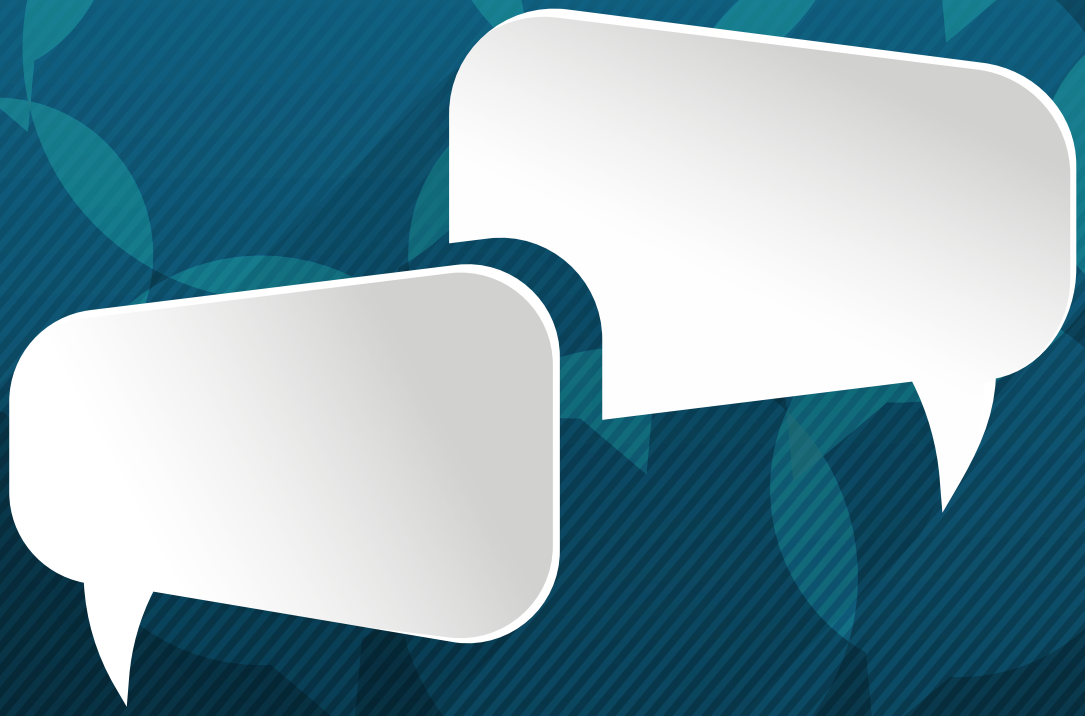
Estudios del Discurso: Desafíos multidisciplinares y multimodales



Lucía I. Rivas
María Soledad García
EDITORAS

EdUNLPam

Estudios del Discurso: Desafíos multidisciplinares y multimodales

Lucía I. Rivas
María Soledad García

EDITORAS

FACULTAD de CIENCIAS HUMANAS
Universidad Nacional de La Pampa

ALED
Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso
Associação Latino-Americana de Estudios do Discurso

ALED
REGIONAL ARGENTINA
ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS DEL DISCURSO

Rivas, Lucia Inés
Estudios del discurso : desafíos multidisciplinares y multimodales / Lucia Inés Rivas ; María Soledad García ; compilado por Lucia Inés Rivas ; María Soledad García. - 1a ed . - Santa Rosa : Universidad Nacional de La Pampa, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-863-388-0

1. Literatura. 2. Análisis del Discurso. I. García, María Soledad, comp. II. Rivas, Lucia Inés, comp. III. Título.
CDD 808.5

La exactitud, calidad e integridad de los contenidos de los trabajos publicados son entera responsabilidad de los autores.

Diseño y maquetación: Edgardo D. Álvarez Chaparro

Cumplido con lo que manda la ley N° 11723
EdUNLPam, año 2019
Coronel Gil, 353 · PB · CP L6300DUG
Santa Rosa · La Pampa· Argentina

AUTORIDADES UNLPam

Rector
Esp. Oscar Daniel ALPA

Vice - Rectora
Prof. Nilda Verónica MORENO

AUTORIDADES FACULTAD DE HUMANAS

Decana
Prof. Beatriz Elena Cossio

Vicedecana
Prof. Verónica Zucchini

Secretaría Académica
Prof. Laura Sánchez

Secretaría Investigación y Posgrado
Dra. Paula Inés Laguarda

Secretaría Económica Administrativa
Cr. Martín Alejandro Ussei

Secretaría Consejo Directivo
Prof. María Marta Dukart

AUTORIDADES EdUNLPam

Presidenta:
Maria Claudia Trotta

Director:
Rodolfo David Rodriguez

Consejo Editor:

Gustavo Walter Bertotto
María Marcela Domínguez
Victoria Aguirre
Ana María T. Rodríguez
Stella Shmite
Celia Rabotnikof
Santiago Ferro Moreno
Lucía Colombato
Rodrigo Torroba
Paula Laguarda
María Silvia Di Liscia
Graciela Visconti
Alberto Pilati
Mónica Boeris
Ricardo Tosso
Griselda Cistac
Patricia Lázaro

AUTORIDADES ALED
2017 / 2019

Presidenta
María Laura Pardo

Vice-Presidenta
Kazue Saito

Tesorera
Alicia Carrizo

Delegada Regional Argentina
María Valentina Noblia

Comité evaluador de artículos
(Res. CD 335/2019)

Norma Liliana Alfonso **(UNLPam)**

María Celina Barbeito **(UNRC)**

Juan Bonnin **(CONICET-UBA)**

Alicia Eugenia Carrizo **(UBA)**

Silvia Castillo **(UNLPam)**

María Carolina Domínguez **(UNLPam)**

María Graciela Di Franco **(UNLPam)**

Marisa Elizalde **(UNLPam)**

Nora Beatriz Forte **(UNLPam)**

Miriam Germani **(UNLPam)**

Luisa Granato **(UNLP)**

José Maristany **(UNLPam-UNSaM)**

Mariana Marchese **(CONICET-UBA)**

Lidia Raquel Miranda **(CONICET-UNLPam)**

Diana Moro **(UNLPam)**

Elvira Narvaja de Arnoux **(UBA)**

María Valentina Noblia **(UBA)**

Graciela Obert **(UNLPam)**

María Laura Pardo **(UBA)**

Sara Isabel Pérez **(UNQ)**

Elizabeth Mercedes Rigatuso **(UNS)**

María Alejandra Vitale **(UBA)**

Índice

Palabras iniciales 11

Narrativas políticas en la ciudad de Resistencia: estrategias discursivas para la construcción de identidades narrativas en relación con el caso de una diputada
Alejandro Bautista Angelina / Natalia Virginia Colombo 13

De interjecciones deverbales rioplatenses: los avatares discursivos de las formas"¡andá!"/ "andá(te) a...!" Una aproximación cognitiva
Lucía Bernardi 22

Análisis de producciones escritas de alumnos ingresantes (Humanidades-UNNE): el mantenimiento referencial
María Virginia Bruzzo / Alejandro Bautista Angelina 31

Los informantes de la DIPBA y la DGI. Cuestiones de redacción sobre la vigilancia a estudiantes universitarios como anti-ethos
Mariano Dagatti 39

Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo
Antonela G. Dambrosio 49

La comunidad detrás de las noticias: análisis de representaciones sociales en foros de comentarios de *Facebook*
Julieta del Prato / Brenda Melián 61

Las vicisitudes de Argentina en los comunicados de prensa de la Comisión IDH
Natalia S. Gallina 72

Objetivo de actividad áulica y conducta del alumnado
Ma. Gema Galvani G. 82

Justicia victimaria: la representación mediática del caso Carla Figueroa en la prensa gráfica
María Soledad García 92

El uso del tono ascendente en una presentación oral en ILE: revisión de su significado y consecuencias discursivas
Ma. Verónica Ghirardotto / Andrea de los Ángeles Canavosio / Lidia R. Soler 104

Las preguntas en clases universitarias en inglés como lengua extranjera: un análisis prosódico
Florencia Giménez 114

Comunicación y salud en el ámbito de las políticas públicas: las perspectivas de comunicación en la campaña *"Tomátelo a Pecho"* del Ministerio de Salud de San Luis
María Cecilia Hang 122

Los procedimientos de cita: construcción de la identidad, la voz y el conocimiento en el ingreso a la universidad
Joel Linossi 133

La emergencia de un nuevo dispositivo de enunciación político en la Argentina del siglo XXI: un análisis de los discursos de Mauricio Macri
Claudio Tomás Lobo / Julián Agustín Robles Ridi 143

Activismo digital, lenguaje y feminismo: *#metoo* en foco
Julia Lourenço Costa 152

Teoría polifónica de la enunciación. Herramienta heurística para el analista educacional
María Soledad Manrique 163

Reflexiones acerca de la escritura, el sexo-género y la identidad:¿un debate inconcluso?
José Maristany 172

Análisis crítico del discurso: su potencialidad en materias universitarias del campo educativo
Raúl Menghini 179

Abordaje de géneros escolares mediante la pedagogía "Leer para Aprender": el caso de una escuela primaria marginal en la ciudad de Córdoba
María Belén Oliva Linares / Agustina Oliva 188

Deconstruir la noción de familia en la clase de inglés desde una perspectiva discursiva
Ana Claudia Paez / Alexis Cora 198

El discurso referido en entrevistas políticas: construcción de roles argumentativos de periodistas en la polémica por las retenciones móviles en Argentina (2008)
Alejandra Gabriela Palma 206

La política cultural de *Nuevo Hombre*
Nilda Susana Redondo 217

Presencia y ausencias de Educación Sexual Integral en las aulas de inglés: una experiencia desde el Campo de las Prácticas
María Natalia Rossi / María Aurelia Kin / Silvia Siderac 226

Una aproximación a los modelos en el Análisis del Discurso
Sebastián Sayago 233

Devenir en palabras. La construcción discursiva de identidades de género no esencialistas en historias de vida de personas transgénero
Matías Soich 242

Procesos, participantes y roles gramático- discursivos: una propuesta para la enseñanza de la Gramática
Patricia María Supisiche / Carina Grenat / Franco Emanuel Sarmiento 253

Subjetividad autoral en La inapetencia de Rafael Spregelburd. Análisis de la imagen del "Locutor-Dramaturgo" y de su posicionamiento enunciativo
Mariano Zucchi 263

Palabras iniciales

El libro *Estudios del Discurso: Desafíos multidisciplinares y multimodales* es una construcción colectiva: en él confluye una selección de trabajos presentados en el IX Coloquio de ALED Argentina, que tuvo lugar en la Universidad Nacional de La Pampa el 3 y 4 octubre de 2018. Este evento académico convocó a investigadoras/es, docentes y trabajadoras/es de la palabra de distintas universidades argentinas y latinoamericanas. Fueron días de intercambio y debate sobre experiencias e investigaciones, sobre nuevos desarrollos teóricos y metodológicos en los estudios del discurso y en el campo de la enseñanza de la lengua materna y extranjera.

La exploración de la lengua en contexto fue abordada desde distintas disciplinas y perspectivas, diversificando el acercamiento a la palabra en uso y profundizando conocimientos, que devienen en desarrollos inter-, multi- e, incluso, transdisciplinarios de los estudios del discurso. Desde una óptica discursiva y multimodal, se exploraron problemáticas políticas, sociales y culturales en la más amplia variedad de temáticas, que incluyeron no solo el discurso y la pragmática discursiva sino también el discurso con relación a la educación, la literatura, los medios de comunicación y las redes sociales, la religión, la política, el feminismo, la salud y la cognición entre otras.

Los trabajos que integran esta compilación han sido seleccionados y evaluados por un comité de reconocidas/os investigadoras/es argentinas/os, expertas/os en las disciplinas abordadas. Los artículos se presentan en este libro ordenados alfabéticamente según el apellido del primer/a autor/a y abarcan los siguientes ejes temáticos: teorías y metodologías de análisis; discurso y gramática; discurso político y religioso; discurso científico y académico; discurso y género; discurso y medios de comunicación; discurso y salud; discurso y literatura; discurso y educación; discurso y cognición; escritura académica y argumentación.

Este libro digital representa una valiosa contribución al conocimiento científico en el área del discurso, resultado del intercambio fructífero de saberes compartidos durante el encuentro. Es una publicación de acceso libre, lo que posibilita la socialización y amplia distribución de estos saberes en la comunidad. El sello de la editorial universitaria garantiza la calidad de la publicación y su futuro impacto en ámbitos académicos afines a la temática.

Lucía Rivas y Soledad García

Santa Rosa, Octubre de 2019

Narrativas políticas en la ciudad de Resistencia: estrategias discursivas para la construcción de identidades narrativas en relación con el caso de una diputada

ALEJANDRO BAUTISTA ANGELINA
chuletafos@hotmail.com

NATALIA VIRGINIA COLOMBO
nvcolombo@gmail.com

Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

La presente propuesta tiene como objetivo general lograr un acercamiento y análisis de la prensa escrita de la provincia del Chaco, a los efectos de observar la configuración discursiva de actores políticos de relevancia provincial y nacional en torno de lo que podemos denominar -en concordancia con la regularidad textual observada en nuestro recorte cronológico- como 'el caso Aída Ayala'. Cabe destacar que este trabajo se enmarca en el PI 17H013 "Narrativas políticas en los medios de comunicación: inteligibilidades actuales" (SGCyT, UNNE) con la dirección de la Dra. Natalia Colombo.

Consideramos a la prensa chaqueña como parte del "discurso social", que en términos de Angenot (2012, p. 21) es estimado como todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se narra y argumenta, entendiendo que narrar y argumentar son los dos grandes modos de puesta en discurso.

Desde el punto de vista metodológico realizamos un abordaje de piezas periodísticas de, en esta oportunidad, el diario Norte (columnas de opinión y noticias) y *twits* y posteos de *facebook* emitidos por actores políticos nacionales. El recorte temporal realizado consta de dos períodos: el primero, desde el 22 de abril al 2 de mayo; el segundo, correspondiente a la fecha del 28 de mayo.

En lo relativo a nuestra "caja de herramientas" (Arnoux, 2011) o de "pertrechos metodológicos" (García, 2015, Camblong, 2012, 2014) se conforma, en principio, con categorías de la sociocrítica de Marc Angenot, de la comunicación, de la narratología y del análisis del discurso (incluyendo a la lingüística textual y a la teoría de la enunciación), las cuales se buscará operacionalizar y poner en funcionamiento de acuerdo con el corpus abordado.

» *Palabras clave: discurso periodístico; identidades narrativas; política*

Introducción

El discurso periodístico impreso de la ciudad de Resistencia está compuesto por seis periódicos: Norte, El diario de la región, Primera línea, La voz del Chaco, Chaco día por día y Data Chaco.com (estos dos últimos, en versión online).

Todos ellos, el 12 de abril de este año comenzaron a tratar y construir una serie de identidades narrativas (Ricoeur, 1996) de distintos estamentos del Estado –incluyendo a la protagonista- en torno de lo que podemos denominar 'el caso Aída Ayala'. La causa es denominada judicialmente como "Causa Pimp" (acompañada por otra que incluye a funcionarios de distintos espacios políticos, denominada "Lavado II"), pero esta construcción nominal no pesa, si estimamos la frecuencia y la intensidad con la que hace su presencia la principal implicada. Prueba de esto es el hecho de que todos los periódicos mencionados la nombran en casi la totalidad de sus producciones textuales de la misma manera en la que ella se presenta en las redes: Aída Ayala (sin importancia, entonces, exponer aquí su nombre completo, pues no tiene peso alguno en la narración manifiesta en lo discursivo, que es lo que nos interesa).

Quizás sobra aclaración que la figura protagónica del problema que trataremos es actual diputada nacional[1] por UCR-Cambiemos, fuerza política que actualmente gobierna la Argentina. Este protagonismo al que referimos convoca a otras identidades narrativas -en su mayoría partidarias- dentro de los relatos periodísticos de modo particular, ya que ellas producen acciones no en todo momento; por el contrario: se distribuyen, gravitan sobre la figura de Ayala según el tipo de acciones que sobre ella recaigan. Por otra parte, en una extensión de acciones transitivas, Ayala es también el sujeto pasivo: nunca el agente. En esa pasividad, se hacen presentes esas identidades de las que hablamos y las que analizaremos más adelante.

El presente trabajo (enmarcado en el PI 17H013 "Narrativas políticas en los medios de comunicación: inteligibilidades actuales" -SGCyT, UNNE- con la dirección de la Dra. Natalia Colombo) tiene como objetivo difundir algunos avances del abordaje del discurso de la prensa escrita de la ciudad de Resistencia, a los efectos de observar la configuración discursiva de actores políticos de relevancia provincial y nacional en relación con el caso objeto de este artículo; de modo subrepticio, establecer de qué modo se relacionan esos medios con los que se ubican a nivel nacional (de mayor repercusión territorial y mayor profundidad diacrónica que los primeros) a modo de eslabones de "cadenas dialógicas" (Angenot, 2010, p. 15). Como objetivos particulares, se busca determinar cómo se configuran discursivamente actores, acciones y situaciones, y arriesgar interpretaciones en torno de la inteligibilidad y la aceptabilidad de tales relatos.

En lo relativo a nuestra "caja de herramientas" (Arnoux, 2011) o "pertrechos metodológicos" (García, 2015, Camblong, 2012, 2014) se conforman, en principio, con categorías de la sociocrítica de Marc Angenot, de la comunicación, de la narratología y del análisis del discurso (incluyendo a la lingüística textual y a la teoría de la enunciación), las cuales se buscará operacionalizar y poner en funcionamiento de acuerdo con el corpus abordado en esta oportunidad.

Desarrollo

Marco teórico-metodológico

En conjunto con otros discursos, los periódicos que enumeramos previamente forman parte de la prensa chaqueña, de lo que consideramos su discurso social, que en términos de Angenot (2012) es considerado como todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se narra y argumenta, entendiendo que narrar y argumentar son los dos grandes modos de puesta en discurso. Como tal, este discurso social que pretendemos abordar se nos presenta como "un espacio de interacciones donde imposiciones en general, imposiciones de temas y de formas vienen a colmar las brechas, contrarrestar las tendencias centrífugas, aportar al 'espíritu de época' una suerte de unificación orgánica, fijar entrópicamente los límites de lo pensable, de lo argumentable, de lo narrable, de lo escribible" (Angenot, 1989, p. 29).

1 *Además de haber sido secretaria de asuntos municipales por el Ministerio del Interior de la Nación, e intendenta de Resistencia.*

El concepto de "alegoresis", en este sentido, viene a plegarse a nuestro abordaje, dado que en el corpus que analizaremos queda manifiesto este efecto de "masa sincrónica del discurso social… a la lectura de un texto determinado se sobreimprimen otros, por un fenómeno análogo a la persistencia retiniana" (p. 35). La sobreimpresión de estos textos expandirá una topología discursiva (Angenot, 1998) predominantemente narrativa, habitada mayormente por identidades narrativas de carácter político con cargos públicos (de tradición partidaria, salvo jueces y fiscales), dentro de las secciones que regularmente los periódicos identifican como "Sociedad" o "Política".

Desde el punto de vista metodológico, realizamos un abordaje de piezas periodísticas de, en esta oportunidad, dos de los diarios anteriormente mencionados: Norte y Chaco día por día; *twits* emitidos por actores políticos nacionales; además, consideramos pertinente la incorporación del diario Perfil, dada la mutua relación discursiva de "migración de ideologemas" (Angenot, 1989) que establece con los medios de Resistencia, mediante referencia de estilo indirecto.

En la red de discursos estimados para este trabajo la trama narrativa está puesta al servicio de la construcción de personajes, de identidades narrativas y de acciones por ellas desplegadas:

> la persona entendida como personaje del relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (Ricoeur, 1996, p. 147).

Asimismo, la funcionalidad de estas identidades dan sentido a una 'configuración', es decir, a la operación que define un acontecimiento (Ricoeur, 1996). Nuestro interés por este modo de organizar el discurso, por estas superestructuras, se debe a que advertimos que la textualización de matriz narrativa tiene como principal fuerza la producción de saber: habilita y privilegia determinadas voces, deja de lado otras, instituye sentido, redefine el entramado de relaciones sociales, canaliza impulsos en torno de la interpretación, configura mundos posibles en los que interactúan personajes (García, 2015). En el caso que analizaremos, por ejemplo, las pocas voces políticas que podrían manifestarse en un primer momento, desaparecen en pos de la presencia de voces cercanas al mundo familiar, íntimo, en un segundo momento.

Por otra parte, esta red de discursos se ubica en el entrecruzamiento de dos semiosferas (Lotman, 1996): la de la política, el nivel óntico, la multitud de prácticas de la política convencional, que incluye prácticas e instituciones mediante las que se crea un determinado orden (Mouffe, 2007); por otro lado, la esfera relativa a los medios de comunicación, tanto como forma de expresión así como dimensión necesaria para la construcción, el pasaje en discurso (¿qué no lo es?) de lo que en una sociedad se configura como 'la política'. Este entrecruzamiento de semiosferas es esencialmente inestable (Mouffe, 2007) en cuanto a las acciones, las identidades implicadas (desplazamientos y renegociaciones constantes), y los lenguajes (las ciencias, las doxas) comprometidos en la textura de las narraciones.

En lo que refiere al recorte temporal que nos impone nuestra problemática (es esto un movimiento metodológico necesario, dado que el caso aquí tratado aún no está 'cerrado', hablando en términos jurídicos) consta de dos períodos: el primero, desde el 22 de abril al 2 de mayo, día en el que comienza a tratarse el desafuero de la diputada; el segundo, el 28 de mayo, en el que se configuran cuatro acontecimientos narrativos desprendidos de su figura.

