (H-) en el acento tonal en palabras oxítonas de las frases intermedias.

Considerando las IP, se observa el descenso del pico tonal sobre la sílaba postónica en un alto porcentaje de emisiones, por lo que se sostiene que este fenómeno ocurre debido a la influencia del acento de frase y de frontera de la frase entonativa final, descendente, (L- L %), en un claro caso de asociación fonológica secundaria.

Los tonemas finales de las IP varían en los dos grupos de hablantes. El C1 y C2 presenta asociación secundaria con los acentos de frontera en un alto porcentaje: el 92 % de los casos de palabras oxítonas (H+L* L- L %)**. Ú**nicamente en el 17% (2 casos) existe asociación secundaria (H+L* L- L%) en las frases con palabras paroxítonas del C1, mientras que en el C2 se manifiesta en un solo caso. Por último, las palabras proparoxítonas también varían sus acentos tonales por lo que en cada uno de los corpus se da asociación secundaria (H+L* L- L %) en un 33 % de los casos.

CONCLUSIÓN

Habiendo descripto y sistematizado los datos encontrados en 72 emisiones del español de Buenos Aires en dos corpus distintos encontramos en primer lugar, que no habría diferencias sustanciales en lo que respecta al nivel de cesura según el nivel de instrucción de los informantes. En segundo lugar, al comparar ambos corpus, observamos que los hablantes con estudios universitarios varían en un grado mayor de frecuencia los acentos de frase de las frases intermedias y producen variaciones fonéticas en los acentos de frase en palabras proparoxítonas que quienes poseen estudios secundarios incompletos. De acuerdo con esto y con los datos fonológicos podría deducirse que los

hablantes con instrucción universitaria tienen un control distinto o mayor de su entonación.

En relación con los resultados obtenidos considerando la asociación secundaria según el tipo de palabra donde se produce el acento tonal, aquellos difieren mostrando una simetría inversa, como ya lo había demostrado Toledo (2008c; en prensa): en palabras paroxítonas y proparoxítonas el acento es L*+H H-; en palabras oxítonas, L+H* H- en frases intermedias internas. En frases intermedias finales, el porcentaje en que se produce asociación secundaria, comparando las palabras oxítonas con las restantes, es mucho mayor en aquellas.

BIBLIOGRAFÍA

ARVANITI, A., R. D. LADD y I. MENNEN (2000). "What is a starred tone? Evidence from Greek", en M. BROE y J. PIERREHUMBERT (ed.) *Papers in Laboratory Phonology V Acquisition and the Lexicon*, 119-131. Cambridge: Cambridge University Press.

AVESANI, C. (1990). *Dalla parola al discorso: verso un modello della 'declinazione' intonativa in italiano*. Tesis doctoral, Scuola Normale Superiore, Pisa.

BECKMAN, M. E., J. HIRSCHBERG y S. SHATTUCK-HUFNAGEL (2005). "The original ToBI system and the evolution of the ToBI framework", en S. A. JUN (ed.) *Prosodic Typology: The Phonology of Intonation and Phrasing*. Disponible en <www.ling.ohio-state.edu/~tobi/JunBook/BeckHirschShattuckToBI.pdf> Consulta 3-07-2009.

DE LA MOTA, C. (1995). *La representación gramatical de la información nueva en el discurso*. Tesis doctoral, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

DE LA MOTA, C. (1997). "Prosody of sentences with contrastive new information in Spanish", en A. BOTINIS (ed.) *Proceedings of an ESCA Workshop, Intonation: theory, models and applications*, 75-78. European Speech Communication Association. Grenoble.

ESTEBAS VILAPLANA, E. y P. PRIETO VIVES (2008). "La notación prosódica del español: una revisión del sp_ToBI", *Estudios de Fonética Experimental* XVII: 263-283.

FACE, T. (2000a). "Prosodic manifestation of focus in Spanish", *Southwest Journal of Linguistics* 19, 1: 45-62.

FACE, T. (2000b). "A phonological analysis of rising pitch in Castilian Spanish". Comunicación presentada en el *Linguistic Symposium of Romance Languages* 30. Gainesville, Florida.

FACE, T. (2001a). "Intonational Marking of Contrastive Focus in Madrid Spanish". Tesis doctoral, The Ohio State University.

FACE, T. (2001b). "Focus and early peak alignment in Spanish intonation", *Probus* 13: 223-246.