Análisis del corpus

El 12 de abril de 2018 comienza a configurarse el tema, el caso "Aída Ayala" a partir de su construcción y circulación (Verón, 1988) en los medios de comunicación: nacionales, provinciales y, por supuesto, *facebook* y *twitter*. Remarcamos, que para esta oportunidad consideramos a la segunda red social: en principio por la inmediatez con la que se redacta el mensaje (acaso una toma de posición solapada) y por la consideración que ese *tweet* tiene respecto de la identidad de la diputada; en segundo lugar, por la posición política que posee ese enunciador.

Dado que el caso sigue abierto y que no es nuestra intención tomarlo en su totalidad, en esta oportunidad aplicamos un recorte temporal consistente en el siguiente movimiento:

a) el primer recorte abarca el fragmento que se inicia desde el 22 de abril al 2 de mayo, día en el que comienza a tratarse el desafuero de la diputada. Nos limitamos aquí a analizar de nuestro corpus solo el material que se inscribe dentro del periódico Norte, a los fines de extender posteriormente nuestro trabajo hacia los demás diarios provinciales;

b) el segundo período abarca el 28 de mayo, día en el que se configuran discursivamente cuatro acontecimientos en torno de la diputada: el procesamiento, el pedido de prisión preventiva, la inhibición de bienes y su internación. Esta parte de nuestra muestra se compone de dos periódicos: Chaco día por día y Perfil, de Chaco y Capital Federal, respectivamente.

Primer recorte sincrónico: del 22 de abril al 5 de mayo

Las primeras manifestaciones discursivas sobre el caso, insertas en un marco predominantemente narrativo, se presentan en formato de noticia periodística, con eventual presentación de opiniones.

La noticia que queremos rescatar en el contexto de la problemática aquí tratada es una del diario Norte, principal periódico en versión impresa que circula en nuestra ciudad. Por la proximidad en el recorrido político, por la tradición que los une, llama al análisis la ausencia de acercamiento narrativo y semántico entre Ángel Rozas (integrante de Cambiemos) y Aída Ayala, dada la problemática que envuelve a su figura. Dicho llamamiento no es arbitrario: surge de una operación analítica identificatoria -selección y jerarquización- de los recortes hasta ahora recopilados por nosotros, en virtud de las fechas consideradas para este trabajo. Sabemos que como tarea futura debemos reforzar esto que aquí sostenemos mediante otra operación analítica: la contrastiva (Magariños de Morentín, 2008). A partir de ella, podremos contrastar esta ausencia de marcas, de acercamiento por parte de Rozas a Ayala, en vinculación con otros recortes, incluso de períodos más favorables en términos mediáticos para la protagonista.

Volviendo a nuestra noticia, el diario Norte presenta una en la que informa sobre la participación de dos funcionarios en elecciones presidenciales de Paraguay, uno de los cuales comparte espacio con Aída Ayala; en ese marco no hay vinculación al caso. Remarcamos la forma en que se refiere el periódico a estos funcionarios, dado el conocimiento que nuestra ciudad tiene de ellos: se presentan solo sus apellidos: "Rozas y Sánchez son veedores en elecciones presidenciales del Paraguay. El Senador Nacional de Cambiemos y el Subsecretario Provincial de Justicia estarán entre los representantes de la comunidad internacional en esos comicios". En la columna se advierte la ausencia, la clausura expositiva del conflicto entre la funcionaria que comparte espacio con Ángel Rozas –ex gobernador de la provincia, Presidente del Bloque de Senadores Nacionales de la UCR en Cambiemos- y la Justicia.

Es decir: frente al principal conflicto que envuelve a una parte importante del radicalismo en el Chaco, y a Cambiemos a nivel nacional, se amplifica en esta columna el aspecto "internacional" del Senador Rozas: por un lado, se destaca su tarea en el Paraguay, y por otro se anexa esta tarea a Cambiemos como espacio colectivo. Rozas queda configurado, de este modo, como imagen al margen de la de su colega de espacio, al mismo tiempo que se expone como garante de transparencia ante la comunidad internacional (dada su tarea de veedor en los comicios del Paraguay).

El segundo texto periodístico corresponde al editorial de Miguel Ángel Fernández, director de Norte. Lo que queremos destacar en términos de intertextualidad es la necesidad de amplificar la veracidad -o los efectos- de la posible detención de la diputada, a partir de las voces de los medios de Capital Federal -en esta oportunidad, América y 26 TV. Esta direccionalidad en la búsqueda de convalidar un saber nos resulta importante, porque no se presenta de este modo en el segundo recorte que propondremos. Por otra parte, destacamos el paralelismo (en términos penales) que traza el discurso de Fernández entre Ayala y Peppo, gobernador actual de la provincia por el Frente Chaco merece más, espacio que nuclea un amplio espectro peronista. Los une a ambos el hecho de correr el peligro de ser detenidos por la justicia federal, así como el componente de suspenso en términos de la libertad de la que gozan, pues el hecho de que no estén detenidos, no es un capítulo cerrado:

> *Encrucijada para la política y la responsabilidad judicial. Si los sonados anuncios de los periodistas Fernando Carnota, del canal de Villar-Manzano, y Eduardo Feinmann del Canal 26 se confirmaban en los hechos, tanto el gobernador*

> *Peppo como la diputada nacional Aída Ayala ya tendrían que estar detenidos por requerimiento de la justicia federal. Eso no ha ocurrido, pero no se trata en absoluto de capítulos cerrados…* (Norte, p. 5)

En el orden de los funcionarios radicales y del Pro presentes en el cuerpo del editorial, antes de ser ubicados en las filas de Ayala –dado que comparten o compartían el mismo horizonte político- son presentados como alejados de ella, descomprometidos, si se permite el término, con la causa que envuelve a la integrante de su espacio: a) por un lado, la ausencia, el vacío discursivo (en términos de práctica política cotidiana diríamos "de apoyo público") de quien fuera par de fórmula de Aída Ayala para la gobernación de la provincia en las últimas elecciones y actual diputado provincial por Cambiemos, Leandro Zdero; b) por otro lado, y a nivel nacional, se expone la figura del Mauricio Macri, actual presidente, quien aparece a modo de rema, dado que es la relación sin enfrentamientos entre Peppo y Macri lo que está tematizado. En este punto, nuevamente, Ayala queda despojada de una figura oficial que se pliegue a modo de apoyo a su lado. Por el contrario, es ubicada como una dirigente que para Macri no tiene mucho para mostrar en la provincia:

> *…llama la atención que el diputado Leandro Zdero, que firmó el contrato con Pimp, no se pronunciara en apoyo a Aída Ayala (…) El estallido social en los medios satura, confunde y desnuda especulaciones de todo calibre (…) Peppo es uno de los gobernadores sin enfrentamientos con Macri y Ayala es 'la marca' de Cambiemos que, por cierto, no tiene mucho para mostrar en el Chaco* (Norte, p. 5*)*

Hasta aquí, y dado el papel de los personajes políticos en la historia, lo que sucede en medios impresos de nuestra ciudad. Esta encrucijada en la que se encuentra la identidad narrativa de Ayala según el periódico, no comienza a configurarse aquí por parte de periodistas; tampoco a partir de voces externas a su espacio. Al contrario y por paradójico que resulte, se inicia en la manifestación discursiva de Federico Pinedo -Presidente Provisional del Senado por Cambiemos- a través de un *tweet*, cuando aún en los medios no resonaba el caso. Esto acontece el día jueves 12 de abril, día en el que se formalizó el primer pedido de detención de la diputada nacional, pero en el que aún no cobraba la resonancia que posteriormente tendría en la prensa. El *tweet* al que hacemos referencia, reza del siguiente modo: "Un fiscal pidió la prisión de una diputada de Cambiemos. Se presentó inmediatamente ante la jueza poniéndose a su disposición. #Cambiando".

Esta declaración por parte del senador de Cambiemos aporta a la constitución de la identidad de la diputada el componente de resistencia/no resistencia al llamado de la justicia, una vez que los demás discursos comiencen a circular con su nombre: Aída Ayala (como el caso de América 24 y TN que se hacen eco del mencionado *tweet* días luego de su redacción por parte de Pinedo)[2]. La no resistencia está focalizada por el uso del verbo pronominal maximizado por el adverbio de modo: se presentó inmediatamente.

En el último artículo considerado, del 02 de mayo, advertimos a diferencia de otras fechas la construcción de un colectivo de identificación Verón (1987), una voz del oficialismo que arriesga una cierta defensa hacia la imagen de la diputada, manifiesta mediante dos procedimientos: a- el deíctico nominal: "el oficialismo" que como puede observarse es inespecífico al mismo tiempo que abarcativo a nivel territorial (acaso provincia, acaso nación) y partidario (Cambiemos como alianza, o puntualmente solo los integrantes del radicalismo); b- la victimización de Ayala, mecanismo llevado a cabo a nivel discursivo mediante una relación de causa-consecuencia ("operación política del justicialismo provincial" – "desafuero de Aída Ayala"):

> *Comienzan a tratar en comisión el desafuero de Aída Ayala. Asuntos Constitucionales, que preside el Diputado del Pro Pablo Tonelli, comenzará a escuchar el descargo de la legisladora chaqueña ante la investigación judicial. (…) De todos modos, el oficialismo atribuye a una operación política del justicialismo provincial, comandado por el actual gobernador Domingo Peppo y… Jorge Capitanich, la maniobra judicial para que la diputada radical no pueda competir por la gobernación de Chaco en 2019* (Norte, p. 2)

A continuación, asistimos -en otro orden de acontecimientos- a las primeras declaraciones que un medio periodístico escrito expone de Ayala. Esto último, luego de veintitrés días desde el posteo de Pinedo; dos declaraciones de estilo directo –dadas las comillas- en tanto protagonista del acontecimiento: la primera extraída de una declaración hecha en Radio 10; la segunda, hecha en un diálogo con Norte. Los funcionarios que la diputada menciona, además de Peppo, son Julio de Vido y Jorge Capitanich, ambos per-

2 *Por extensión y recorte de nuestro trabajo, consideraremos parte de este corpus en posteriores producciones.*

tenecientes al Frente para la Victoria, y como figuras icónicas de la corrupción.

De aquí, quizá, que la damnificada trace un paralelismo en términos cuánticos entre su causa y las que pesan sobre De Vido: ella solo carga con cuatro -lavado de dinero, evasión tributaria, asociación ilícita y enriquecimiento ilícito-; por otro lado, la relación que establece con la obligatoria continuidad de la licitación iniciada por ella en su mandato, por parte de la actual intendencia encabezada por Jorge Capitanich (dato que acaso por la tematización de la noticia, la protagonista pasa por alto):

> *En tanto que en una entrevista que dio al programa 'El fin de la metáfora' que se emite por Radio 10, aseguró que 'su caso no es similar al de Julio De Vido'. En diálogo con NORTE, explicó que hacía referencia a la cantidad de causas y denuncias que tiene el exministro nacional. A su vez la legisladora anunció que 'ella es candidata' y aclaró que durante un tiempo pensó en función de que actualmente es diputada nacional pero luego de la causa definió anunciar que buscará ser gobernadora. 'En el requerimiento me acusan de licitar y concesionar un servicio y es falso. Me acusan de conformar una banda con empresarios que trabajan también con Peppo y Capitanich. Me acusan de que me enriquecí ilícitamente cuando nunca me enriquecí'* (Norte, p. 2)

Segundo recorte sincrónico: el día 28 de mayo

Nuestro segundo recorte presenta muestras de periódicos de nuestra provincia y también de Capital Federal. Como adelantamos, se configuran cuatro acontecimientos en relación con su figura: su procesamiento inminente, el pedido de prisión preventiva, la inhibición de sus bienes y finalmente –acaso como corolario de estos tres- la internación de su persona.

La primera noticia puesta en foco en esta parte presenta un titular con título y bajada. El primero tematiza al paciente, a la "procesada" y "embargada" a partir de la presencia de un verbo transitivo: "Procesan a Aída Ayala con prisión preventiva y un embargo de $200 millones". La bajada, por su parte, tematiza a la agente de la acción (puesta en plural en el título):

> *La jueza federal de Resistencia, Zunilda Niremperger, dictó el auto de procesamiento con prisión preventiva de la diputada nacional por Cambiemos, Aída Ayala, en la causa por lavado de activos conocida como Lavado II. También incluye al gremialista Jacinto Sampayo, a los empresarios Huidobro, Martínez, Fischer y a la cuñada del Ministro de Hacienda. Falta de mérito para Facundo Sampayo y otras personas* (Chaco día por día)

El desfile de estos personajes secundarios en la narración, estimamos, no opaca el significativo hecho de que es Ayala la principal paciente de las acciones llevadas a cabo por la jueza.

En cuanto al cuerpo narrativo del artículo periodístico, vemos un cambio configurativo en relación con los analizados en el primer recorte. Aquí la narración se extiende entre dos polos no opuestos, pero sí diferentes. Hacemos referencia a la presencia de dos tipos de registro:

a) uno de carácter judicial con una fraseología típica de este campo del saber:

> *La jueza federal de Resistencia, Zunilda Niremperger, dictó este lunes el auto de procesamiento con prisión preventiva de la diputada nacional por Cambiemos e intendente de Resistencia, Aída Beatriz Máxima Ayala, y le trabó un embargo por 200 millones de pesos. Es en el marco de la causa Lavado II por los delitos de "lavado de activos, agravado por habitualidad, por ser miembro de una banda y funcionario público", en calidad de autora, en concurso real con los delitos precedentes de "asociación ilícita" en calidad de coautora, en concurso real con "negociaciones incompatibles con la función pública", "enriquecimiento ilícito", "fraude en perjuicio de la administración pública", "incumplimiento de deberes de funcionario público", en calidad de coautora* (Chaco día por día)

b) el segundo polo se compone de cierto registro que podemos identificarlo como informal, simétrico, posiblemente citado de la causa, pero que el periódico selecciona a los fines de traducir en lenguaje coloquial lo que anteriormente expone sobre la procesada, amén de interpretarse esto como un recurso modalizador para atenuar las acusaciones:

> *Según la hipótesis de la investigación, se acusa a Ayala como presunta "jefa de una banda" dedicada al lavado de activos "quienes habrían operado de modo organizado, con distribución funcional de tareas, con la finalidad de malversar fondos provenientes de las arcas de la Municipalidad de Resistencia, con las distintas modalidades ya descriptas, para luego ingresarlos a su patrimonio – o de terceras personas- dándoles apariencia de licitud…"* (Chaco día por día)

La noticia se desarrolla hasta su fin con un modo de progresión temática de hipertema. Esto quiere decir que el tema del procesamiento alcanza a otros actores políticos pero de estamentos menos significativos en términos simbólicos y de trascendencia nacional: Sampayo (dirigente sindical) y Fischer, Acuña y Rigassio (dirigentes de la empresa PIMP).

La segunda noticia considerada se circunscribe en un modo de organización discursivo de carácter descriptivo, con léxico correspondiente al campo de la medicina. Es la reformulación del periódico sobre un parte médico entregado a la familia de la diputada.

En este punto hace su aparición una identidad perteneciente culturalmente a la semiosfera de lo íntimo, del mundo familiar: la hija de Ayala. En el marco de los acontecimientos, esta sea acaso una obviedad legítimamente justificada por nuestras prácticas culturales. Lo que aquí remarcamos es que sea el género periodístico de estas secciones –Sociedad, Política- el que nos noticie sobre la irrupción de la hija de Ayala en solitario en el campo de las acciones hasta aquí presentes:

> *Aída Ayala está internada por un "cuadro de abdomen agudo" pero confirman que se encuentra "estable". La diputada nacional de Cambiemos, Aída Ayala, fue internada durante la madrugada de este lunes por un cuadro de "abdomen agudo". Así lo confirmó la hija de la legisladora, Maida With a Chaco día por día. Dijo también que estaba con un cuadro de neumonía. El equipo de trabajo de Ayala distribuyó un parte médico"* (Chaco día por día)

A diferencia de lo acontecido en nuestro primer recorte, aquí no hay voces ni presencias políticas. Por otra parte, y pese al registro médico manifiesto ya en el titular, la noticia no deja de hacer resonar las causas de la diputada internada, presentadas de modo remático a mitad de la columna:

> *"Está con un cuadro de abdomen agudo y los médicos le están haciendo chequeos", dijo Maida With, hija de la diputada nacional de Cambiemos, Aída Ayala, sobre la salud de su mamá (...) Señaló además que la legisladora también presenta un cuadro de neumonía, que está siendo tratado.*
>
> *Ayala tenía que presentarse este martes ante la Jueza Federal, Zunilda Niremperger, en el marco de la causa denominada Lavado II, en la cual se investigan presuntos hechos de corrupción cometidas durante su gestión. La hija de la diputada indicó en este sentido que fue la propia Ayala quien había solicitado dicha posibilidad ante la jueza, por lo que se sobreentiende que la audiencia se reprogramará* (Chaco día por día)

Para finalizar, la noticia da su cierre con un apartado titulado "Parte médico":

> *Minutos después de las 10.30, el equipo de trabajo de Aída Ayala distribuyó un parte médico sobre la situación de salud de la diputada. "Aída Ayala concurre en el día de la fecha a las 3 am aproximadamente al servicio de emergencias del sanatorio Güemes por epigastralgia aguda e intensa (dolor abdominal) siendo evaluada y medicada, no cediendo el cuadro, motivo por el cual se la debe internar para realizar estudios complementarios... ((*Chaco día por día)

Por la secuencia elegida por el periódico, la actividad interpretativa puede prestarse a que quizá la internación de la diputada se deba al pedido de prisión por parte de la jueza federal. Afirmamos esto, pues este cierre semántico se presenta como posible componente causal del pedido de prisión (aunque no de modo explícito).

El último artículo periodístico que proponemos analizar se desprende del diario Perfil.com. Destacamos cómo el periódico de la Capital hace resonar la voz de diarios locales de nuestra ciudad, a modo de levante de la información, puntualmente dos: el diario Norte y Chaco día por día. Estaríamos –por la velocidad con la que se publica el cúmulo de acontecimientos noticiables- en presencia de un proceso de alegoresis (Angenot, 1998), de sobreimpresión discursiva, inverso al manifestado en nuestra primera parte: esta vez son las voces locales las que se retoman desde un periódico de Buenos Aires; proceso inverso al llevado a cabo por la columna de Norte. Asistimos a movimientos diferentes en términos de dirección, pero de igual densidad en términos de búsqueda de configuración de acontecimientos: el mecanismo en común es la toma de aspectos espectaculares, inmediatos, de posible impacto pasional en la recepción: "Mala jornada para Aida Ayala: fue procesada e internada. La diputada radical chaqueña recibió un embargo por $200 millones, en la causa que la investiga como "jefa de una banda" de lavado" (Perfil.com).

En el orden de las identidades narrativas, emerge en la superficie textual -con nombre y función explicitadas claramente- Ricardo Gil Lavedra, ex diputado radical. De él se explica que se presente a la audiencia

en la Cámara Federal de Apelaciones en calidad de abogado de Aída Ayala (es él quien defiende la eximición de prisión desde el comienzo del proceso):

> *La diputada radical por Chaco Aída Ayala fue procesada este lunes con prisión preventiva por la Justicia provincial en una causa en la que está acusada de lavado de dinero, en la misma jornada en la que fue internada (...) Por otra parte, en representación de Ayala asistió a la audiencia en la Cámara Federal de Apelaciones su abogado, el ex diputado radical Ricardo Gil Lavedra, quien defendió la eximición de prisión que solicitó a comienzo del proceso, indicó el Diario Norte* (Perfil.com)

Conclusión

De los dos recortes sincrónicos que hemos propuesto para el caso que tiene como personaje central a la dirigente política de Cambiemos, podemos presentar las siguientes conclusiones provisorias:

1) en principio, advertimos la ausencia de voces aliadas cercanas que le den espesor político, jurídico a la defensa de Ayala ante la opinión pública y en relación con un nivel discursivo mediático en principio, que es lo que en esta instancia estamos intentando estudiar;

2) en segundo lugar, cierta ecuación matemática -según la discursividad del periódico y lo demostrado por el *tweet* del senador Pinedo- que podría consistir en la lenta desvinculación de Cambiemos, de la figura de la diputada que carga con la adjetivación de corrupta, entre otras, además de la falta de réditos políticos que tendría en la provincia en términos electorales (y con vistas a 2019). Esto último sobre todo, si lo plegamos a la idea de que el actual gobernador –Peppo- no tiene enfrentamientos con Macri: léase, no vería este último con malos ojos una reelección del actual gobernador chaqueño;

3) en nuestro primer recorte sincrónico las identidades que acompañan a la de Ayala corresponden mayoritariamente a actores del mismo estamento: la política. No obstante, hay un manifiesto devenir solitario de Aída Ayala como corrupta. Las narraciones vinculan al Ejecutivo Nacional con el gobernador actual del Chaco; quien fuera ex Jefe de Gabinete de la diputada se desvincula mediáticamente de quien fuera su compañera de fórmula para la gobernación en 2015, Leandro Zdero. Hasta aquí, la única voz en defensa de su figura es ella misma, al traer como recurso su comparación con De Vido, Peppo y Capitanich (todos de tradición peronista). Esto, habida cuenta del tweet de referencia mitigada por elisión, de Federico Pinedo. Distinto es lo que sucede en nuestro segundo recorte, donde Aída Ayala en solitario hace gravitar a personajes de estamentos diferentes al primer recorte: a) por un lado, una jueza, la que desata como actante tres acciones sobre la protagonista: el procesamiento, el pedido de prisión y la inhibición de bienes (recordemos que la cuarta es desencadenada por el discurso médico: la internación como consecuencia de síntomas); b) para seguir, su abogado defensor, perteneciente al radicalismo, con aparición y frecuencia periférica en los recortes (esto, en relación con los otros personajes presentes en la historia); c) finalmente, la última identidad narrativa, que por otra parte es la única que expone declaraciones directas sobre la diputada, y la que no pertenece a estamentos de la política: su hija.

Este último punto, y a propósito de líneas de trabajo futuras, resulta interesante analizar en función de cómo en un primer momento los medios ubican al personaje Aída Ayala en un contexto político-legal, en términos de espacio público. Esta situación lentamente irá mutando hasta observarse un corrimiento de su identidad hacia un espacio meramente privado. Índice de esto que sostenemos es la utilización del subjetivema afectivo "su mamá" en el diario Norte: forma inédita por parte del periódico de dar identidad a Ayala. En trabajos posteriores sería interesante indagar por qué sucede esto a nivel de los discursos mediáticos: ¿se busca suavizar las acusaciones penales que recaen sobre ella, para así desplazarlas, o se intenta darle una clausura discursiva a la atención concitada sobre su política? En esta dirección analítica propuesta por nosotros, nos queda ampliar los recortes sincrónicos, así como indagar sobre la apertura o no de discursos del mundo de la política partidaria que refieran al caso aquí intentamos comenzar a analizar.

Referencias bibliográficas

Angenot, M. (1989). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Ed. Universidad Nacional de Córdoba. Cap.: Hegemonía, disidencia y contradiscurso. Reflexiones sobre las periferias del discurso social en 1889.

Angenot, M. (1998). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias.* Ed. Universidad Nacional de Córdoba. Cap.: Las ideologías no son sistemas.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible.* Bs. As.: Siglo XXI.

Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo.* Bs. As.: Santiago Arcos.

Camblong, A. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. Posadas, EDUNAM. 1° ed. Vol. 1.

García, M. (2015). Metamorfosis del contar. Semiosis/Memoria VI. Medios, publicidad y propaganda. PI 16H418, (2015-2017). (FHyCS, SInvyP, UNAM).

Lotman, I. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y el texto.* Madrid: Cátedra.

Magariños de Morentín, J. (2008). *Los bordes de la semiótica. Apuntes de metodología semiótica*. Córdoba: Comunicarte.

Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político.* Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I.* México: Siglo XXI.

Verón, E. (1987). *La Semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad social.* Buenos Aires: Gedisa.

Verón, E. (1988). "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política". En E. Verón et. al. *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos.* Buenos Aires: Hachette (ps.II-26).

Artículos

Rozas y Sanchez son veedores en elecciones presidenciales del Paraguay (22 de abril de 2018). Norte. P. 15.

Fernández, M. A. (22 de abril de 2018) Encrucijada para la política y la responsabilidad judicial. Norte. P. 17.

Pinedo, F. [Twitter]. 12 de abril, 2018. Un fiscal pidió la prisión de una Diputada de Cambiemos. Se presentó inmediatamente ante la jueza poniéndose a su disposición. #Cambiando. Recuperado de https://twitter.com/pinedofederico?lang=es

Comienza a tratar en comisión el desafuero de Aída Ayala (2 de mayo de 2018). Norte. P. 2.

(05 de mayo de 2018). Lavado II: procesan a Aída Ayala con prisión preventiva y un embargo de $200 millones. Chaco día por día. Recuperado de http://www.chacodiapordia.com/ 2018/05/28/lavado-ii-procesan-a-aida-ayala-con-prision-preventiva-y-un-embargo-por-200-millones/

(05 de mayo de 2018). Aída Ayala está internada por un "cuadro de abdomen agudo" pero confirman que se encuentra estable. Chaco día por día. Recuperado de http://www.chacodiapordia.com/2018/05/28/aida-ayala-esta-internada-por-un-cuadro-de-abdomen-agudo/

(05 de mayo de 2018). Mala jornada para Aída Ayala: fue procesada e internada el mismo día. Perfil. Recuperado de http://www.perfil.com/noticias/politica/dia-negro-para-aida-ayala-fue-procesada-e-internada-el-mismo-dia.phtml

De interjecciones deverbales rioplatenses: los avatares discursivos de las formas“¡andá!”/ “andá(te) a...!” Una aproximación cognitiva

LUCÍA BERNARDI
luciabernardi@yahoo.com.ar

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET). Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Esta ponencia tiene como objetivo estudiar los elementos interjectivos deverbales “¡andá!” y “¡andá(te) a...!” con el fin de determinar si se trata de una misma forma que varía o bien de dos unidades diferentes, a pesar de provenir de una misma pieza léxica verbal.

Hay investigaciones sobre estas unidades en el español ibérico (Martín Zorraquino y Portolés, 1999; Tanghe, 2015). En el ámbito rioplatense, dedicamos algunos trabajos al análisis de estas interjecciones deverbales (Bernardi, 2016; Bernardi, 2017). Sin embargo, no planteamos por qué ‘andá’ se ‘interjectiza’ en dos ítems que no poseen un uso discursivo idéntico.

Para efectuar dicho propósito, recurrimos a las herramientas teórico-metodológicas de la teoría de los prototipos (Berlin y Kay, 1969; Kleiber, 1995; Rosch, 1983), ya que los límites borrosos entre las categorías permiten observar cómo se vinculan las interjecciones deverbales con su verbo de origen y las relaciones que se establecen entre ellas. Se emplean la noción de “subjetivación” (Company Company, 2004; Traugott y König, 1991) para determinar el grado de “interjectabilidad” de las unidades estudiadas y el concepto de “iconicidad” (Cucatto, 2009; Ungerer y Schmid, 1996), porque habilita la correlación entre las estructuras sintáctico-gramaticales y el contenido modal de las interjecciones.

Las muestras provienen del CREA y del CORPES XXI (www.rea.es). Los datos se cotejan con 40 protocolos de examen de alumnos de Letras (Universidad Nacional de La Plata). Algunas conclusiones: el elemento “¡andá!” se utiliza con frecuencia con un matiz de descreimiento hacia lo que dice el otro, es decir, rechaza el dictum del interlocutor. En cambio, “¡andá a...!” repele al interlocutor en su calidad de tal, esto es, el emisor lo deja de reconocer como el par en el intercambio comunicativo. Si bien se pueden identificar pasajes de un ítem al otro, se trataría de dos formas que están tomando su independencia discursiva.

» *Palabras clave: interjecciones deverbales; usos discursivos; cognitivismo*

Introducción

Las interjecciones son elementos lingüísticos que presentan características peculiares difíciles de clasificar. Esto ha suscitado varios debates respecto de su estatus verbal, desde los griegos (Hernández Guerrero, 1986). Asimismo, no se manifiesta como un campo homogéneo, esto es, los límites de qué es y qué no es interjección no siempre están muy claros. Así, si bien desde un punto de vista gramatical hay un acuerdo en clasificarlas en propias e impropias (Alonso-Cortés, 1999; López Bobo, 2002), surge, por un lado, la pregunta de si por ejemplo, la forma "brrr" se puede considerar o no una interjección, y por el otro, cuándo una cierta exclamación es una interjección impropia o una exclamativa, completa o no. Por ejemplo, "¡Fuego!" se considera, en general, una exclamativa fragmentaria (Cuenca y Hilferty, 1999), en cambio, "¡cuidado!" aparece habitualmente inventariado en el grupo de las interjecciones impropias (López Bobo, 2002; RAE, 2010; Rojas, 1981). Este vínculo entre interjecciones y exclamativas ha sido retomado desde algunas gramáticas (Gili Gaya, 1961; Lenz, 1920 [1935]):

> La expresión de emociones no necesita comúnmente diferenciar sus elementos [...] Pueden distinguirse grados dentro del carácter sintético de la oración exclamativa. Primero, los gritos inarticulados o las interjecciones llamadas propias (¡Ah!; ¡Oh!; ¡Ay!; ¡Uy!; ¡Hola!) [...] palabras de todas clases habilitadas como interjec ciones (¡Bravo! ¡Ánimo! [...]) o los vocativos, dirigidos ya con plena intención a una persona o grupo. El segundo grado se presentará en las frases exclamativas producidas por un comienzo de análisis de la emoción en dos o más palabras, v.gr.: ¡por Dios!; ¡pero hombre!; ¡hermosa noche! [...] En último término encontramos ya el análisis más desarrollado que da a la expresión afectiva la estructura de una oración enunciativa [...] ¡No sabía qué hacer! [...] (Gili Gaya, 1961, pp. 42-43).

Se observa que el autor toma un criterio de clasificación para determinar si una unidad se considera interjección impropia o frase exclamativa sobre la base de la cantidad de palabras que la conforman. Sin embargo, no poseen el mismo grado de lexicalización "¡por Dios!" que "¡hermosa noche!", dado que la primera ha perdido su contenido conceptual y ha ganado en contenido semántico-pragmático expresivo/emotivo frente a la segunda, cuyo contenido conceptual permanece. Por lo tanto, no basta atender a la variable de cantidad de palabras, sino que se necesita tener en cuenta también la dimensión vinculada con la función expresiva/conativa. En este sentido, López Bobo (2002) formula que una de las maneras más fiables para distinguir entre interjecciones impropias y enunciados exclamativos es la presencia/ausencia de la función referencial. El contenido de una exclamativa señala una experiencia extralingüística, plausible de ser sometido a criterios de verdad/falsedad (p. 46). Esto no ocurre con las interjecciones impropias, ya que en ellas prima la experiencia subjetiva del hablante, esto es, la función expresiva/conativa.

En tanto, Lenz (1920 [1935]) plantea que las interjecciones impropias se ubican entre las interjecciones propias y las oraciones exclamativas y las define como "palabras de la lengua [...] en las cuales a menudo el sentido propio se pierde hasta un punto de absoluta incomprensibilidad" (p. 64). Además, el gramático sostiene:

> Todas las interjecciones primitivas y secundarias no son parte de la oración, ni oraciones, sino que deben clasificarse como equivalentes de oración [...] Solamente los imperativos pueden llamarse oraciones completas, pues en ¡ved!, ¡venid! el sujeto está expresado con tanta claridad como en ¿Vendrás? (p. 64).

De esta afirmación se desprende que, aunque de manera intuitiva, Lenz llega a percibir que cuanto más se carga de subjetividad una expresión, en detrimento de su significado conceptual, mayor es la pérdida de densidad sintáctica. Este punto presenta especial interés para el tema del presente trabajo, ya que las interjecciones en estudio, "¡andá!" y "¡andá(te) a...!", provienen de verbos y, en particular, de su forma imperativa. Son unidades que los usos discursivos de los hablantes las van cristalizando mediante diferentes rutinas de uso. La pregunta desde que partimos tiene el fin de dilucidar si son variantes de una misma interjección, o bien, si ya se las puede considerar dos interjecciones impropias independientes.

Marco teórico

Para llevar a cabo el análisis de los elementos "¡andá!" y "¡andá(te) a!" se emplean las herramientas

teórico-metodológicas de la teoría de los prototipos (Berlin y Kay, 1969; Kleiber, 1995; Rosch, 1983). Esta elección encuentra su justificación en que, al proponer límites difusos entre las categorías, ejemplares focales y marginales, pertenencia a las clases por parecido de familia, haces de rasgos no necesarios ni suficientes, permite plantear las categorías de la lengua, no como compartimentos estancos, sino flexibles capaces de establecer e identificar pasajes entre ellas, como por ejemplo, entre verbos e interjecciones. Además, es necesario emplear la hipótesis de subjetivación, para poder dar cuenta de la pérdida de densidad semántica de las unidades estudiadas y la ganancia pragmática que se registra en el tránsito de verbos a interjecciones. En efecto, en la subjetivación "los significados tienden a situarse progresivamente en el estado-creencia/actitud del hablante respecto a la situación (de la objetividad a la subjetividad)", de acuerdo con Cuenca y Hilferty (1999, p. 164), esto es, hay una transición desde significados objetivos hacia significados subjetivos, vinculados con la actitud del hablante (Traugott y König, 1991). Asimismo, la noción de subjetivación contempla la prescindencia de las relaciones sintácticas de las formas que sufren dicho proceso (Company Company, 2004). En las unidades analizadas, el impacto sobre la sintaxis se percibe en la tendencia al aislamiento del elemento "¡andá!" e incluso de "¡andá(te) a…!", que al abstraerse con su complemento, comienza a funcionar como una unidad inanalizable, es decir, las relaciones sintácticas quedan en suspenso. Esto es un índice del grado de interjectabilidad de los elementos examinados y de que ya no se trata de las formas verbales de origen. Por último, se incorpora el concepto de "iconicidad", puesto que con esta noción es posible hacer explícitos los vínculos entre estructuras verbales y estructuras conceptuales (Cucatto, 2009; Ungerer y Schmid, 1996). Cabe aclarar que desde esta perspectiva se utiliza el término "conceptual" en un sentido amplio: "la estructura del lenguaje refleja, de alguna manera, la estructura de la experiencia, es decir, la estructura del mundo, incluida […] la perspectiva que impone el hablante sobre el mundo" (Croft, 1990, p. 164). De esta manera, con la "iconicidad" se puede avanzar en la reflexión de cómo y por qué las emociones se verbalizan de determinado modo y no de otro.

Justificación del corpus

Los datos se obtienen de tres fuentes:

Primero, se utiliza el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de la Real Academia Española (www.rae.es), cuyo empleo se fundamenta en la cantidad representativa de muestras que posee y en que estas se encuentran en sus contextos de uso, cuestión que es esencial para abordar la interjección, ya que esta vehiculiza significados semántico-pragmáticos. Asimismo, sus filtros geográfico, cronológico, temático, etc. para las búsquedas constituyen una herramienta muy útil para la indagación de las variedades del español. Esto permite obtener los resultados del español de Argentina, que es el objeto de reflexión de esta investigación.

Segundo, se emplea el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI), conformado por muestras provenientes de España, América, Filipinas y Guinea Ecuatorial, que posee parámetros de búsqueda aún más específicos que el CREA. Por ejemplo, no solo filtra por país, sino también da cuenta de la región. Así, se puede acceder a datos puntuales del español rioplatense. Además, tiene la posibilidad de recuperar el sonido de los textos orales y de realizar la búsqueda por categoría gramatical. Aunque la versión de acceso todavía es provisoria ya que reúne solo 200 de los 400 millones de formas que están previstas para 2018, resulta de gran utilidad para abordar las unidades que se analizan en este estudio. El periodo comprendido es 2001-2012.

Tercero, se estudian 40 protocolos con respuestas de examen de alumnos de primer año de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, correspondientes al curso del Taller sobre prácticas del lenguaje: reflexiones gramaticales del año lectivo 2012, que se utilizan para cotejar con las muestras examinadas de los corpus anteriores. En aquellos, se les presentó a los evaluados un conjunto de formas interjectivas, se les pidió que les asignaran un valor semántico-pragmático y se les solicitó que propusieran dos ejemplos para cada una de las unidades. El empleo de este corpus resulta de interés ya que proporciona una reflexión metalingüística respecto de estos elementos por parte de hablantes del español rioplatense. También, este último corpus permite

establecer ciertas tendencias de uso de las interjecciones en los hablantes rioplatenses, que no siempre coinciden con las que se desprenden de los corpus informatizados y que agregan una arista más en torno a la reflexión de las unidades interjectivas.

El análisis que se propone es predominantemente cualitativo, aunque se hacen algunas observaciones cuantitativas, cuando resultan de interés para el avance de la comprensión de estos elementos tan peculiares.

Análisis de los corpus

¡Andá!/ ¡andá(te) a...!

En trabajos anteriores (Bernardi, 2016; Bernardi, 2017) una de las primeras cuestiones que surgieron al aproximarnos a la unidad "¡andá!" fue la de establecer de qué verbo provenía esta interjección rioplatense, dado que la forma imperativa en la segunda persona singular es idéntica para el verbo "andar" y el verbo "ir". Por su parte, la interjección "¡anda!" que se registra en el español de la Península proviene del primero. No obstante, a pesar de poseer la misma forma son dos interjecciones diferentes, esto es, los usos son distintos. Mientras que en el español de la Península se emplea para expresar admiración, sorpresa, alegría, animar a hacer algo, en el español rioplatense se usa para demostrar descreimiento respecto del enunciado del interlocutor:

> *(1) los trabajadores que nos levantamos todos los días a las seis de la mañana: indecisos, nomás? ¡Andá, salí! ¡No me hablés más!* (CORPES XXI: Neuman, Andrés: Una vez Argentina. Barcelona: Editorial Anagrama, 2003).
>
> *(2) CHELA.- ¡Mirá las pretenciones! ¡¡¡Andá...!!! Margaritas a los chanchos.* (CORPES XXI: Figuero, Rosa: «El cerco». Rodríguez, Carlos [coord.]: ESTAMOS QUEDANDO FATAL: EL CERCO; LA SONRISA INACABADA (PREMIO MARIA TERESA LEON 2002). Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, 2002).

En (1) y en (2), se observa que "¡andá!" se emplea para vehiculizar el valor semántico-pragmático de descreimiento, pero con un matiz de rechazo hacia el dictum del interlocutor, que en el primer ejemplo, incluso se hace explícito en el hablante: "los trabajadores son indecisos". Ante este enunciado que se cita de manera indirecta, la respuesta es una reacción emotiva que se verbaliza en la interjección "¡andá!".

Este uso de "¡andá!" es el que más se detectó en las respuestas de los alumnos[1]:

> *(3) ¡Andá!: desconfianza en lo que se dice*
> *a. ¡Andá! ¿Qué vas a hacer todo eso?*
>
> *(4) ¡Andá!: Descreimiento de una situación*
> *a. ¡Andá! Eso es puro cuento*
>
> *(5) ¡Andá!: desconfianza, descreimiento*
> *a. ¡Andá! Te re agrandaste*
> *b. ¡Andá! No te creo nada.*

Se percibe que en (3), (4) y (5), tanto en la asignación del valor semántico-pragmático como en los ejemplos predominan el descreimiento, que finalmente es apartar, rechazar la palabra del otro. A partir del análisis de la totalidad de los protocolos se constató que el 79% de los alumnos utiliza el elemento interjectivo "¡andá!" con dicho valor. Por lo tanto, a raíz de estas observaciones se llegó a determinar que en el español rioplatense esta unidad interjectiva proviene del verbo "ir", dado que en su definición incluye el "moverse de un lugar a otro, apartado de la persona que habla" (DRAE). De esta manera, metonímicamente se aleja del dictum del interlocutor.

Veamos qué sucede con la expresión interjectiva "¡andá(te) a...!":

1 *Un análisis más pormenorizado de los ejemplos se encuentra en XXxx, 2017. En este trabajo, solo es necesario mostrar el valor predominante de "¡andá!" para compararlo con "¡andá(te) a...!"*

(6) -Bueno, cálmate, era un chiste. Pero tené cuidado. Y no te metas muchas porquerías en la napia que después no se te va a parar.
-Andá a la mierda. (CORPES XXI: Herrera, Marcos. Ropa de fuego. Madrid: Lengua de trapo, 2001. Argentina)

(7) -Llévese ahora una de las copias -continuó el médico, sin oírla-. Y entiérrela solemnemente en la Recoleta. Yo mandaré una más al Vaticano. Y otra al viudo, en Olivos o donde quiera esté. A la verdadera la enterraremos usted y yo, a solas, y no le diremos nada a nadie más. A doña Juana le pareció que el mundo se le iba, con la naturalidad de una marea. Ya no había mundo y la congoja ocupaba todos los espacios vacíos. Por dentro iban y venían los sollozos, sin fondo, sin perfil. Nunca podría contar con Ara ni con Perón ni con nadie salvo con ella misma, y ella era bien poca cosa. Se apoyó en las paredes de tinieblas y escupió en la cara del embalsamador la frase que desde hacía rato le daba vueltas en la cabeza:
-Váyase a la mierda.
En esta novela poblada por personajes reales, los únicos a los que no conocí fueron Evita y el Coronel. A Evita la vi sólo de lejos, en Tucumán, una mañana de fiesta patria; del coronel Moori Koenig encontré un par de fotos [...] (CREA: Martínez, Tomás Eloy. Santa Evita, Seix Barral (Barcelona), 1995. Argentina)

(8) -¡Tiempo para Pedro Reyes! ¡Órganos de axtremidades! ¡Hoy la mano! vamos a entrevistar a la mano . Concretamente a todos sus habitantes, los dedos. Aquí tenemos ar dedo gordo: ""Hambre, comida, hambre hambre."" Ar dedo índice: ""¡Índice tú índice tú!"" Y ar dedo corazón: ""Pom-pom-pom-pom-pom-pom-pom-pom"". O al alunar: "" alunar pastores, alunar chiquitos ."" Y ar meñique: ""¿Meñiques?, vete a la mierda."" (Oral. No te rías que es peor, Madrid, 24/01/91, Tele 5. España)

Se percibe que en (6) y en (7), en el mismo entorno sintáctico se emplea de manera alternada "andá" y "váya(se)", según el pronombre que se selecciona (vos/ usted). Ahora bien, "vaya" es la forma del imperativo del verbo "ir" para el pronombre "usted".

En cambio, el verbo "andar" presenta, para esa persona, la forma "ande". Asimismo, en la variedad del español de la Península, también se utiliza el imperativo del verbo "ir" que corresponde al pronombre de la segunda personal del singular "tú", esto es, "ve" (8). Por lo tanto, desde el punto de vista morfológico se confirma que la interjección "¡andá(te) a…!" proviene del verbo "ir". No obstante, a pesar de la coincidencia entre las variedades del español rioplatense y de España que se ve en esta expresión interjectiva, no ocurre algo análogo con el uso de "¡andá!", como se mostró más arriba.