FACE, T. (2002a). "Local intonational marking of Spanish contrastive focus", *Probus* 14: 71-92.

FACE, T. (2002b). "Spanish evidence for pitch-accent structure", *Linguistics*, 40, 2: 319-345.

FACE, T. (2003). "Intonation in Spanish declaratives: differences between lab speech and spontaneous speech", *Catalan Journal of Linguistics*, 2: 115-131.

FACE, T. y P. PRIETO (2007). "Rising Accents in Castilian Spanish: A Revision of Sp-ToBI", *The Journal of Portuguese Linguistics*, 5.2/6.1: 91-115.

GARRIDO, J., J. LLISTERRI, C. DE LA MOTA y A. RÍOS (1993). "Prosodic differences in reading style: isolated vs. contextualized sentences", *Proceedings Eurospeech'93, 3rd European Conference on Speech Communication and Technology*, 1, *573-576.* Disponible en <www.isca-speech.org/archive/eurospeech_1993/e93_0573.html> Consulta 3-07-2009.

GRICE, M. (1995). *The intonation of Palermo Italian: Implications for intonation theory.* Tesis doctoral, Tübingen, Niemeyer.

GURLEKIAN, J. A. y G. TOLEDO (2008). "Datos preliminares del Amper-Argentina: las oraciones declarativas e interrogativas absolutas sin expansión", en A. PAMIES, M. CRUZ AMORÓS y J. M. PAZOS (ed.) *Language Design, Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 2: 213-220. Special Issue: Experimental Prosody.

GUSSENHOVEN, C. (2002). "Phonology of intonation. State-of-the-article", *Glot International* 6: 271-284.

VON HEUSINGER, K. (2007). "Discourse Structure and Intonational Phrasing", en D. BÜRING, M. GORDON y Ch. LE (ed.) *Topic and Focus: Intonation and Meaning. Theoretical and Crosslinguistic Perspectives,* 265-290. Dordrecht: Kluwer.

HERMES, D. y J. VAN GESTEL (1990). "The frequency scale of speech intonation", *Journal of the Acoustical Society of America*, 90: 97-102.

HUALDE, J. I. (2002). "Intonation in Spanish and the other Ibero-Romance languages: overview and status quaestionis" en C. WILTSHIRE y J. CAMPS (ed.) *Romance Phonology and Variation, Selected Papers from the 30th Linguistic Symposium on Romance Languages*, 101-116. Amsterdam: John Benjamins.

LADD, D. R. (1996). *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

LLISTERRI, J., R. MARÍN, C. DE LA MOTA y A. RÍOS (1995). "Factors affecting F0 peak displacement in Spanish", en *Proceedings Eurospeech'95, 4th Conference on Speech Communication and Technology* 3. Madrid. 2061-2064. Disponible en <http://www.ispa.es/~joaquim/publicacions/eurospeech_95.html> Consulta 3-07-2009.

MENN, L. and S. E. BOYCE (1982). Fundamental frequency and discourse structure, *Language and Speech*, 25: 341-383.

NIBERT, H. (2000). "Phonetic and phonological evidence for intermediate phrasing in Spanish intonation". Tesis doctoral, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana-Champaign, Illinois.

O'SHAUGHNESSY, D. (1979). "Linguistic features in fundamental frequency patterns", *Journal of Phonetics*, 7: 119-145.

PIERREHUMBERT, J. (1980). "The phonology and phonetics of English intonation". Tesis doctoral. Cambridge, Massachusetts, Institute of Technology.

PIERREHUMBERT, J. y M. E. BECKMAN (1988). *Japanese Tone Structure.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

PRIETO, P. (2001). Review of Juan Manuel Sosa (1999): "La entonación del español", *Linguistics*: 39-46. Cátedra: Madrid.

PRIETO, P. (2005). "En torno a la asociación tonal en el modelo métrico-autosegmental. Puntos controvertidos en su aplicación al catalán", *Revista Internacional de Lingüítica Iberoamericana*, vol. 3, nº. 2, 6: 9-28.

SELKIRK, E. (1984). *Phonology and Syntax. The Relation between Sound and Structure.* Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

SILVERMAN, K. (1987). "The structure and processing of fundamental frequency contours". Tesis doctoral, Cambridge, University of Cambridge.

SOSA, J. (1991). "Fonética y fonología de la entonación del español hispanoamericano". Tesis doctoral, Massachusetts, University of Massachusetts.