Ahora bien, nos preguntamos si las dos formas, "¡andá!"/ "¡andá(te) a…!" son alternancias de una misma interjección, dado que ambas presentan el valor de rechazo/distanciamiento. No obstante, solo la segunda posee un verbo de decir que da cuenta de su acción realizada:

(9) El otro dia me dijeron: Flaca no me tiras las agujas? Yo casi lo mando a la mierda por depravado sexual. Cuando escucho que mi amigo le dice: tal hora y tanto. Seguí caminando y no dije nada, avergonzada por dentro diciéndome pelotuda era obvio que estaba preguntando la hora. Donde estaba yo en los ochenta? (CREA: 03206011. Weblog 2003. Argentina).

En (9), se narra en discurso indirecto un intercambio comunicativo y se emplea la expresión verbal "mandar a…" para dar cuenta de la interjección proferida, elemento que por ser justamente interjectivo no puede entrar en este tipo de entornos verbales. Sin embargo, se registran las siguientes muestras:

(10) Me sentía solo, solo. Hasta pensé, como tantas otras veces, en tirar todo a la mierda... Menos mal que por aquellos días llegó mi vieja. Se habían ido el Turco, el Lalo, la Claudia, mi viejo, mis sobrinos. Y estaba sólo ella. Muchas veces me levantaba, a la mañana, y te decía: "Tota, ¿y si nos volvemos, y si nos vamos a la mierda?". No sé, por ahí sentía que se me venían muchas cosas encima y no se estaba encarando todo como a mí me gustaba. (CREA: Maradona, Diego Armando. Yo soy el Diego. Editorial Planeta (Barcelona), 2000. Argentina).

(11) [...] el secreto de esa venganza cultivada durante años, ninguno de nosotros no pudo no pensar que asistía a la más perfecta forma del amor que un hombre puede dispensar a una mujer; pacto piadoso del que parece difícil prever el carácter o las consecuencias de las heridas infligidas pero no la intención y la deseada bienaventuranza. Así empezaba la novela y así seguía durante 200 páginas. Para evitar el costumbrismo y el estilo oral que hacían estragos en las letras nacionales yo (como quien dice) me había ido a la mierda. Todavía se encuentran algunos ejemplares de la novela en las mesas de saldos de las librerías de Corrientes y hoy lo único que me gusta de ese libro es el título (La prolijidad de lo real) y el efecto que produjo en el hombre al que, sin querer, le estaba dedicado. (CREA: Piglia, Ricardo. Respiración artificial. Pomaire, Buenos Aires, 1980. Argentina).

(12) ¡Me voy a la mierda!! ¡Estoy repodrida de todos! (Gritos de Hondo: ¡Bajate de ahí! de la Madre: ¡Amazona a pistón! de Glyd: Iaaaaa y de Calisano: Nena, ¡qué son esas palabrotas! El motor de la moto tapa toda esa frenética barahúnda.) Por platea, sin ser visto aún, avanza lentamente, a paso tranquilo de inspector calmoso, revoleando su silbato, con uniforme y gorra gris y correajes de cuero, Felipe Behi, el Zorro Gris. (CREA: Cuzzani, Agustín. Disparen sobre el zorro gris. Almagesto, Buenos Aires, 1988. Argentina).

En (10) y (12), la expresión con el verbo ir(se) conjugado da cuenta de un alejamiento físico, de dejar determinado lugar. En (11), en cambio, señala que el emisor fue más allá de lo permitido, una situación hiperbólica. Aunque se puede percibir el rasgo del rechazo, del distanciamiento como sucede con la expresión interjectiva "¡andate a la mierda!" el significado es distinto y el entorno discursivo también. Si observamos, nuevamente un ejemplo del uso de esta expresión vemos que se emplea en discursos cargados de lexemas con rasgos axiológicos negativos:

(13) pero venís el lunes y está lleno de gente, entonces me cruzo con mucha gente con la que entro en conversación... Si vienen bien soy muy amable pero hay tipos que están sentados, y vos pasás y te hacen Psss... Psss... (hace un gesto con la mano, como llamando a alguien, Luca actúa con un gesto como de extrañado)... ¿Cuál es? Andá a la mierda... quién te conoce. (CREA: Polimeni, Carlos: Luca. Buenos Aires: AC, 1999).

(14)- Pero no fusilaron tantos, es bolazo de estos negros.
- La puta que te parió -dijo el puntano, o el tucumano.
- Que te recontra.
- ¡Leí! ¡Leí la lista! ¡Está! ¡Está la lista! -Ese era el puntano.
- Quisiera verla... -dijo un porteño.
- Bueno, andá a la iglesia de San Luis y pedíla.
- Pará que salgo y voy. ¡Negro boludo!
-Andá a la puta que te parió (CREA: Fogwill, Rodolfo Enrique. Cantos de marineros en la Pampa. Mondadori (Barcelona), 1998).

Si en (13) y (14), la expresión interjectiva "¡andá(te) a…!" se encuentra inmersa en un discurso cargado de unidades verbales desvalorizadoras, en los ejemplos (10), (11) e incluso (12) no sucede así, dado que su significado no lo requiere. Algo análogo ocurre con la interjección "¡andá!". Retomemos el ejemplo (4):

(15) ¡Andá!: Descreimiento de una situación
a. ¡Andá! Eso es puro cuento

En (15), el encadenamiento discursivo es con un enunciado que denota rechazo de un dictum anterior, pero no se realiza en un entorno axiológicamente negativo. Así, por un lado, la expresión interjectiva ¡andate a…! no tiene su correlato en el verbo conjugado concatenado con la unidad insultiva, es decir, este no es su discurso referido o indirecto. Por el otro, hay una distribución discursiva con la interjección ¡andá!, dado que mientras que esta se especializa en el rechazo del enunciado, del dictum, aquella lo hace respecto de la situación de enunciación, esto es, del interlocutor. No obstante, hay pasajes entre ambas formas interjectivas. Volvamos al ejemplo 5 b.:

(16) ¡Andá! No te creo nada.

En (16), se hace manifiesto que hay una disimulación deliberada. Por lo tanto, se carga negativamente contra el interlocutor.

Asimismo, el valor de rechazo de las unidades "¡andá!" y "¡andá(te) a…!" es recogido por Ciccotino (2010) en un diccionario que se dedica a inventariar expresiones rioplatenses:

¡Andaaaa....!/ ¡Callate! (rechaza, descree: "¿así que ahora sos pastor sanador? ¡Andaaa…!")
¡Andá a bañarte! (aleja, descalifica, desmiente)
¡Andá a cagar, andá a cagar! (sumando musicalidad desconceptúa la jactancia)
¡Andá a contárselo a tu abuela/¡Andá a contárselo a otro! (niega la veracidad/descree//desestima el planteo, la queja)
¡Andá a cobrarle a Magoya! (rechaza la efectividad del pago) (p.56)

En esta cita, se observan formas como "¡Andá a bañarte!"/ "¡Andá a contárselo a tu abuela!"/ "¡Andá a contárselo a otro!" que se encuentra en el límite de los usos prototípicos de "¡andá!", que manifiesta descreimiento y "¡andá(te) a…!" que vehiculiza un fuerte rechazo al interlocutor. En cambio, los valores que se

consignan tanto para "¡Andaaaa….!" como para "¡Andá a cagar, andá a cagar!" son los centrales. Finalmente, "¡Andá a cobrarle a Magoya!" posee el rasgo de la imposibilidad, con el que se cargan ciertas configuraciones sintácticas, que todavía conservan algo de su origen verbal:

> *(17) Pienso que debería haber algún aglutinamiento de las sociedades de directores y productores para tratar de conseguir alguna línea propia de difusión, distribución y exhibición. Alguna vez trataron de hacerlo pero es muy difícil. El ámbito del cine es muy complicado, hay muchas rivalidades, mucha competencia... Andá a tratar de juntar a éste que se odia con aquél.... Lo del Tita Merello está bien pero es muy poquito. Habría que tener una cabecera en el centro, otra en barrios, una sala en cada provincia.... Con algo así, en una de esas, podemos empezar a conversar* (CREA: Film [on line], 06-07/2003: 17. Solitario y final. El nuevo cine, Buenos Aires, Argentina, 2003).

En (17), "andá" en "andá a tratar" todavía se emplea como verbo, pero posee un matiz de imposibilidad de la acción, que en definitiva conlleva un rechazo[2]. De esta manera, la expresión "¡Andá a cobrarle a Magoya!" se encuentra en el límite entre interjección y verbo, dado que conserva algo de contenido referencial. Esto se percibe con más claridad en otras dos expresiones que menciona Ciccotino: "Andá a decirle…" (señala la dificultosa aceptación del otro sentir: "andá a decirle que todo el tiempo lo cura…") y "andá a hacerlo" (dificilísimo: ¿subir al Champaqui? Andá a hacerlo…)" (p. 56). Aunque se van cargando de expresividad/emotividad son formas en que la función referencial no tiene un lugar menor. Además, están integradas sintácticamente a la estructura oracional. Por ejemplo, se puede continuar el encadenamiento: "andá a hacerlo, si podés". Todo esto pone sobre la mesa cómo discursivamente las formas "¡andá!" y "¡andá(te) a…!" van cristalizando diferentes rutinas de uso.

Conclusión

Luego de haber examinado las muestras de los corpora arribamos a algunas conclusiones. Las formas interjectivas "¡andá!" y "¡andá(te) a…!" provienen del verbo de movimiento "ir(se)", dado que convencionalizan icónicamente el distanciamiento, la separación y el rechazo. No obstante, mientras que la interjección "¡andá!" está orientada al enunciado, al dictum; "¡andá(te) a…!" se dirige hacia la situación de enunciación. Si en el primer elemento se cuestiona la función referencial, o mejor dicho, se pone de manifiesto la propiedad de la prevaricación; en el segundo, se produce una negación de la función fática, esto es, se interrumpe el circuito o intercambio comunicacional entre los interlocutores. Así, "¡andá(te) a…!" al lexicalizarse con sus complementos locativos y direccionales se cristalizan nuevas locuciones interjectivas, que se cargan de una mayor subjetividad. El hecho de aislarse en bloque con sus complementos cargados peyorativamente le otorga un efecto de rechazo más vehemente, que bordea el campo del insulto. Esto impacta en una distribución discursiva, ya que cada una de las formas se especializa en una dirección diferente. Aunque los límites entre ambas unidades no son discretos, "¡andá!" es suceptible de encadenarse con enunciados que todavía son constatativos ("eso es puro cuento"/ "eso es falso"). En cambio, "¡andá(te) a…!" se rodea de lexemas altamente subjetivos y la continuidad discursiva después de su proferencia es casi nula.

Referencias bibliográficas

Alonso-Cortés, Á. (1999). Las construcciones exclamativas. La interjección y las expresiones vocativas. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 (pp. 3993-4050). Madrid: Espasa-Calpe.

Berlin, B. y Kay, P. (1969). *Basic Color Terms. Their universality and evolution.* Berkeley: University of California Press.

Bernardi, L. (2016). ¿Interjecciones o verbos? El caso de los verbos de movimiento en el español rioplatense. Una aproximación cognitivista. *Verbeia. Journal of English and Spanish studies. Revista de estudios filológicos, 1,* (1), 79-89.

2 *En Bernardi (2017), nos hemos dedicado a estudiar con mayor profundidad esta cuestión.*

Bernardi, L. (2017). Las interjecciones deverbales cinéticas: hacia un bosquejo de un principio ordenador desde una mirada cognitiva. En A. M. Marcovecchio y Y. Hipperdinger (Eds.), *Asuntos gramaticales* (pp. 81-92). Bahía Blanca, Argentina: Ediuns y SAEL.

Cicottino, C. (2010). *El lenguaje de los argentinos. Expresiones, percepciones y modismos que nos vinculan*. Buenos Aires, Argentina: De los cuatro vientos.

Company Company, C. (2004) Gramaticalización por subjetivización como la prescindibilidad de la sintaxis. *Nueva Revista de Filología Hispánica, 52,* (1), 1-27.

Croft, W. (1990). *Typology and universals*. Cambridge, Reino Unido: University Press.

Cucatto, A. (2009). La iconicidad en el lenguaje escrito. Un estudio lingüístico cognitivo sobre la conectividad. En Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Santa Fe, 9-12 de abril de 2008. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de www.fhuc.unl.edu.ar

Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva.* Barcelona: Ariel.

Gili Gaya, S. (1961). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Spes.

Hernández Guerrero, J.A. (1986). La interjección como núcleo originario del lenguaje. *Revista de Filología Española*, *66*, (3/4), 237-255.

Kleiber, G. (1995). *La semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico*. (Antonio Rodríguez Rodríguez, trad.) Madrid, España: Visor.

Lenz, R. (1935 [1920]). *La oración y sus partes*. Madrid, España: Publicaciones de la Revista de Filología Española.

López Bobo, M. (2002). *La interjección. Aspectos gramaticales*. Madrid: Arco/Libros.

Martín Zorraquino, M. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque, y V. Demonte, V. (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Madrid, España: Espasa-Calpe.

Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual.* Buenos Aires: Espasa.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Vigesimotercera edición. Recuperado de http://dle.rae.es/

Rojas, E.M. (1981). *La interjección: sus formas en el español hablado*. Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.

Rosch, E. (1983). Prototype classification and logical classification: The two systems. En E. Scholnick (Ed.) *New trends in Cognitive Representation: Challenges to Piaget's theory* (pp. 73-86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tanghe, S. (2015). *Marcadores derivados de verbos de movimiento: una aproximación cognitiva a su polifuncionalidad.* Gent, Bélgica: Universiteit Gent. Faculteit Letteren en Wijsbegeerte.

Traugott, E. y König, E. (1991). The semantic-pragmatics of grammaticalization revisited. En E. Traugott y B. Heine (Eds.) *Approaches to Grammaticalization* (pp. 189-218). Amsterdam: Benjamins.

Ungerer, F. y Schmid, H. (1996). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Londres, Reino Unido: Longman.

Corpus

Real Academia Española. Corpus de referencia del español actual (CREA). Recuperado de www.rae.es

Real Academia Española .Corpus del español del siglo XXI (CORPES XXI). Recuperado de www.rae. es

Protocolos de examen de alumnos del Taller sobre prácticas del lenguaje: reflexiones gramaticales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Ciclo lectivo 2012.

Análisis de producciones escritas de alumnos ingresantes (Humanidades-UNNE): el mantenimiento referencial

MARÍA VIRGINIA BRUZZO
virginiabruzzo@gmail.com

ALEJANDRO BAUTISTA ANGELINA
chuletafos@hotmail.com

Instituto de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación: 16H009 Descripción y análisis de prácticas letradas académicas de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE 2017/2020, cuyo objetivo es la caracterización de las prácticas letradas académicas de los alumnos ingresantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE a través de propuestas teóricas que consideren la heterogeneidad (Desinano, 2009, Camblong, 2012) presente en ellas, esto con el fin de desarrollar y aplicar estrategias de enseñanza que tengan en cuenta las trayectorias plurales de la población universitaria estudiada.

Realizamos un estudio de aplicación de carácter descriptivo dentro del marco teórico-metodológico del análisis del discurso académico, más precisamente, en su forma escrita. Articulado con este marco, tomamos el concepto de "fragmentariedad" desarrollado por Norma Desinano (2009) y la sistematización realizada por María Marta García Negroni y Beatriz Hall (2010), de los fenómenos que llevan a dicha "fragmentariedad" en las producciones escritas de alumnos universitarios.

A partir de estas propuestas analizamos dos tipos de fenómenos relacionados con los mecanismos de cohesión, denominados por García Negroni y Hall (2010) como "relaciones anafóricas imprecisas": a) falta de mantenimiento del referente, puntualmente casos de elipsis en función sujeto y objeto directo; y b) mantenimiento confuso del referente, en relación con usos problemáticos de pronombres en casos de sujeto, objeto directo y objeto indirecto. Nuestro corpus está conformado por cincuenta producciones escritas —exámenes parciales— de alumnos ingresantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE de una materia de primer año: Taller de Comprensión y Producción de Textos.

Con este trabajo se contribuye a la caracterización de las prácticas letradas académicas de la comunidad de habla en estudio, más precisamente las que no se ajustan a un uso prototípicamente esperable en los marcos de producción estudiados aquí y que afectan al nivel cohesivo.

» *Palabras clave: escritura académica, fragmentariedad, relaciones anafóricas imprecisas; ingresantes.*

Aproximaciones

El presente trabajo se concibe en el marco del PI 16H009 "Descripción y análisis de prácticas letradas académicas de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE 2017/2020", que tiene como objetivo caracterizar las prácticas letradas académicas de los alumnos ingresantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE a través de propuestas teóricas que consideren a la heterogeneidad (Desinano, 2009, Camblong, 2012) presente en ellas para el desarrollo y aplicación de estrategias de enseñanza que tengan en cuenta las trayectorias plurales de la población universitaria estudiada. Precisamente, en el *Taller de Comprensión y Producción de Textos*, materia de primer año común a las distintas carreras, ponemos en práctica conceptos y metodologías que faciliten formas más efectivas de introducir a los estudiantes en el ámbito académico, ya que durante el cursado transitan sus primeros pasos en la adquisición del discurso académico.

En nuestra búsqueda, adoptamos los conceptos de *fragmentariedad* y *heterogeneidad* desarrollados por Norma Desinano (2009) y los de *procedimientos de fragmentariedad* y *distorsiones enunciativas* propuestos por María Marta García Negroni y Beatriz Hall (2010). Estos estudios fueron desarrollados, primeramente, a partir de los realizados por Claudia Lemos (1995, 2000) sobre la adquisición de la lengua materna dentro del interaccionismo brasilero. Conforme lo investigado y concluido por Lemos, cuando el niño se enfrenta a la lengua puesta en la palabra del otro, es capturado por ella para funcionar como sujeto en el lenguaje. Es por ello que todos los fenómenos lingüísticos producidos resultan del funcionamiento del sujeto en el lenguaje y en las relaciones con este (Desinano, 2009). En efecto, Desinano retoma estas reflexiones y las incorpora a su andamiaje teórico para presentar su propia hipótesis que consiste en que la misma situación en la que se encuentra el niño ante la lengua materna se da en todo momento en el que el sujeto se enfrenta a un discurso desconocido. Este es el caso de los alumnos universitarios a la hora de comprender y producir discursos académicos. En este marco, para describir los fenómenos lingüísticos presentes en los escritos de los alumnos universitarios, introduce los ya mencionados conceptos de *heterogeneidad* y *fragmentariedad*. Estos, a su vez, son retomados por García Negroni y Hall (2010), quienes los articulan en el marco teórico de la polifonía argumentativa (Bajtín, 1982 y Ducrot, 1984) y de los estudios discursivos (Arnoux et al., 2002 y Cassany, 2006), en los que "[…] la lengua no es concebida como un instrumento de comunicación que transmitiría sin más un contenido preexistente, ni los sujetos son considerados omnipotentes para realizar una supuesta comunicación" (García Negroni y Hall, 2010, p. 43). Así, además de los *procedimientos de fragmentariedad* (puntuación arbitraria, mayúsculas inesperadas, abreviaturas personales, blancos en el texto, nexos que llevan a ambigüedad, relaciones anafóricas imprecisas), presentan el concepto de *distorsiones enunciativas* (distorsiones polifónicas, distorsiones deícticas y distorsiones argumentativas) antes referidos. Estas categorías de fenómenos elaboradas con el propósito de "[…] mostrar las relaciones que los estudiantes universitarios establecen con la lengua y, en particular, con el discurso académico" (2010, p. 44) resultan de mucha utilidad para complementar nuestro estudio específico. En efecto, del espectro de fenómenos abordables, nos centraremos sólo en las relaciones anafóricas imprecisas, las cuales analizaremos en un corpus de cincuenta producciones escritas de alumnos ingresantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE; se trata de una selección de exámenes parciales realizados en una de las materias con mayor participación del primer nivel: *Taller de Comprensión y Producción de Textos*.

Igualmente, tenemos en cuenta la propuesta de alfabetización semiótica de Ana Camblong y Froilán Fernández (2012), desarrollada a partir de la línea teórica de Yuri Lotman (1996) con el concepto de semiósfera. Se contempla en este andamiaje teórico que "el lenguaje supone una potencia semiótica que excede ampliamente lo instrumental" (Camblong y Fernández, 2012, p. 59). En su trabajo, Camblong define la provincia de Misiones como espacio fronterizo ya que, además de limitar con Brasil y Paraguay, en ella residen pueblos aborígenes y descendientes de inmigrantes alemanes, polacos, ucranianos, suecos, rusos, suizos e italianos, y por la tanto, coexisten lenguas oficiales y lenguas no oficiales. Por consiguiente, en la variedad de español hablada en la provincia aparecen huellas de estas lenguas, principalmente, del portugués y del guaraní. Asimismo, estas características son compartidas por Chaco y Corrientes —provincias de las que proviene nuestra población en estudio—, que junto a Formosa y Misiones conforman la región NEA; y cuya población escolar es sumamente heterogénea. Esta concepción es relevante ya que, algunos de los

fenómenos en estudio se deben a las particularidades de esta variedad de español.

Asimismo, destacamos que es fronterizo el proceso de pasaje del mundo joven al mundo académico universitario, ya que como sostienen Camblong y Fernández:

> Lo primero que tendremos que comprender para trabajar con [jóvenes] recién llegados/as al ámbito [universitario] es que vienen investidos de las respectivas semiósferas en las que respiran desde su nacimiento conversando con la única lengua posible para el/la [joven] en la que los entrenó el grupo que los crió. (2012, p. 38)

Además de contribuir con la caracterización de las prácticas letradas académicas de la comunidad de habla de nuestros estudiantes universitarios (durante el período 2017-2020) teniendo en cuenta su contexto particular de sujeto transitando el pasaje entre el mundo joven y el mundo académico, tenemos como objetivo, en un futuro, desarrollar una propuesta tendiente a optimizar estrategias de adquisición del discurso académico.

Relaciones anafóricas imprecisas

García Negroni y Hall (2010) observan, a partir del estudio de tres casos particulares, el fenómeno que categorizan como relaciones anafóricas imprecisas —dentro de los procedimientos de fragmentariedad— y que consiste en el uso especial de pronombres o elisiones de sujeto que dificultan la identificación del referente. Asimismo, se identifican variados mecanismos de mantenimiento referencial —elisión, pronombres y sintagmas nominales definidos (Montolío, 2014)— y tanto los casos analizados por García Negroni y Hall, como los que mostraremos aquí, tienen en común que son "[…] expresiones vacías o casi vacías de significado (e incluso carentes de forma lingüística […]), o bien, que poseen un significado muy vago o poco específico" (Montolío, 2014, p. 284). En efecto, precisamente por esta particularidad del fenómeno consideramos probable que se produzcan dificultades para determinar con exactitud el referente de estos mecanismos en contextos en los que haya más de un elemento que compartan características similares (género y número).

En nuestro trabajo, particularmente, proponemos como sistematización de la muestra las siguientes categorías que funcionarían como subdivisiones del fenómeno en cuestión:

1. falta de mantenimiento del referente en casos de
   - *1.a.* ***elipsis en función sujeto***
   - *1.b.* ***objeto directo***
2. mantenimiento confuso del referente —en relación con usos problemáticos de pronombres— en casos de sujeto
   - *2.a.* ***objeto directo***
   - *2.b.* ***objeto indirecto***

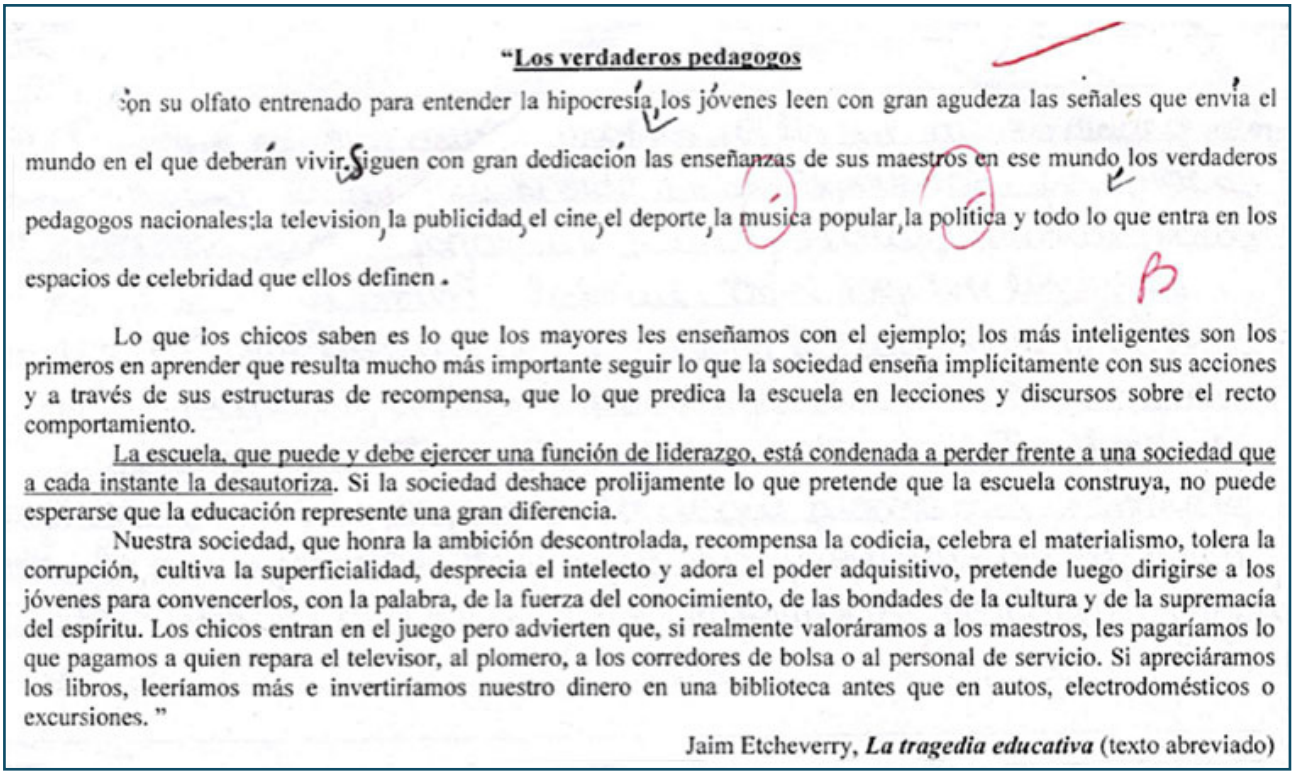
Análisis

El corpus sobre el que realizaremos el análisis está conformado por una selección de cincuenta producciones escritas de alumnos ingresantes de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades de la UNNE elaboradas en la materia *Taller de Comprensión y Producción de Textos*. Los trabajos consisten en exámenes parciales en los que se integran lectura, comprensión y reflexión personal, además de consignas de teoría y aplicación de normativa castellana.

Las muestras fueron extraídas de las redacciones de lecto-comprensión y reflexión personal. A partir de la lectura de un extracto adaptado de *La tragedia educativa* de Jaim Etcheverry (*Figura 1*), se les solicitó a los alumnos explicar brevemente el significado de unas frases señaladas y del título y elaborar una reflexión

sobre distintos aspectos mencionados en el texto.

(Figura 1)



"Los verdaderos pedagogos

Con su olfato entrenado para entender la hipocresía, los jóvenes leen con gran agudeza las señales que envía el mundo en el que deberán vivir. Siguen con gran dedicación las enseñanzas de sus maestros en ese mundo los verdaderos pedagogos nacionales: la televisión, la publicidad, el cine, el deporte, la música popular, la política y todo lo que entra en los espacios de celebridad que ellos definen.

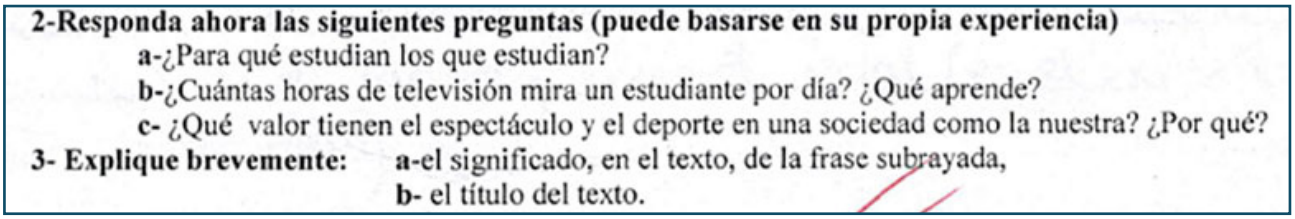
Lo que los chicos saben es lo que los mayores les enseñamos con el ejemplo; los más inteligentes son los primeros en aprender que resulta mucho más importante seguir lo que la sociedad enseña implícitamente con sus acciones y a través de sus estructuras de recompensa, que lo que predica la escuela en lecciones y discursos sobre el recto comportamiento.

La escuela, que puede y debe ejercer una función de liderazgo, está condenada a perder frente a una sociedad que a cada instante la desautoriza. Si la sociedad deshace prolijamente lo que pretende que la escuela construya, no puede esperarse que la educación represente una gran diferencia.

Nuestra sociedad, que honra la ambición descontrolada, recompensa la codicia, celebra el materialismo, tolera la corrupción, cultiva la superficialidad, desprecia el intelecto y adora el poder adquisitivo, pretende luego dirigirse a los jóvenes para convencerlos, con la palabra, de la fuerza del conocimiento, de las bondades de la cultura y de la supremacía del espíritu. Los chicos entran en el juego pero advierten que, si realmente valoráramos a los maestros, les pagaríamos lo que pagamos a quien repara el televisor, al plomero, a los corredores de bolsa o al personal de servicio. Si apreciáramos los libros, leeríamos más e invertiríamos nuestro dinero en una biblioteca antes que en autos, electrodomésticos o excursiones."

Jaim Etcheverry, ***La tragedia educativa*** (texto abreviado)

(Figura 2)



2-Responda ahora las siguientes preguntas (puede basarse en su propia experiencia)

a-¿Para qué estudian los que estudian?

b-¿Cuántas horas de televisión mira un estudiante por día? ¿Qué aprende?

c- ¿Qué valor tienen el espectáculo y el deporte en una sociedad como la nuestra? ¿Por qué?

3- Explique brevemente: **a-**el significado, en el texto, de la frase subrayada,

b- el título del texto.

A continuación, desarrollaremos las subdivisiones del fenómeno en cuestión mencionadas en el apartado anterior y realizaremos el análisis del corpus.

a. Falta de mantenimiento del referente

La elisión se da en el español normativo como el mecanismo de mantenimiento referencial más económico en los casos de sujeto. Sin embargo, en nuestra región dialectal (NEA), es frecuente también la elisión de OD. Hemos registrado casos de ambos procedimientos en los que la interpretación se dificulta.

a.1. Sujeto

En español se da la posibilidad de elidir el sujeto gracias a las marcas de persona en el verbo. No obstante, en las ocasiones en las que el sujeto no es el mismo que en la oración anterior o en las que el sujeto puede referir a más de una entidad es posible que nos encontremos con dificultades para determinar el referente (Montolío, 2014). Tal es el caso en dieciséis fragmentos de las muestras, de las cuales transcribimos aquí uno de la 5 y otro de la 17, en las que los verbos *tienen* y *atribuye*, respectivamente, no parecen referir a ningún elemento antes mencionado:

> *El significado: La sociedad siempre tiene más poder en los chicos ya que son reprimidos muchas veces por ella y despojados, por la forma de pensar, de vestir, de hablar, de actuar. Son apuntados con el dedo en algunas ocasiones no tienen ni fundamentos.* [Muestra 5]

> *Los verdaderos pedagogos: atribuye la función central de la enseñanza a quienes no son los agentes formados para esa tarea.*x

Como lectores, entonces, nos debemos poner en la tarea de reponer el referente faltante recurriendo al contexto. Podemos suponer que, en el caso de la muestra 5, se trata de los agentes/actores de la sociedad mencionados previamente. Sin embargo, en el caso de la muestra 19 la identificación se vuelve más dificultosa. En la consigna se les solicitaba a los estudiantes explicar brevemente el significado del título por lo que es posible que el sujeto elidido pueda ser el autor.

a.2. OD

La elisión de OD directo es un fenómeno propio de la variedad de español de la región NEA. Se da, según la bibliografía consultada (Abadía de Quant, 2004), por contacto con la lengua guaraní y está ampliamente difundida en la oralidad cuando el referente es persona. Además, en las producciones escritas de nuestros estudiantes universitarios es frecuente su uso (Wingeyer y Trevisán, 2017) y causa ciertas dificultades para su interpretación cuando el referente está alejado o elidido. Precisamente es esta la situación de once fragmentos de las muestras, como en la 10, en la que el autor no menciona en ningún momento el OD, o en la muestra 26 en la que no se aclara qué se puede admirar. Transcribimos a continuación los dos fragmentos mencionados:

> *La cantidad de horas que mira ( ) un estudiante es variado y depende de cada persona. Por ejemplo, yo miro ( ) aproximadamente 4 o 5 horas al día, como un pasatiempo cuando no hay más nada que hacer, y la verdad, no aprendo casi nada nuevo.* [Muestra 10]
>
> *El espectáculo y el deporte proporcionan muchos modelos a seguir para nuestra sociedad porque son los medios que atraen a la mayor cantidad de gente quienes están constantemente buscando a alguien con quien compartan ideales y así poder admirar ( ).* [Muestra 26]

Una vez más debemos reponer los referentes para poder dar un sentido. En el caso de la muestra 10, recurrimos a la consigna dada que decía: ¿Cuántas horas de televisión mira un estudiante por día? ¿Qué aprende? Se puede concluir, entonces, que el referente es la televisión. Sin embargo, podríamos decir que en los casos en los que se da una situación similar, en la que se elide un elemento por dar por sentado que se lo conoce al estar mencionado en la consigna, se crea un enunciado no independiente, cuya lectura debemos realizar recurriendo continuamente al texto disparador incluido en el examen junto con las consignas. En cambio, en la muestra 26, precisar el OD es más sencillo ya que inmediatamente antes se menciona los modelos a seguir que toma la sociedad de los medios de comunicación —el espectáculo y el deporte—.

b. Mantenimiento confuso del referente: usos problemáticos de pronombres

A diferencia de la subdivisión anterior, en los casos que observaremos a continuación, los inconvenientes se ocasionan por el "escaso contenido informativo" (Montolío, 2014, p. 387) de los pronombres utilizados, que lleva a confusiones en la determinación de los referentes.

b.1. Sujeto

Encontramos un solo caso, el de la muestra 6, en la que el pronombre personal *ellos* no posee un referente en el texto, pareciera que el escritor da por sentado que el lector conoce y tiene presente tal referente:

> *Lo que significa esa frase subrayada es que la escuela pierde la autoridad cuando debería ser todo lo contrario, ellos enseñan valores, educación, respeto a los demás, pero de nada sirve si la sociedad o la familia de ese alumno/a no demuestra lo mismo para poder ayudar.* [muestra 6]

Sin embargo, podemos reponerlo recurriendo a la consigna, suponiendo que se refiere a los docentes.

b.2. OD

De la misma manera, encontramos seis fragmentos en las muestras en las que el pronombre usado en función de OD ocasiona inconvenientes. Así tenemos que en la muestra 9, el pronombre demostrativo *estos* en función de modificador de OD no posee un referente específico en el texto. A continuación, el fragmento mencionado:

> *Estudian para ser mejores personas, el intelecto y la educación que brinda el estudio, te lleva a ver las cosas desde otro punto de vista. Te hace reflexionar y maduras, en parte, ayuda a escaparnos de una*

sociedad que es tan poco eficiente a la hora de abordar estos temas. [Muestra 9]

Nos podríamos preguntar como lectores: ¿cuáles son los temas que aborda de manera poco eficiente la sociedad? No obstante, la identificación de estos parece poco posible.

b.3. OI

Finalmente, observamos cuatro usos conflictivos de pronombres en función de OI. En la muestra 25, por ejemplo, el referente del OI *le* es *las personas*. A continuación, el fragmento:

> *Las personas que estudian lo hacen con distintos propósitos, como tener en un futuro las herramientas necesarias para conseguir un puesto de trabajo que le genere un mayor poder adquisitivo.* [Muestra 25]

La predominancia del uso de la expresión pronominal *le* en función de objeto indirecto de referencia plural como fenómeno arraigado en nuestra región, observado y analizado por Abadía de Quant (2004) en la oralidad sigue vigente catorce años después y, como vemos, se extiende a la escritura. Es por ello que es usual encontrar este tipo de dificultades en las producciones de los estudiantes.

En síntesis, encontramos en veinte de las cincuenta muestras alguna o algunas de las subdivisiones del fenómeno aquí expuestas. Aquí presentamos una sistematización cuantitativa del relevamiento realizado:

	Falta de mantenimiento		***Mantenimiento confuso***		
	Sujeto	***OD***	***Sujeto***	***OD***	***OI***
Muestra 4		1			
Muestra 5	1	1			
Muestra 6	3			1	
Muestra 7					1
Muestra 9	3			2	
Muestra 10		1			
Muestra 13	1	1			
Muestra 15		1			
Muestra 16	2	1			
Muestra 17	1		1	2	
Muestra 19	1	1			
Muestra 25					1
Muestra 26		1			
Muestra 30	1				
Muestra 40	1				1
Muestra 43	1				1
Muestra 44	1				
Muestra 46		2		2	
Muestra 47		1			
Muestra 50				1	
TOTAL	16	11	1	8	4
Total en relación al corpus (20)	10	10	2	5	4

Porcentaje en relación al corpus (40%)	20%	20%	4%	10%	8%

Destacamos que si bien los valores de los porcentajes que representan el número de aparición de los subfenómenos no son altos en relación con el número total de muestras, la suma final de ellos, sí es relativamente elevado. Esto demostraría que son fenómenos frecuentes en las producciones escritas de los alumnos. Es por ello que estimamos necesarios la identificación y el análisis de estos procedimientos problemáticos en la redacción de textos académicos para la subsecuente búsqueda de modos más efectivos en los que introducir a los alumnos al discurso científico-académico.

Conclusiones

En efecto, por todo lo expuesto anteriormente consideramos que los observados fenómenos que se relacionan con el mantenimiento referencial son consecuencia —siguiendo lo postulado por Desinano (2009)— del funcionamiento lingüístico-discursivo del sujeto. A través de dicho funcionamiento lingüístico-discursivo se articulan distintos aspectos de estos fenómenos. Por un lado, se ponen en juego los modos de decir de la oralidad así como de lo coloquial/cotidiano/familiar —ya adquiridos por los estudiantes— y el desconocimiento del discurso académico, es decir, lo que denominamos —siguiendo a Camblong y Fernández (2012)— espacio fronterizo entre el mundo joven y el mundo académico universitario. Por otro lado, se conjuga en el mencionado funcionamiento la variedad de español hablada en la región (considerada también espacio fronterizo y heterogéneo lingüísticamente) que motiva, eventualmente, el alejamiento de usos normativamente esperables. Asimismo, pareciera que ante las dificultades que se les presentan a los alumnos para progresar en su proceso de adquisición del discurso académico, estos dependen de un apoyo semántico en la actividad interpretativa del docente/receptor para darse a entender, es decir: esperan (naturalizadamente) que los espacios vacíos que configuran en sus discursos sean rellenados por el lector (en este caso, el profesor). En suma, estos aspectos bien podrían dar cuenta de cierta heterogeneidad en las practicadas letradas de nuestros alumnos.

Estimamos, finalmente, que es necesario tener en cuenta la mencionada heterogeneidad presente en las producciones de la población estudiantil de nuestra facultad para, como hemos mencionado con anterioridad, elaborar, en un futuro, propuestas tendientes a optimizar las estrategias para la adquisición del discurso académico.

Referencias bibliográficas

Abadía de Quant, I. (2004). *Aspectos del español sincrónico de los nativos de capital de Corrientes (Argentina)*. Chaco: UNNE.

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

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Camblong, A. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas: EDUNAM. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.

Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.

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

Etcheverry, J. (2000). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García Negroni, M. y Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. En *Boletín de Lingüística*, XXII (34), julio-diciembre, 41-69.

Lemos, C. de (1995). Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. En: *Letras de Hoje*, *102*, 9-29.

Lemos, C. de (2000). Questioning the notion of development: the case of language acquisition. En: *Culture & Psychology*, *6*, (2), 169-182.

Lotman, Y. (1996) *La semiosfera*. Madrid: Cátedra.

Montolío, E. (2014). *Manual de escritura académica y profesional.* Barcelona: Ariel.

Wingeyer, H. y Trevisán, N. (Julio, 2017). Análisis sincrónico de la articulación y elisión de la función OD en el español de dos ciudades de la región NEA de Argentina, Corrientes y Resistencia. *XVIII Congreso Internacional de ALFAL*, Bogotá, Colombia [Formato CD].

Los informantes de la DIPBA y la DGI. Cuestiones de redacción sobre la vigilancia a estudiantes universitarios como anti-ethos

MARIANO DAGATTI
onairamdagatti@gmail.com

CONICET – Universidad Nacional de Quilmes
Universidad de Buenos Aires

Resumen

Las prácticas de control y de inteligencia en las sociedades modernas involucran fenómenos discursivos que durante mucho tiempo han permanecido fuera del campo de los estudios del lenguaje. Dentro del marco de una investigación colectiva de mayor alcance, esta comunicación presenta resultados preliminares del estudio comparativo de informes de inteligencia sobre vigilancia a estudiantes universitarios producidos por la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA) y la Dirección General de Informaciones (DGI) de la Provincia de Santa Fe. Con el horizonte teórico y metodológico de las tendencias contemporáneas del análisis del discurso francófono, el objetivo específico es analizar la construcción enunciativa del "informante ideal" de cada comunidad discursiva. Las conclusiones provisorias indican que los informantes de la DIPBA y la DGI apuestan regularmente por una enunciación "objetivizada" (Moirand, 2007), en la que convergen efectos genéricos de la escritura científica y periodística (Dagatti, 2016). Sin embargo, los espías-escritores de la DGI combinan este tipo de registro con una enunciación "subjetivizada", que fue analizado por Vitale (2016) en relación con un corpus diferente construido a partir del archivo DIPBA. ¿Por qué ocurre esto, de qué se trata? ¿Son marcas o "residuos" inalienables de una escritura que no se ajusta por completo a la norma o es posible inferir a partir de ellas hipótesis sobre el mundo ético de la comunidad misma, en particular en relación a los estudiantes universitarios como *anti-ethos*? La ponencia tiene por propósito tratar de responder a estas preguntas.

» *Palabras clave: informes de inteligencia; DIPBA; DGI*

Introducción

Los fondos documentales de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA) y de la Dirección General de Informaciones (DGI) de la Provincia de Santa Fe ofrecen a los investigadores material otrora confidencial sobre la vigilancia a diferentes actores sociales en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX.

Esta ponencia presenta resultados preliminares de un estudio comparativo de los informes de inteligencia sobre estudiantes universitarios producidos por dichas dependencias. Los legajos de la DIPBA corresponden a la vigilancia a estudiantes de la Universidad Nacional de La Plata, fechados entre 1959 y 1974, que remiten a tres cortes cronológicos de la clasificación hecha por la Comisión Provincial de la Memoria: los orígenes del archivo (1956-1960), la década del sesenta (1960-1970), y el fin de la "Revolución Argentina" y el tercer gobierno peronista (1970-1975). Los documentos de la DGI, creada en 1966, diez años después que la DIPBA, están fechados entre 1967 y 1975 y pueden ser divididos ad-hoc de acuerdo con la historia política del país: la "Revolución Argentina" (1967-1973) y el tercer gobierno peronista (1973-1975).