SOSA, J. (1995). "Nuclear and pre-nuclear tonal inventories and the phonology of Spanish declarative intonation", en K. ELENIUS y P. BRANDERUD *Proceedings of the Thirteenth International Congress of Phonetic Sciences,* 646-649. Stockholm: Department of Speech Communication and Music Acoustic, Royal Institute of Technology.

SOSA, J. (1999). *La entonación del español: su estructura fónica, variabilidad y dialectología*. Madrid: Cátedra.

TOLEDO, G. (1999). Jerarquías prosódicas en el español. *Revista Española de Lingüística* 29: 69-104.

TOLEDO, G. (2000). "Acentos en español: habla espontánea", *Estudios Filológicos*, 35: 125-137.

TOLEDO, G. (2001). "Acentos en el español: un corpus de conversación", *Estudios de Fonética Experimental*, XI: 121-142.

TOLEDO, G. (2002a). "Reglas del acento en paroxítonos: el español peninsular", *Estudios Filológicos*, 37: 133-149.

TOLEDO, G. (2002 b) Acentos en español: un problema para la fonología métrica", *Verba, 2*9: 119-138.

TOLEDO, G. (2002c). "Acentos tonales en discursos", en J. DÍAZ GARCÍA (ed.) *Actas del II Congreso de Fonética Experimental*, 78-88. Sevilla: Universidad de Sevilla.

TOLEDO, G. (2006). "Acentos estrellados: una argumentación", *Estudios de Fonética Experimental*, XV: 99-131.

TOLEDO, G. (2007). "Alineación tonal en español", en M. GONZÁLEZ, E. FERNÁNDEZ REI y B. GONZÁLEZ REI (ed.) *Actas del III Congreso Internacional de Fonética Experimental*, 583-592. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

TOLEDO, G. (2008a). "Fonología prosódica en discursos del corpus CREA: asociación fonológica secundaria de T* frente a H-", *Revista de Filología*, 26: 229-244.

TOLEDO, G. (2008b). "Fonología entonativa: los acentos tonales finales de frase entonativa intermedia (ip T*) frente al tono de frontera (H-) en discursos y textos leídos en el español de Buenos Aires", *Language Design. Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 9, 2: 129-136.

TOLEDO, G. (2008c). "Fonología de la frase entonativa", *Estudios Filológicos*, 43: 207-222.

TOLEDO, G. (en prensa). "Fonología de la entonación: asociación primaria y secundaria en dialectos antípodas", *Revista Española de Lingüística*, 38, 2008.

TOLEDO, G. (enviado). "Frase entonativa y modelo autosegmental: un contraste fonológico en discursos de Tenerife", *Oralia. Análisis del discurso oral.*

TOLEDO, G. y M. D. RAMÍREZ VERDUGO (2007). "Spanish phrasing: Secondary phrasing of T* in face of intermediate phrase edge tone H- (laboratory data)", *Phonetics and Phonology in Iberia (PaPI*). Braga, Portugal. 25-26 junio. Disponible en <www.2.ilch.uminho.pt/…/PaPI2007/aboutBR.htm> Consulta 3-07-2009.

TOLEDO, G. y L. ASTRUC (2008). "Acentos tonales ascendentes en el español de Santiago de Chile", *Language Design. Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 9, 2: 65-72.

TOLEDO, G. y J. GURLEKIAN (2009). "Amper-Argentina: Tonemas en oraciones interrogativas absolutas", *Estudios de Fonética Experimental*, XVIII: 401-415.

TOLEDO, G. y J. GURLEKIAN (enviado). "Amper-Argentina: relaciones entre los acentos tonales y los acentos primarios y no primarios", *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*.

Actas del IV Coloquio Argentino de la IADA : Diálogo y diálogos / Luisa Granato de Grasso ... [et al.]. ; compilado por Luisa G. Granato de Grasso ; Leticia Móccero ; Guillermina Piatti. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2009.
CD-ROM.

1. Lingüística. I. Granato de Grasso, Luisa G. II. Granato de Grasso, Luisa G. comp. III. Móccero, Letícia, comp. IV. Piatti, Guillermina, comp.

ISBN 978-950-34-0610-6

ISBN 978-950-34-0610-6
© Universidad Nacional de La Plata

Compiladoras
Luisa Granato
María Leticia Móccero
Guillermina Piatti

Edición técnica
Silvina García Guevara | silvinagg@telecentro.com.ar
Nora Manrique | noramanrique@yahoo.com.ar