Con el horizonte teórico y metodológico de las tendencias contemporáneas del análisis del discurso francófono, mi objetivo específico aquí es analizar cuestiones de redacción sobre la vigilancia a estudiantes universitarios como *anti-ethos*. El enfoque que adopto está orientado por una reformulación de las teorías de la argumentación a partir de los progresos de la lingüística del discurso en sus vertientes enunciativas y pragmáticas. Metodológicamente, se consideran los mundos éthicos, la definición y calificación del *anti-ethos* –las funciones nominales atributivas, en un sentido lato; los estereotipos y presupuestos que legitiman la circulación discursiva.

El plan del texto es el siguiente: en primer lugar, caracterizar de forma sintética la redacción de los informes y memorándums; en segundo lugar, describir qué imagen se construye de los estudiantes como alteridad política del mundo éthico de la comunidad de referencia; en tercer lugar, reflexionar sobre la posición adoptada por cada uno de los servicios de inteligencia provinciales dentro de la estructura estatal, a partir del relevo de los archivos sobre estudiantes.

La redacción compulsiva. Una retórica de la calificación

La redacción de los informes supone en cada una de las instituciones una transcripción tan fiel y apegada como sea posible de la vigilancia realizada, a partir de criterios de objetividad, claridad y transparencia, cuya razón de ser puede rastrearse en los lenguajes científico y periodístico que la inspiraron y orientaron en sus orígenes[1].

Este tipo de redacción "objetivizada"[2] está guiada a menudo por una operación textual[3] fundamental en los hábitos de escritura de los informantes: la tipificación[4]. Con ella se inscribe a los actores-objeto de vigilancia dentro de una posición ideológica, se los "ubica" en un determinado lugar de la topografía

1 *Ver María Alejandra Vitale, "Vigiladores y espías. Imagen de sí, memoria y experticia en el archivo de la DIPBA" y Mariano Dagatti: "El informante de la DIPBA. Redacción científica y notación testimonial en los informes de inteligencia de la DIPBA sobre el 'Factor estudiantil'", ambos publicados en Vitale, M. A. (ed.) (2016). Vigilar la sociedad. Estudios discursivos sobre inteligencia policial bonaerense, Buenos Aires, Biblos. Vale aclarar que los informes de la DGI no parecen ajustarse estrictamente a los criterios de objetividad descritos en el caso de la DIPBA.*

2 *Véase al respecto, centrado en la enunciación objetivizada y subjetivizada de otro tipo de discurso informativo, el de la prensa, Sophie Moirand, (2007). Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre. París, PUF. La versión en español ha sido publicada por la editorial Prometeo con el título El discurso de la prensa diaria. Observar, analizar, comprender (2018).*

3 *Entendemos por textualización una de las fases del proceso de composición textual, en la que las ideas o registros se vuelcan en elementos de lengua, con lo que se generan decisiones a nivel léxico-semántico, morfosintáctico y ortográfico. Constituye el proceso por el cual el material de la memoria, bajo la guía de un plan de escritura, se transforma en frases escritas aceptables, a partir de una organización jerárquica de objetivos y de información en la manifestación lineal que implica la construcción de un texto. Ver Linda Flower y John R. Hayes, "Writing as a problem solving", en Visible Language, 14, 4, 1980, pp. 388-399.*

4 *Ver Mariano Dagatti, (2018). "Escribir la mirada. Inteligencia de la DIPBA y la DGI sobre estudiantes universitarios", en African Yearbook of Rhetoric.*

política, que a menudo es el de los adversarios del "orden" y la "moral" del Estado argentino y, a fortiori, de la comunidad discursiva de los servicios de inteligencia provinciales y nacionales[5]. Los informes abundan en definiciones y calificaciones que intentan establecer la tendencia ideológica de los grupos e individuos observados. Tomemos el caso de las elecciones en el Centro de Estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata:

> *Las averiguaciones practicadas a efectos de establecer la tendencia ideológica de las listas intervencionistas en el acto eleccionario llamado a renovar la Comisión Directiva del Centro de Estudiantes de Ciencias Veterinarias, arrojaron el siguiente resultado: ATENEO DE CIENCIAS VETERINARIAS: Social-Cristiana, actualmente detenta la conducción del Centro. / A.R.E.V.: Reformistas de izquierda (...) / ACCIÓN UNIVERSITARIA: Reformista tradicional; sus elementos son en general democráticos, no descartándose la posibilidad de que entre sus filas milite algún elemento comunista. / AGRUPACIÓN COLORADA DE VETERINARIA: No se conoce su ideología en razón de ser una lista de reciente creación, no obstante por el contenido de algunos panfletos hechos circular con relación a la actualidad universitaria, se estima que su posición estaría identificada con el trotskismo-peronismo. / TIEMPO SOCIAL CRISTIANO DE REVOLUCIÓN: Se formó a raíz de una desinteligencia producida entre los integrantes de "ATENEO", por lo que se cree que sus miembros seguirían en la posición ideológica de ésta, es decir social-cristianos.* (DIPBA, Folio 3, 16 de junio de 1967)

La del informante es una tarea de designación incesante; para ello, utiliza con una frecuencia cercana a la rutina elementos lingüísticos de función atributiva como los verbos copulativos ("sus elementos son en general democráticos…", "su posición estaría identificada con…") y los sufijos en –ismo y en –ista ("Reformista", "trotskismo-peronismo"). Los estudiantes son definidos bajo calificaciones férreas, que responden indudablemente a un conjunto de estereotipos y lugares comunes propios de cada comunidad. Así, por caso, ante la solicitud de información de la DIPBA respecto a "los antecedentes de los estudiantes denunciados por el C.E.D (Centro de Estudiantes de Derecho)", el informante redacta: "se obtuvo la tendencia ideológica de los siguientes estudiantes:" XXX, "de ideología peronista", "es admirador de Rosas"; XXX es "partidario de agrupaciones de extrema derecha, vinculado a los grupos 'tacuaras'"; XXX "es de ideología nacionalista de extrema derecha" (DIPBA, 04 de septiembre de 1970, Folio 56).

La redacción de los informantes de la DGI no va a la zaga. Cualquier gesto, objeto o símbolo sirve para *capturar* de manera compulsiva a los individuos o grupos en las redes de la tipificación. Desde las más obvias hasta las más sutiles. "Durante el tiempo de la ocupación fue izado un estandarte con un retrato del CHE GUEVARA en el mástil de la Facultad que tiene una altura de 15 mts.", informa el espía respecto a la toma de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Litoral. No es una excepción. En el siguiente retrato, la ideología comunista de la profesora vigilada está fuera de duda, opera en el terreno de la evidencia: "Profesora de Historia Argentina en Instituto Profesorado Básico, en sus clases se confiesa admiradora de FIDEL CASTRO y del CHE GUEVARA". Los nombres propios guardan estratos de historia, un espesor de memoria, cuya sola mención –en llamativas mayúsculas– permite que el lector de los informes registre sin ambages la orientación argumentativa del texto y, por tanto, su derivación pragmática.

No siempre se trata, sin embargo, de enfáticos símbolos o confesiones onomásticas, de una semiótica de la *ostensión*; los estereotipos sobre la vestimenta o sobre los lugares de concurrencia también operan como guías de tipificación: el uso de ropa deportiva, o la falta de tacos o maquillaje en las mujeres; dejar de ir al Jockey Club ("Antes solía concurrir a las fiestas del Jockey Club", DGI, 8 de agosto de 1970, folio 8), o bien ejercer reemplazos docentes en un pueblo cuyo banco fue asaltado recientemente: "…suele ejercer reemplazos en la Escuela de Enseñanza Media de la localidad de Progreso (justamente población en la cual hace un tiempo se produjo un asalto a un banco)" (DGI, 8 de agosto de 1970, folio 7). De una estudiante que estudia enfermería en la Cruz Roja Argentina, se informa:

> *A este último respecto, se hace constar que en la planificación con que actúan está contemplado estudiar Enfermería, y que ello se hace por indicación de la célula, a fin de poder entender [sic] posibles heridos al margen de la intervención de las autoridades.* (DGI, 8 de agosto de 1970, folio 6)

5 La noción de topografía es de Marc Angenot. Ver, entre otros, su libro Topographie du socialisme français, 1889-1890, publicado en Montreal por la editorial de la Universidad McGill, 1990.

Cuando no se trata de una asignación *ostensible* –vivar a Perón, cantar "Juventud presente, Perón o muerte" o colgar carteles con la frase "EL DEBER DE TODO REVOLUCIONARIO ES HACER LA REVOLUCIÓN, CHE"– la tipificación vuelve nítida la constelación de estereotipos y presunciones que orienta la clasificación de los sujetos vigilados y deja entrever, en conjunto, la construcción de un *anti-ethos* comunitario.

Este puede ser individual, colectivo o genérico, y no excluye la convergencia de dos o tres de ellos. El primero remite a un individuo: por ejemplo, el hecho de no usar maquillaje o usar el pelo corto son codificados como signos de orientación ideológica de izquierda. Hablamos de *anti-ethos* colectivo cuando se trata de grupos constituidos, de partidos o de movimientos ideológicos: los comunistas, los reformistas, los trotskistas o los peronistas. Los genéricos remiten a categorías de individuos, categorías ideológicas, morales u otras, por ejemplo, los estudiantes o los jóvenes[6].

¿Qué imagen se construye de los estudiantes? Las alteridades políticas del mundo éthico de la comunidad

Las comunidades discursivas de inteligencia construyen, en el contexto de la Guerra Fría y de la proscripción, retorno y muerte de Perón, una relación determinada con sus adversarios, sean de tendencias filo-peronistas o filo-comunistas, que son vistos como el anverso o el negativo del *mundo éthico* que las define.

Con una tendencia común a la "objetividad", el análisis de los informes de los servicios de inteligencia de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe permite advertir, sin embargo, protocolos de redacción diferentes respecto al ámbito estudiantil, cuyos motivos aún me resultan difíciles de precisar. Tengamos en cuenta los siguientes extractos de los legajos de la DIPBA:

> *Siendo las 20,35 horas del día de la fecha, en la intersección de la calle 1 con la diagonal 80 de esta ciudad, se inicia una manifestación de unas 80 personas en su gran mayoría estudiantes, las que al grito de ¡VIVA BOLIVIA! ¡EL PUEBLO BOLIVIANO SALVARÁ BOLIVIA!, avanzan por ésta hacia calle 2; al llegar a la intersección de la diagonal 80 entre las calles 1 y 2, arrojan trozos de baldosas y una bomba incendiaria tipo 'molotov', contra el local de la sucursal del Banco Río de la Plata (...).* (DIPBA, Folio 27, 25 de agosto de 1971)

> *También en las calles 45 entre 2 y 3, se observó la acción de un pequeño grupo de manifestantes que vivaron a Perón y exteriorizaron su repudio a la policía. (...) Invariablemente en todas las acciones se arrojaron petardos, se vivó a Perón y se repudió a la policía aludiendo a los hechos de Trelew.* (DIPBA, Folio 40, 24 de agosto de 1972).

> *Estas palabras provocaron la reacción recíproca de los integrantes del C.E.D. y del F.U.R.N. produciéndose de inmediato una escaramuza entre los asistentes a la asamblea, observándose varias escenas de pugilato de las que resultaron heridos varios estudiantes, por lo que de inmediato las autoridades del C.E.D., resolvieron suspender para fecha próxima no determinada, la convocación a una nueva asamblea.* (DIPBA, Folio 52, 25 de agosto de 1970).

> *...se profirieron con entusiasmo vivas a Cuba, a Fidel Castro, al 'Che' Guevara, al Vietman del Norte y frases de repudio hacia EE.UU, la O.E.A. y al gobierno y militares argentinos.* (DIPBA, Folio 69, 9 de octubre de 1967)

> *Durante el acto se entonaron los siguientes estribillos: "Far y Montoneros son nuestros compañeros", "Si Evita viviera sería montonera", "Yo te daré, te daré Patria Hermosa, te daré una cosa, una cosa que empieza con P... Perón", "Si este no es el pueblo, el pueblo dónde está", "Se siente, se siente, Evita está presente", "Juventud presente, Perón o muerte"; "Bidegain, corazón, sos el hombre de Perón", "Perón, Perón o muerte, la JUP está presente", "Aquí están, estos son los borregos de Perón", "Perón, Perón o muerte, la UES está presente", "Montonero, Montoneros, los soldados de Perón, los gorilas tienen miedo, tienen miedo al*

6 *De manera específica sobre anti-ethos, Garand, D. (2007) « La fonction de l'ethos dans la formation du discours conflictuel », in Larochelle, Marie-Hélène (dir.), Invectives et violences verbales dans le discours littéraire. Québec, Presses de l'Université de Laval, pp. 4-19.*

paredón". (DIPBA, Folio 85, 9 de agosto de 1973)

Los sucesos que reportan los espías son variados: manifestaciones, asambleas, escaramuzas. Se trata de un registro *maquinal* de las escenas, sin intervención subjetiva aparente: "Siendo las 20,35 horas del día de la fecha…", "se inicia una manifestación", "se observó la acción de…", "se arrojaron petardos, se vivó a Perón y se repudió a la policía", "produciéndose de inmediato", "observándose", "se profirieron", "se entonaron". No se trata de que no haya designaciones o calificaciones, al contrario –es posible advertir, incluso, el uso repetido de sufijos del tipo –ismo e –ista,[7] que ponen de manifiesto una actitud peyorativa del hablante hacia el objeto evocado–, pero estas parecen conformar un código comunitario de tipificación –es decir, una expresión cristalizada, "automática", dentro de la comunidad– antes que una evaluación *ex profeso* de acciones y actores:

> *Ante 80 estudiantes se abrió el debate, hallándose éste principalmente centrado en la actuación que les compete a las agrupaciones estudiantiles consideradas minoritarias y de tendencia izquierdista, tales: "E.O.R." ("Estudiantes de Orientación Reformista"), adherida al titulado "Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda" ("F.A.U.D.I.") de neta inclinación izquierdista; "M.A.P." ("Movimiento de Acción Programática"), compuesta por elementos de orientación trotskista; y "T.E.A." (adherida a "T.A.R.E.A. Tendencia de Agrupaciones Revolucionarias de Avanzada"), cuyo nombre completo es "Tendencia Estudiantil Antiimperialista". Al accionar de las mismas se criticó llanamente, haciéndose consideraciones cuya validez esencial se orientó en puntualizar la labor de obstaculización que llevan a cabo, para impedir que la agrupación mayoritaria "A.L.U.", plasme iniciativas positivas en favor de la facultad y del alumnado en general; por otra parte, se señaló que estas agrupaciones actuando mancomunadamente, hacen circular rumores fantasiosos en contra de los dirigentes de "A.L.U.", acusándoselos de inoperantes, y en contubernio con las autoridades oficiales, lo cual, han dicho, deriva en una posición que va en detrimento de los legítimos derechos y aspiraciones del grueso del alumnado.* (DIPBA, Folio 27, 14 de mayo de 1971).

Los informes de la DGI también permiten inferir la búsqueda de un efecto de objetividad. La descripción domina el registro, pero el *mundo éthico* del adversario estudiantil cobra forma de una manera menos solapada. Tomemos un memorándum, con fecha del 8 de agosto de 1970, realizado por la DGI a pedido de la Gendarmería Nacional[8]. Según consta en el documento, éste tiene el objeto de informar "organización, funcionamiento y características de células peronistas y comunistas que operan en la Ciudad de Santa Fe, con ramificaciones en otros sitios del país".

El componente básico de este informe es el retrato. La estructura del texto es la de una lista o *percursio*[9], que a lo largo de 32 páginas traza el perfil de profesores y estudiantes "espiados", así como el de sacerdotes y religiosas de escuelas y facultades católicas cuya connivencia se presume. Todas las formas de la representación humana convergen: la del aspecto exterior (*prosopografía*), la de las costumbres o pasiones humanas (*etopeya*), la del modo de ser propio de un tipo de protagonista (*carácter*). Consideremos dos extractos:

> *XXX (se ignora el nombre), (a) XXX, natural de Concordia (Entre Ríos), estudiante de Química, que posiblemente viva en Agustín Delgado al XXXX. […] Sus particularidades físicas son: 1,60 m. de estatura, cutis trigueño, delgado, cabellos castaños, 24 años de edad; camina rápido* (DGI, Folio 3, 8 de agosto de 1970)

> *XXX, de San Francisco (Córdoba), ex novia del precedentemente nombrado, estudia Química. "Trabaja" en el ámbito estudiantil. Maneja el mimeógrafo (que va rotando de un Colegio Mayor a otro) para imprimir volantes subversivos, "pica" stenciles [sic], y FABRICA EXPLOSIVOS. Vive en Las Heras al XXXX. Sus particularidades físicas son: 1, 55 m, gordita, cutis trigueño, cabello castaño oscuro lacio largo, con resabio*

7 Para un análisis detallado de la carga evaluativa de los sufijos, véase Kerbrat-Orecchioni (1986) y, de forma específica, Muñoz Armijo (2010).

8 Es el más completo y sistemático de los informes sobre el movimiento estudiantil en la Ciudad de Santa Fe (más aún, sobre la penetración de las células en el ámbito universitario). Su estructura textual es, asimismo, la más clara y organizada. Es el único documento dentro del corpus analizado que consta como "Incinerado por haber perdido actualidad" con una fecha tan temprana como el 15 de octubre de 1972, apenas 26 meses después de su confección.

9 Percursio: tipo de enumeración que procura datos objetivos al intelecto. Definición tomada de Helena Beristáin, Diccionario de Retórica y Poética, Ciudad de México, Porrúa, 1995.

> *de parálisis infantil en una pierna (más fina que la otra). Edad 19 años* (DGI, Folio 3, 8 de agosto de 1970)

La enumeración de las particularidades físicas construye una especie de perfil biométrico del objeto de espionaje (altura, peso, silueta, tipo y color de cabello, color de piel, color de ojos), que se repite no menos de cien veces en las páginas restantes. Con frecuencia se destacan señas particulares y accesorios, que contribuyen a la *individuación* de los activistas: "nariz prominente", "lunar en el mentón", lentes (permanentes o para lectura), cartapacio, bolso, ortodoncia, "cabello rubio duro (pelopincho)", "boliviano", "alemán", "gordita", "rostro aindiado", "mofletuda", "desgarbado", bigote, "pecho saliente", "contextura atlética", "cara de niño". La mirada *clínica* coexiste con una sanción *estética* indisimulable, o al menos indisimulada: "feo", "ojos marrones llamativos", "bonita", "no tan bonita como la hermana", "buen mozo", "'sexy'", "sumamente 'sexy'".

No debería causar sorpresa que esta descripción física esté acompañada por una descripción moral –después de todo, la prosopografía convive en el retrato con la etopeya: qué hace, qué tipo de persona es, con quién vive–. "Está casado", "es soltero", "casada, separada y juntada", "vive con amigos", "está concubinada" [sic], "solía concurrir a las fiestas del Jockey Club", "trabaja en barrios humildes", "Apoya al amo[r] libre", "se identifica con SIMONE DE BEAUVOIR". Los comunistas –y entre ellos, las mujeres– son objeto de un retrato considerablemente más *afectado* que el de los peronistas –y el de los varones. La condena moral bulle en cada predicado: "Apoya el 'amor libre', "Es considerada de dudosa moral", "De costumbres ligeras", "Al igual que todos los miembros del M.L.N. que se han citado, tiene fama de costumbres ligeras 'camas redondas'":

> *XXXX, hermana de un ex–decano de la Facultad de Química. Es catedrática en el Instituto Profesorado Básico, donde imparte Filosofía II. Netamente marxista –incluso lo manifiesta en sus clases– casi todo el programa que desarrolla se refiere a SARTRE y a MARX. Durante las clases, con carácter preferencial se leen el MANIFIESTO COMUNISTA y los DISCURSOS DE FIDEL CASTRO y se analiza exhaustivamente. También en sus clases afirma a los alumnos que ella se identifica con SIMONE DE BEAUVOIR. Es considerada de dudosa moral. En Santa Fe, donde reside, fue una de las fundadoras de M.L.N.* (DGI, Folio 26, 8 de agosto de 1970)

> *La pauta de su pensamiento la puede dar la siguiente circunstancia: en el Instituto Profesorado Básico, el 80% del discipulado está constituido por señoritas, a las que el psicólogo XXX enseña que 'el surmenaje no es producto de un excesivo trabajo intelectual, sino resultado de una insatisfacción VIDA SEXUAL [sic]. Vive en Rosario y viaja a Santa Fe a impartir clases.* (DGI, Folio 27, 8 de agosto de 1970)

Cada comunidad discursiva de inteligencia se define a sí misma en relación con un enunciador legítimo, un *sujeto-norma*, desde el cual se arroga el derecho de hablar sobre las 'alteridades'. Marc Angenot habla al respecto de *ego-* y *etno-centrismo*, que es uno de los componentes de la hegemonía discursiva dentro de su teoría del discurso social. La comunidad produce medios de discriminación y de distinción, de legitimidad y de deslegitimación. En ese sentido, los retratos de los estudiantes (y de los profesores) dejan entrever el esbozo de mundos sociales de pertenencia *celebrados* o *censurados*, que operan como esquemas perceptivos finalmente *morales*: "no se pinta el rostro ni utiliza tacos altos", "Es novia del precedentemente nombrado. No obstante, siendo bonita, no escatima favores con tal de captar adeptos, especialmente en la Facultad de Derecho", "Participa en las asambleas estudiantiles y en los plenarios de la CGT. Pese a ello es asidua concurrente al Club del Orden y al Jockey Club", es "defensor ad honorem de toda persona que tenga intereses en contra de la Nación", "Es novio de una rosarina cuyo padre es rotario [...]".

Todo un universo de sobreentendidos, presunciones e "ideales" normativos se cuela en la argumentación u orientación argumentativa de cada una de estas aserciones[10]. La redacción de los informantes de la DGI no sólo involucra esta zona discursiva moral, sino que se permite, en sus "Conclusiones" o "Consideraciones finales" por ejemplo, la inferencia sociológica, por un lado, y la evaluación psicológica, por el otro:

> *En cuanto a los domicilios de los activistas debe remarcarse que en términos generales, si no viven en la zona céntrica de Santa Fe, residen en considerable número en la zona de Guadalupe.* (DGI, Folio 33, 8 de agosto de 1970)

10 Notablemente en esas claves de bóveda de la orientación argumentativa que son los marcadores discursivos. Remitimos a: María Antonia Martín Zorraquino y José Portolés Lázaro, "Los marcadores del discurso", en Violeta Demonte e Ignacio Bosque (coords.) (1999). Gramática descriptiva de la lengua española, Madrid, Espasa Calpe, pp. 4051-4214.

> *Los activistas son en su mayoría jóvenes de ambos sexos, captados en una época especial de sus vidas, cuando aún no habían alcanzado –ni lo alcanzaron todavía– un completo estado de madurez intelectual. Ese semidesarrollo espiritual se ve agravado por la dosis de fanáticos e irracionalidad que los viejos activistas les han inculcado.* (DGI, Folio 33, 8 de agosto de 1970)

Tratemos de comprender el alcance de estas "Consideraciones finales". El informante detecta que la mayoría de los estudiantes activistas vive en barrios de clase media, media alta o alta –Guadalupe es el barrio residencial por excelencia de Santa Fe–; es decir, que la izquierda estaba echando raíces entre los hijos de las clases privilegiada. Esta conclusión sociológica es de alguna forma mitigada por la apreciación psicológica: no se trata de una maldad, fanatismo o irracionalidad esencial, sino de una corrupción ideológica como resultado de "el semidesarrollo espiritual" de los jóvenes. Sin embargo, la conclusión de estos razonamientos es nítida, diáfana, cristalina: sociológica y psicológicamente, están dadas las condiciones para que las ideologías "peligrosas" que los servicios de inteligencia vigilan se infiltren de manera progresiva en todas las clases sociales. La pregunta es: ¿qué hacer?

Los aparatos del Estado ante el desafío del espectáculo estudiantil

Me detengo en este memorándum específico –y en estos párrafos específicos– porque a mi modo de ver nos ofrece una clave para pensar la diferencia en la posición de cada uno de los servicios de inteligencia provinciales estudiados dentro de los aparatos ideológicos del Estado. El problema de fondo, desde el punto de vista de la DIPBA y la DGI, es el mismo: la propagación de ideologías consideradas peligrosas en el seno del cuerpo social. Por esa razón, las manifestaciones, las acciones públicas, las protestas, las barricadas son codificadas en términos de un *espectáculo* orientado a seducir –o a interpelar– a los indiferentes:

> *También en las calles 45 entre 2 y 3, se observó la acción de un pequeño grupo de manifestantes que vivaron a Perón y exteriorizaron su repudio a la policía. (...) Invariablemente en todas las acciones se arrojaron petardos, se vivó a Perón y se repudió a la policía aludiendo a los hechos de Trelew.* (DIPBA, Folio 40, 24 de agosto de 1972)

> *Dialogaron con el señor Rector durante 45 mtos. en que salieron a la calle portando cartelones que decían "UNIVERSIDAD TOMADA", contándose ya unos quinientos integrantes (500).* (DGI, Memorándum, 13 de julio de 1971, Legajo 8, Universidad de Conservación 402, Folio 1)

> *Siendo las 13 hs. salió el grueso del estudiantado profiriendo gritos y al tiempo de que cometían toda clases de desmanes, se encolumnaban por el centro de la calsada [sic]...* (DGI, Memorándum, 13 de julio de 1971, Legajo 8, Universidad de Conservación 402, Folio 1)

> *Que al tiempo de que hacían barricadas en intersecciones de las calles cercanas a la Facultad de Ingeniería Química, el grupo más numeroso se introdujo en la misma y arrojaban ladrillos, piedras, etc., botellas con ácidos y otros líquidos, no solo contra las fuerzas policiales, sino contra cualesquiera personas y/o vehículos que pasaren por el lugar* (DGI, Memorándum, 13 de julio de 1971, Legajo 8, Universidad de Conservación 402, Folio 2)

Contra el fondo tutelar, casi paternal, de "las fuerzas del orden", se recorta la figura activa, excesiva, locuaz del "estudiantado": la redacción intenta darle contorno a un objeto de vigilancia que desborda todos los límites de una conducta considerada *normal*, pero sobre todo de una visibilidad considerada *deseable*. Y esta es –conjeturo– la problemática estructural que nos plantean los archivos de la DGI respecto de los estudiantes: no tanto –o no solo– la organización y el crecimiento progresivos de la militancia, de las formas diversas de la izquierda, sino la incompetencia *notable* de los aparatos del Estado para controlarla:

> *La masa estudiantil no se pliega a la subversión –al menos por ahora– pero tampoco la resiste. Aunque muchos la condenen individualmente no se arriesgan. Cuando hay peligro, se quedan tranquilamente en sus casas. Esta situación no es de ninguna manera satisfactoria, pues significa que el terreno está ocupado por el enemigo"* (DGI, Memorándum, 16 de septiembre de 1968, folio 5)

> *Resta aclarar que la efervecencia (sic) estudiantil se halla en mucha parte favorecida por las anodinas actitudes de algunos decanos como el Arquitecto XXXX (Ciencias Matemáticas), XXXX (Ciencias Económicas) y XXXX (Derecho) que permiten en sus facultades que los estudiantes efectúen asambleas, panfletos, pintada de paredes, actos relámpagos, etc. sin tomar las medidas administrativas que le competen, todo ello de pleno conocimiento del Señor Rector de la Universidad Nacional del Litoral.* (DGI, Memorándum, 20 de septiembre de 1968, s / n)

> *Los días 15 y 16 del corriente afloró nuevamente la situación del comedor universitario –y si bien no se justifican los métodos violentos empleados por los estudiantes– se aprecia que las autoridades encargadas debían haber previsto y resuelto este 'simple problema'. De esta forma se hubiera evitado los actos de violencia y las ruidosas manifestaciones con distribución de panfletos como los que se adjuntan, que son aprobados por la mayoría de la población, que es testigo diario de las afirmaciones referidas a las 'interminables colas'.* (DGI, Memorándum, 13 de julio de 1971, folio 12)

Los servicios de inteligencia presumen –dentro de una red de metáforas biológicas de ninguna manera anómalas para ellos– que las protestas estudiantiles son un pequeño mal encapsulado dentro del cuerpo social: la mayoría de los estudiantes resultan prescindentes o apáticos, los trabajadores –la clase obrera, en primer lugar– no manifiestan ninguna clase de apoyo (cuando lo hacen, es como resultado de amenazas o extorsiones), la opinión pública no juega a favor por lo general. Pero esta presunción comunitaria no obtura los datos relevados de la vigilancia cotidiana: se trata de una minoría intensa, "una organización adiestrada", que dispone de disciplina, armas y audacia, y cuyas tácticas le aseguran *publicidad*, creando exponencialmente intranquilidad y desmoralización:

> *Existencia de una organización adiestrada para la guerrilla universitaria. –Esta organización es numéricamente reducida pero está perfectamente disciplinada, dispone de armas y otros medios ofensivos, obra con audacia y firmeza, aplica una táctica que le asegura el éxito publicitario y la absoluta impunidad (estudio previo del terreno, sorpresa, coordinación, unidad de comando, rehenes y finalmente parlamento con las fuerzas policiales). Por sus propias características, esta organización puede operar en cualquier lugar del país, eligiendo el momento y momento para actuar. En consecuencia, con un mínimo de fuerza, puede conseguir estos objetivos:*
>
> *crear, dentro y fuera del país, una imagen de intranquilidad y subversión generalizadas.*
>
> *desmoralizar a las autoridades universitarias y en particular al profesorado.*
>
> *dominar a la masa estudiantil, paralizando cualquier movimiento sano que pudiera gestar en su seno.*
>
> *desprestigiar a las fuerzas de seguridad y en definitiva al gobierno.*
>
> (DGI, Memorándum, 16 de septiembre de 1968, folio 5)

La contracara de esta táctica del espectáculo es la incompetencia de los demás órganos del Estado –de una burocracia y una política negligentes– para prevenir y controlar las acciones de los estudiantes. Los archivos de la DGI nos permiten reconstruir un razonamiento de esta índole: "La militancia es numéricamente reducida, está encapsulada, pero su poder de circulación y despliegue –su capacidad de metástasis, por decirlo con una metáfora orgánica de la comunidad– es inmenso, porque "está perfectamente disciplinada", porque "aplica una táctica que le asegura" sus objetivos y, sobre todo, porque las instituciones del Estado no tienen ni la organización, ni la celeridad, ni la reactividad necesarias.

En este sentido, la DGI parece guardar una posición cenital sobre el campo de lucha, que le permite no sólo observar –y admirar en buena medida– la organización de "las fuerzas subversivas", sino también observar –y deplorar, con los reparos que sean necesarios– la desorganización de los aparatos del Estado, que tienen, en sus propias palabras, "dos grandes fallas: a) falta de unidad en el mando y b) carencia de un plan integral de defensa" (DGI, Memorándum, 16 de septiembre de 1968).

Palabras finales

A partir de un estudio comparativo de informes de inteligencia producidos por la DIPBA (1959-1974) y la DGI (1967-1975), el objetivo específico de este texto ha sido el de analizar cuestiones de redacción sobre la vigilancia a estudiantes universitarios como *anti-ethos* de las comunidades de vigilancia. Con ese propósito, caracterizamos, en primer lugar, la escritura "objetivizada" de los servicios; describimos, en segundo lugar, qué imagen se construye de los estudiantes como alteridad política de sus mundos éthicos, y reflexionamos, por último, sobre la posición adoptada por cada uno de estos organismos dentro de la estructura estatal.

Cada comunidad discursiva de inteligencia produce medios de discriminación y de distinción, de legitimidad y de deslegitimación. Una operación textual decisiva para ese fin es la tipificación, que consiste en inscribir a los actores-objeto de vigilancia dentro de una posición ideológica, de ubicarlos en un determinado lugar de la topografía política, que es habitualmente el de los adversarios del "orden" y la "moral" del Estado argentino. Definiciones, calificaciones, atribuciones: por medio de ellas, las comunidades analizadas vuelven manifiesta la constelación de estereotipos y presunciones que orienta sus clasificaciones de los sujetos vigilados.

La construcción de un *anti-ethos* comunitario a partir de las caracterizaciones de las agrupaciones y de los retratos de los estudiantes (y profesores a veces) deja entrever el atisbo de mundos sociales de pertenencia *celebrados* o *censurados*, que operan *in fine* como esquemas morales: no utilizar maquillaje es signo de comunismo –o de izquierda en un sentido más amplio–, de la misma manera que no tener una pareja estable. Ideales normativos se cuelan en los informes y, por lo tanto, en su definición de un mundo éthico propio y de un universo anti-éthico.

El estudio de los informes de la DIPBA y de la DGI nos permiten afirmar que estas comunidades discursivas creen en la ficción de un universo finalmente controlado, mesurado, previsible, en todo opuesto al descontrolado, desmesurado e imprevisible de los estudiantes vigilados. Sin embargo, una preocupación tiñe la redacción obsesiva de los documentos: la publicidad de las acciones de los grupos estudiantiles, plausible de ganar en última instancia el favor de la población. La DGI agrega a esta preocupación común una segunda: la impericia y negligencia de las instituciones del Estado para estar a la altura de sus objetivos. Como en un espejo deformante y temible, el activismo estudiantil se organiza, se ejercita, se adiestra, establece repertorios de acción, maneja sus procedimientos, mientras las instituciones estatales muestran desorganización, incompetencia, negligencia. Se atisba así la función de un servicio "oculto" enfrentado a las dificultades para controlar la difusión pública, y el consecuente crecimiento, de las ideas, valores y prácticas adversarias.

Referencias bibliográficas

Angenot, M. (1990). *Topographie du socialisme français, 1889-1890*. Montreal: McGill University Press.

Beristáin, H. (1995). *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa.

Dagatti, M. (2016). El informante de la DIPBA. Redacción científica y notación testimonial en los informes de inteligencia de la DIPBA sobre el 'Factor estudiantil'. En M. A. Vitale (Ed.), *Vigilar la sociedad. Estudios discursivos sobre inteligencia policial bonaerense* (pp. 43-82). Buenos Aires: Biblos.

Dagatti, M. (2018). Escribir la mirada. Inteligencia de la DIPBA y la DGI sobre estudiantes universitarios. *African Yearbook of Rhetoric*, *8* (1), 63-71.

Demonte, V. & Bosque, I. (coords.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Garand, D. (2007). La fonction de l'*ethos* dans la formation du discours conflictuel. En M. H. Larochelle (dir.), *Invectives et violences verbales dans le discours littéraire* (pp. 4-19). Québec, Presses de l'Université de Laval.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje.* Buenos Aires: Edicial.

Martín Zorraquino, M. A. & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En V. Demonte & I. Bosque. (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4214). Madrid: Espasa Calpe.

Moirand, S. (2007). *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre.* París: PUF.

Muñoz Armijo, L. (2010). *La historia de los derivados en -ismo e -ista en el español moderno.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Vitale, M. A. (2016). Vigiladores y espías. Imagen de sí, memoria y experticia en el archivo de la DIPBA. En M. A. Vitale (Ed.) *Vigilar la sociedad. Estudios discursivos sobre inteligencia policial bonaerense* (pp. 17-42). Buenos Aires: Biblos.

Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo

ANTONELA G. DAMBROSIO
antogedam@gmail.com

CONICET – Departamento de Humanidades, Centro de Estudios Lingüísticos "Dra. María Beatriz Fontanella de Weinberg", Universidad Nacional del Sur

Resumen

Los textos instruccionales son constitutivos de gran parte de las interacciones que tienen lugar en las aulas. En este contexto, el lugar ocupado por las consignas es indiscutible, y su elaboración y transmisión constituye una práctica corriente en los distintos niveles de enseñanza. Así, estas se erigen como objeto de estudio de diversas disciplinas y enfoques que las abordan en su especificidad o en el marco de estudios de la interacción áulica y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta que presentamos se forma parte de una investigación en marcha que aborda la problemática de las fórmulas de tratamiento en el marco de las consignas de los distintos niveles educativos en el español bonaerense, poniendo su foco en el lugar que ocupan en el conjunto de modos de interpelación al destinatario. Nuestro estudio se desarrolla desde un enfoque teórico-metodológico sociolingüístico amplio, que integra una perspectiva interaccional cualitativa con herramientas cuantitativas. Para la conformación del corpus, trabajamos con la técnica de participante-observador en establecimientos de distintos niveles educativos de la ciudad de Bahía Blanca, y con la realización de entrevistas a docentes.

Precisamente, ha sido la instancia de recolección de datos para la conformación del corpus en el nivel inicial la que puso de relieve la problemática de la delimitación del concepto de consigna, debido a las divergencias registradas entre lo que los estudios teóricos definen como tal y lo que los docentes entienden como consignas en sus prácticas.

En este marco, nos proponemos esbozar algunas reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo, atendiendo a las similitudes y divergencias entre las definiciones de 'consigna' registradas en la bibliografía y en los materiales curriculares, y las representaciones de los docentes, a fin de delimitar con mayor precisión el objeto de análisis de nuestra investigación.

» *Palabras clave: consignas; discurso pedagógico; español bonaerense*

Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación en marcha en la que abordamos el fenómeno de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense en el marco de las consignas orales y escritas elaboradas en los distintos niveles educativos (inicial, primario, medio y superior), atendiendo al lugar que ocupan en el conjunto de modos de interpelación al destinatario en este género.

La investigación[1] se desarrolla dentro de un enfoque teórico-metodológico sociolingüístico amplio, con aportes de la Etnografía de la Comunicación (Gumperz y Hymes, 1972), la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982 a y b, 2001; Tannen, 1994, 2004) y la Sociología del Lenguaje (Fishman, 1979). Incorporamos, además, las aportaciones de la Pragmática Sociocultural (Bravo y Briz, 2004; Bravo, 2009) y del Análisis del Discurso Instruccional (Silvestri, 1995) e Institucional (Drew y Sorjonen, 2000). Asimismo, operamos con cuestiones teóricas referidas al fenómeno de fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (Rigatuso, 2007, 2008 y 2014) y al género discursivo de las consignas (Forte y Nieto González, 2004; Cicarelli y Zamero, 2012; Condito, 2013).

Para la conformación del corpus de análisis, trabajamos con un conjunto de técnicas de recolección de datos. Por un lado, empleamos la técnica de 'participante-observador' (Labov, 1970; Gumperz, 1982; Duranti, 2000) en su vertiente de 'observador no participante' (Moreno Fernández, 1998) en interacciones áulicas, modalidad que permite tener acceso a las consignas escritas y orales y posibilita recuperar los contextos reales en que tienen lugar las interacciones que son objeto de estudio de esta investigación y, en este uso concreto, relevar las actitudes lingüísticas implícitas.

Por el otro, se efectúan entrevistas semiestructuradas a docentes con la finalidad de relevar sus actitudes lingüísticas explícitas (Alvar, 1986; Blanco, 1991; Moreno Fernández, 1998) hacia el fenómeno bajo estudio.

La estrategia metodológica de análisis de los datos relevados en la investigación es predominantemente cualitativa, aunque incluimos también técnicas cuantitativas en el procesamiento del material cuando es pertinente. Para ello, tomamos en cuenta distintas variables sociolingüísticas (en relación con los docentes y los alumnos), pragmáticas y discursivas.

La instancia de recolección de datos para la conformación del corpus en uno de los niveles –el nivel inicial– puso de relieve la problemática de la delimitación del concepto de 'consigna', debido a las divergencias registradas entre lo que los estudios teóricos definen como tal y lo que los docentes entienden como consignas en sus prácticas.

Es por ello que en este trabajo nos proponemos esbozar algunas reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo, atendiendo a las similitudes y divergencias entre las definiciones de consignas registradas en la bibliografía y en los materiales curriculares elaborados para la provincia de Buenos Aires, y las representaciones de los docentes de los niveles inicial y primario en torno a ella, a fin de delimitar con mayor precisión el objeto de análisis de nuestra investigación.

¿Qué son las consignas?

Anijovich (2014) sostiene que las consignas constituyen una tarea "absolutamente inherente al trabajo docente" (2014, p. 50), afirmación con la que probablemente todo educador podrá estar de acuerdo. Sin embargo, al momento de definir con precisión el término 'consigna' nos encontramos con diversidad de posturas y criterios.

A continuación, intentaremos dar cuenta de esta variedad atendiendo principalmente a las definiciones

1 La investigación se enmarca en el Proyecto de Investigación "Estilo(s) comunicativo(s) y variación pragmática en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias" (N°24/I231), dirigido por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso y subsidiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. Asimismo, cuenta con el apoyo de la Beca Interna Doctoral otorgada por el CONICET, y dirigida por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso.

del concepto de 'consigna' y las voces a las que esta aparece asociada en las tres fuentes referidas: bibliografía especializada, materiales curriculares y entrevistas a docentes.

1. Bibliografía especializada

Las consignas han sido objeto de numerosos estudios, tanto en el marco de las Ciencias de la Educación, como en el de las investigaciones lingüísticas. El término en sí surge en la literatura pedagógica en los años sesenta, y es a partir de los ochenta que la preocupación en torno a las consignas cobró mayor fuerza en estos campos del saber (Zakhartchouk, 1999). La fecha en la que irrumpen en el escenario académico cuestiones relativas a esta problemática permite vislumbrar la extensa trayectoria de abordajes en torno a ella en el dominio educativo, tanto a nivel internacional como local.

A los fines de este artículo, hemos efectuado una acotada selección de estudios, poniendo el foco en aquellos en que el concepto de 'consigna' se define de manera explícita.

A. **Lingüística**

Dentro de los estudios que abordan las consignas desde la perspectiva lingüística –que abarcan, como se verá, distintos enfoques tales como el Análisis del Discurso, la Lingüística Sistémico Funcional y la Didáctica de la Lengua– la mayoría de los autores las consideran como textos inscriptos dentro del discurso instruccional.

Una de las primeras aproximaciones que nos interesa recuperar es la efectuada por Horowitz (1989) quien, desde el Análisis del Discurso y la Enseñanza del Inglés para fines académicos, entiende a la consigna como un 'género' y la define como "evento comunicativo que generalmente tiene un propósito: concretamente, brindar instrucciones de escritura en pruebas de competencia"[2] (1989, p. 24). Su investigación resulta una contribución importante en lo que respecta a la identificación y análisis de las microfunciones sobre las que se construyen las consignas en la instancia evaluativa de redacción de ensayos.

Por su parte, en el ámbito local, Adriana Silvestri (1995) coloca a las que denomina 'consignas instruccionales' dentro de los discursos de objetivo didáctico, poniendo énfasis en su carácter prescriptivo[3], ya que "indican al receptor qué acciones –mentales o prácticas– debe realizar para cumplir con sus objetivos de aprendizaje" (1995, p. 30). En esta caracterización, además, la autora hace referencia a la formulación discursiva de las consignas y afirma que estas adoptan habitualmente el modo imperativo y el infinitivo, formas que considera indicios de directividad "que no necesita atenuar la orden por medio de modalizaciones" (*ibídem*).

Morelli de Ontiveros, Cabaña y Lávaque (1996) comparten esta concepción de las consignas, e incorporan dos aspectos interesantes. Por un lado, añaden la dimensión oral a la escrita. Así, las definen como textos mixtos entre la oralidad y la escritura que emergen de la actividad pedagógica y se inscriben en el discurso instruccional (*cfr.* 1996, p. 86). Por el otro, circunscriben las consignas dentro de los discursos formularios debido a su carácter estereotipado (*ibídem*, p. 91), rasgo que consideran como uno de los responsables de los problemas de comprensión de las consignas por parte de los alumnos.

Alvarado (2000), en el marco de sus estudios en torno a la elaboración de consignas de escritura en el ámbito de la lengua y la literatura, considera también que las consignas son instrucciones, y señala que en el ámbito escolar la relación que los alumnos mantienen con el discurso instruccional en general se da más en el nivel de la comprensión (por ejemplo, de las consignas, presentes en todas las asignaturas) más que de la producción.

En la misma línea que nos encontramos desarrollando, Fajre y Arancibia (2000) definen la consigna como la "textualización del discurso instruccional por excelencia" (2000, p. 125) donde se plasma la intervención docente. A esta concepción adhieren también los trabajos de Forte y Nieto González (2004),

2 *La traducción es propia. El término en inglés que emplea el autor para hacer referencia a las consignas es prompts.*

3 *Este carácter prescriptivo puede leerse también en la referencia que hace Cubo de Severino a las consignas en los manuales universitarios, donde las define como la "expresión de una orden" (2005, p. 327).*

quienes incluyen a las consignas escolares dentro de esta categoría textual-instruccional**,** y los de Natale *et al* (2013) en sus investigaciones en torno a las consignas de tareas escritas en tres carreras de la UNGS[4]. Estos últimos trabajos recuperan de los aportes de Silvestri la distribución asimétrica de los roles en el discurso instruccional, en este caso educativo, en el que existe un experto (el docente) y alguien que no lo es (el alumno).

Otros abordajes entienden a las consignas como objetos de mediación y como herramientas didácticas. Así, por ejemplo, desde el Interaccionismo Sociodiscursivo, y en el contexto de su investigación acerca de las consignas de enseñanza de la lengua, Riestra (2004, 2008) define a las 'consignas de trabajo' como textos planificados y como acciones mentales, y afirma que en ellas se dan dos funciones de manera simultánea: una comunicativa (la instrucción) y una teórico-cognitiva (semiotización, acciones y operaciones mentales). La consigna es también, desde este punto de vista, un instrumento cultural en la mediación entre pensamiento y lenguaje, un texto "elaborado para dialogar con nuestros alumnos" (2008, p. 2). Se hace hincapié, entonces, en el carácter de andamiaje de la consigna, que resulta ser "andamio entre la realización de acciones mentales, la mediación entre lo que se piensa y lo que se dice" (*ibídem*). El foco de este abordaje está puesto en la elaboración de las consignas desde el punto de vista de los enseñantes, atendiendo a la función de la actividad y las tareas que se proponen en ellas. Desde esta misma perspectiva, resultan relevantes las contribuciones de Condito (2013), en particular aquellas en que se problematizan los puntos de encuentro, especificidades e interrelaciones entre las consignas de modalidad escrita y de modalidad oral.

Por último, Navarro y Stagnaro (2012), en su trabajo acerca de los procesos utilizados en las consignas de escritura en instancias evaluativas en la carrera de Ingeniería –elaborado desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional– consideran a las consignas de tareas de escritura como "instrumentos de los que se valen los docentes durante el proceso de formación académica para enseñarles a los estudiantes a pensar y a razonar con determinadas lógicas disciplinares" (2012, p. 1). Observaremos más adelante que esta concepción de la consigna como herramienta tiene lugar también en las investigaciones desarrolladas desde las Ciencias de la Educación.

B. **Ciencias de la Educación**

En la literatura del ámbito de las Ciencias de la Educación, dentro del que atendemos a aportes de la Didáctica General y de las Didácticas Específicas, la concepción de la consigna como texto instruccional –predominante en los estudios lingüísticos– pasa a un segundo plano, ya que el foco está puesto en la consigna como enunciado enmarcado en el discurso docente.

Así, Gvirtz (1996), en su abordaje diacrónico del discurso escolar vehiculizado en los cuadernos de clase, considera a la consigna como uno de los tipos básicos de enunciados que pueden distinguirse dentro de las actividades propuestas por los docentes. Concretamente, afirma que la consigna es el enunciado que está destinado a "estipular la tarea realizada" (1996, p. 167).

Desde el campo de la Didáctica General, Meirieu (en Zakhartchouk, 1999) ofrece una definición de las consignas de tipo metafórico: para este autor son "la piedra de toque de toda enseñanza" y las entiende como "el modo privilegiado de comunicación" (1999, p. 5). En esta misma línea, Zakhartchouk (1999, 2000), en sus investigaciones acerca de la comprensión de las consignas en la escuela, enfatiza en la idea con la que dimos inicio a esta sección: las consignas forman parte de la labor diaria de los docentes; "brindar consignas forma parte del rol clásico de un profesor" (2000, p. 63).

Dentro de este mismo campo, a nivel local, Anijovich (2006, 2014), entiende a las *consignas de trabajo* como "la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que desarrollar" (2006, p. 1), y señala la importancia de que estas siempre sean consignas *auténticas,* que apunten al fortalecimiento de la autonomía de los alumnos en el proceso de aprendizaje, desde una concepción constructivista de este proceso y del alumno.

4 Se trata del volumen coordinado por Lucía Natale El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS (2013).

En el ámbito de la Didáctica de la Biología, particularmente en estudios acerca del rol de mediación de las consignas de trabajo, Oviedo (2005) las define como

> expresiones directas emitidas por los enseñantes durante sus intervenciones, o indirectas, impartidas por medio de artefactos educativos (libro de texto, evaluación escrita, programa educativo computacional, etc.), las que se orientan a operar sobre la actividad manifiesta o mental, inmediata o diferida (como en el caso de las tareas para el hogar), de un aprendiz, en función de promover su aprendizaje (2005, p. 2).

Asimismo, reconoce que la consigna implica necesariamente el aspecto textual, por lo que además de ser "una vía relevante en la mediación que hace posible la apropiación del conocimiento" constituye un género textual (2005, p. 1).

Finalmente, desde un área poco considerada en los estudios didácticos, la del arte –concretamente, la de la expresión corporal–, Gubbay y Kalmar (2010) brindan una definición de consigna como parte del discurso docente y aportan, a su vez, algunas imágenes que dan cuenta de sus características. Sostienen:

> Pensamos que la consigna es aquello que dice el docente para tratar de generar alguna respuesta en el otro, en el sentido más amplio.
>
> En otras palabras y dejándonos llevar por nuestro propio sentir, decimos:
>
> — Es un puente, una manera de llegar al otro.
>
> — Es un estímulo verbal para que el otro se ponga en acción.
>
> — Es una pauta que trata de llegar al otro con lo que se dice (...)
>
> — Es lo que digo para que el alumno se interese en algo (...)
>
> — Es un fósforo que enciende (2010, p. 79).

Tal como se adelantó, un segundo grupo de definiciones centra su atención en el aspecto textual de las consignas y en su carácter genérico. Entre ellos, destacamos, en primer lugar, el trabajo de Atorresi (2005), quien recupera asimismo la naturaleza instruccional de las consignas. La autora sostiene que el par consigna-respuesta constituye un género propio del mundo educativo y que

> se trata de un texto co-producido por un docente, que propone la consigna con el fin de orientar o reforzar la interiorización de un saber, de relevar ideas sobre un tema, de evaluar conocimientos adquiridos, etcétera, y un alumno, que elabora la respuesta para alcanzar nuevos conocimientos, dar cuenta de ellos ante el docente y demás (2005, p. 2).

Es interesante, en esta propuesta, el lugar asignado a los alumnos como coproductores del texto de la consigna, que estaría conformado no únicamente por el segmento instruccional –a cargo del docente– sino también por su contrapartida en la resolución de la tarea por parte de los estudiantes.

Las consignas también son consideradas como textos en algunas investigaciones elaboradas desde el ámbito de las Ciencias Sociales. Espósito et al (2010), en la memoria de su proyecto de investigación definen a las consignas como

> segmentos textuales que vehiculizan operaciones de pensamiento para que los estudiantes actúen con los distintos conceptos, en este caso provenientes del campo de lo social, descubriendo sus características y relaciones. En su enunciado se emplean verbos o verboides que indican acciones mentales a realizar y es necesario enseñar su significado (2010, p. 34).

En el apartado anterior señalamos que, desde la Lingüística –sobre todo desde la perspectiva del Interaccionismo Sociodiscursivo–, la consigna podía ser entendida como un texto mediador entre la enseñanza y el aprendizaje, como un elemento facilitador de los procesos de pensamiento implicados en la resolución de ciertas tareas y la adquisición de determinados contenidos. Así las entiende, también –desde la Didáctica de la Historia– Aisenberg (2010). Esta autora considera que las consignas son herramientas imprescindibles para orientar a los alumnos hacia los contenidos para enseñar. Debido a que su estudio se

aboca particularmente al problema de las consignas en el marco de la reflexión acerca de la vinculación entre lectura y enseñanza de la historia, las consignas adquieren un rol central en tanto mediadoras de los propósitos, de los objetivos de lectura en la escuela.

Por último, para finalizar con este apartado, retomamos la definición de consignas didácticas aportada desde la Didáctica de la Lengua y la Alfabetización por Cicarelli y Zamero (2012). La asignación de este adjetivo –didácticas– tiene su fundamento en el énfasis puesto por estas autoras en la intencionalidad pedagógica que subyace a estos textos instruccionales, ya que consideran que ese es precisamente el rasgo que las diferencia de otros producidos en el ámbito académico.

> Denominamos 'consignas didácticas' a las escolares o académicas que se distinguen de otro tipo de consignas porque derivan de una intencionalidad pedagógica. (...) Para que una consigna alcance su estatus didáctico, su enunciación debe articular de modo preciso los planos teórico (los contenidos del currículum) y práctico (la acción del lenguaje) y la delimitación clara del objeto (contenido) del que deben apropiarse los alumnos (2012, pp. 4-5).

Una mirada de conjunto a la noción de 'consigna' en la bibliografía especializada, tanto del ámbito de la Lingüística como del de las Ciencias de la Educación, muestra puntos en común en lo que respecta a la concepción básica de la consigna, dentro de los que se destacan su carácter instruccional prescriptivo, su concepción como un género que puede adoptar tanto modalidades orales como escritas y su rol mediador en el aprendizaje.

2. Materiales curriculares

Los materiales curriculares elaborados para la provincia de Buenos Aires contienen los lineamientos básicos para regular la práctica educativa en los distintos niveles de enseñanza, a la vez que los sustentos teóricos que fundamentan dichas decisiones.

En esta oportunidad, nos focalizaremos únicamente en los Diseños Curriculares de los niveles inicial y primario. La revisión efectuada de estos últimos ha dado cuenta de que solo en el Diseño Curricular del nivel inicial (2008) existen referencias a las consignas que permitan vislumbrar la concepción que de ella subyace. Entendemos que esto puede deberse a que, como sostienen Fajre y Arancibia (2000), la formulación de consignas constituye una práctica naturalizada, de manera que pareciera no ser necesario definirlas, ya que su sentido se encuentra internalizado en la labor docente cotidiana.

La lectura del material curricular correspondiente al nivel inicial permite relevar concepciones de consignas que giran en torno a tres ejes: la consigna como 'norma social', como 'pregunta' y como 'parte de las actividades'.

La primera la encontramos en una sección en la que se argumenta en contra del empleo de consignas-canción (o consignas-rima), las que –de acuerdo con los autores del Diseño– carecen de fundamentación y no son productivas para la interiorización de pautas básicas, que resultan ser los contenidos del nivel inicial, sobre todo en la sala de tres años. Observamos asimismo que, en el fragmento seleccionado, se enfatiza en la formulación de la consigna, preocupación que se reitera en otros apartados del documento, como así también en reflexiones por parte de docentes y de especialistas en el nivel de enseñanza en cuestión.

> La construcción subjetiva de las normas es un mecanismo complejo y lento. Conseguir silencio u orden en el momento de una narración, por ejemplo, no puede ser el producto de 'poner plasticola en la cola' y 'broches en la boca' (por nombrar sólo dos) como si se tratara de una expresión fantástica, que se constituye en 'consignas sin fundamentación'5. Podemos explicar a los niños las razones por las que hay que callarse, o bien pensar entre todos qué pasaría si no se cumple con la 'consigna' (Diseño Curricular para el nivel inicial 2007, en Diseño Curricular para el nivel inicial, 2008, p. 57).

La misma concepción de consigna –vinculada con prácticas áulicas que tienen que ver con la transmisión de normas sociales– se releva en el Diseño Curricular regente en años anteriores cuando se describen las características de los niños de entre veinticuatro y treinta y seis meses: "disfruta[n] de cumplir 'consig-

5 *En todos los casos el destacado es nuestro.*

nas' de orden e higiene" (Diseño Curricular para el nivel inicial, 2002, p. 75).

Por su parte, una segunda conceptualización de consigna la circunscribe a la producción de preguntas. Así, por ejemplo, se la registra en un apartado del Diseño en el que se brindan ejemplos de actividades para desarrollar en el aula:

> A continuación presentamos ejemplos de algunas actividades posibles.
> • Juegos y actividades de aparición y ocultamiento del cuerpo y sus partes, utilizándose como soporte material, telas de diferentes tamaños, colores y texturas. Algunas 'consignas': "¿Quedó todo el cuerpo cubierto? ¿Pueden destapar un pie? ¿Y dos partes pequeñas del cuerpo?", etcétera. (Diseño Curricular para el nivel inicial, 2008, p. 234)

Por último, la consigna se entiende también como una parte constitutiva de las actividades, una de sus instancias discursivas. En este sentido, se la concibe como una de las posibilidades de dar inicio a ellas

> Si bien en la mayoría de los casos, las actividades forman parte de una secuencia, cada una de ellas asume un momento de inicio, de desarrollo y otro de cierre. El inicio puede presentar distintas modalidades. En algunos casos consiste en la formulación de una pregunta, en la presentación de ciertos materiales; en otros, en 'la explicitación de una consigna'. (Diseño Curricular para el nivel inicial, 2008, p. 34)

o de organizarlas

> [Acerca de la organización del espacio visual] El docente explicitará el modo de trabajo, qué materiales se utilizarán para ello, qué herramientas y cuál será 'la consigna que organice dicha actividad'. La 'consigna' puede plantear un material para explorar, un problema a resolver, o la necesidad de buscar diversas estrategias para resolver una imagen determinada (Diseño Curricular para el nivel inicial, 2008, p. 198).

Como podemos observar, de los sentidos asignados a las consignas en la bibliografía especializada, en el Diseño Curricular para el nivel inicial (2008) hemos registrado únicamente el rasgo instruccional (prescriptivo) en la asociación de este género a la voz 'norma (social)'.

3. Representaciones de los docentes en las entrevistas

La consultación de los hablantes (Bravo, 2009) resulta fundamental para poder comprender los fenómenos lingüísticos, en nuestro caso particular, aquellos en que se insertan las consignas.

En este último apartado nos abocaremos a dar cuenta de las representaciones de 'consigna' subyacentes en las respuestas vertidas por los docentes del nivel inicial y del nivel primario en las entrevistas, atendiendo –tal como hemos procedido en los apartados anteriores– a las voces a las que esta aparece vinculada.

En lo que respecta al nivel inicial, observamos que varias de las respuestas dan cuenta de la vinculación de las consignas con la idea de 'pauta', de 'norma', tal como también se registró en algunas secciones del Diseño Curricular de este nivel. A continuación, presentamos dos ejemplos.

> Ejemplo 1: *"Hay consignas que son mucho de 'norma': 'esto no se puede hacer'. O sea, el otro día, no sé si estabas vos, el viernes. Bueno, nos dieron copos. Y bueno. Cuando ellos traen...no sé, por ahí en la casa los meten en la leche, los mojan adentro y acá hubo que decirles 'bueno, no hay... cuchara, no pongan los copos adentro de...'. Si no lo tiran todo"* (Docente mujer, 36 años, jardín público, sala de 4 años).

> Ejemplo 2: *"Depende por ahí qué consigna le vaya a dar. Si es, si son 'cosas de rutina', por ejemplo, sentarnos para escuchar, sentarnos a la silla para desayunar, hacer silencio, ahí elijo algunas que son 'tipo herramientas', como por ejemplo 'cantar una canción' que ellos sepan, hacer un juego con las manos, que ellos ya responden a eso. Porque al ser tantos por ahí para dar una consigna general como por ejemplo callarse, que lo hago un montón de veces, o sentarse en la silla, sentarse en el piso, un montón de veces... me canso."* (Docente mujer 24 años, jardín privado, sala de tres años).

Es interesante señalar que ambas docentes relacionan las consignas cuyo contenido se vincula con

la adquisición de las pautas básicas necesarias para la convivencia y la creación y mantenimiento de un clima de trabajo adecuado con las rutinas propias del nivel: ordenarse y hacer silencio para escuchar, el momento de lavado de manos y la merienda (o desayuno).

Las respuestas de las entrevistas pusieron de manifiesto –además de la noción de consigna presente en nivel inicial– dos cuestiones en relación con su formulación discursiva que resultan propias del nivel en cuestión: por un lado, su enunciación en formato de canciones[6], y por otro, su presentación en los cuadernos de comunicados, cuya peculiaridad está dada porque se trata de consignas que tienen como destinatarios a los adultos responsables de los alumnos.

En relación con el primer punto, una docente manifiesta que las consignas-canción forman parte de lo que podríamos considerar una estrategia de atenuación (Briz, 2006) de las consignas:

> Ejemplo 3: *"Si uno se pone a interpretar esas 'canciones' sí, está dando una 'consigna'. 'Una consigna... un poco más amigable', digamos que, 'no tires las cosas'. En general, te digo, uso cualquiera, puede ser una canción, 'sala verde', lo que salga, qué se yo."* (Docente mujer 36 años, jardín público, sala de 4 años).

Esta concepción de las consignas-canción como una posibilidad de enunciación de consignas mitigadora se advierte también en las palabras de Pitluk (2007), autora referente para los docentes del nivel inicial. En un blog destinado a docentes, afirma:

> Entonces entran en escena las canciones con consignas que simpáticamente van diciendo qué se debe hacer, indicando exactamente qué se espera, pero encubierto en una lechuza que quiere que nos callemos o un brochecito que se voló de la soga en la cual es útil para sostener la ropa, pero se lo propone con el fin de cerrar la boca de los chicos y que los adultos podamos ser escuchados (2007, p. 3).

Esta modalidad de consigna es desalentada por la autora –tal como lo hace el Diseño Curricular para el nivel– debido a que considera que no proporciona una instancia real de aprendizaje de los contenidos.

En lo atinente a la segunda modalidad de formulación de consignas registrada en el nivel inicial, las consignas en los cuadernos de comunicados, una docente hace referencia a las "consignas en las notas" en el marco de su respuesta a una pregunta que indagaba acerca de las fórmulas de tratamiento nominales empleadas en estos textos.

> Ejemplo 4: *"Después. Jamás se me a ocurrir decirles a los padres 'mamá, papá'. Mi mamá es mi mamá, mi papá es mi papá. El papá de Fulano, el papá de Mengano. De última, por ejemplo, en las 'consignas en las notas'... señores padres, familia, eh"* (Docente mujer 54 años, jardín público, sala de tres años).

Por su parte, en relación con la concepción de consigna relevada en las entrevistas a docentes del nivel primario, estos la entienden fundamentalmente en dos sentidos: como preguntas (ejemplo 5) y como parte constitutiva de las actividades (ejemplo 6), esto último en coincidencia con lo registrado en el nivel inicial.

> Ejemplo 5: *"Trato que la 'consigna', que la 'pregunta' no sea que amerite una respuesta de sí o no, sino que, que sea una pregunta en la que los chicos tengan que, digamos buscar otros recursos, otras herramientas para responderlas."* (Docente mujer 23 años, escuela pública, sexto grado).

> Ejemplo 6: *"Usamos libro nosotros. También saco de otros libros, de Internet. Las consignas no. Las consignas en general... por ahí si saco alguna actividad, la consigna la vuelvo a formular yo".* (Docente mujer, 39 años, escuela privada, cuarto grado).

Observamos, así, que la concepción de consigna de los docentes del nivel primario se aleja de los aspectos actitudinales presentes en las respuestas de los docentes y en el Diseño Curricular del nivel inicial.

Reflexiones finales

6 *Acerca de los rasgos discursivos de esta modalidad de consigna en el nivel inicial véase Dambrosio (2016).*

La definición del marco teórico que sustentará el desarrollo de una investigación de tipo cualitativa[7] exige, además de la revisión de la literatura, la incorporación de la perspectiva de los sujetos involucrados a fin de poder definir con mayor precisión el objeto de estudio, en nuestro caso, una parte de él: las consignas.

Una mirada de conjunto, que incluye además la exploración del material curricular y las respuestas vertidas por los docentes en las entrevistas, ha puesto de manifiesto tres cuestiones que resultaron fundamentales para la delimitación del objeto y en la toma de ciertas decisiones metodológicas.

En primer lugar, observamos que el carácter instruccional que caracteriza al género consigna constituye el único rasgo presente en las definiciones y representaciones registradas en los tres tipos de fuentes analizados.

Luego, advertimos que las definiciones del concepto en muchas oportunidades se superponen con una valoración de ciertos modos de formulación de las consignas –véase, por ejemplo, el rechazo hacia los modos de formulación metafóricos–.

Por último, esta aproximación ha dado cuenta de que las consignas pueden entenderse en un sentido 'amplio', como se lo hace en el nivel inicial, o en uno más 'restringido', asociado principalmente a los contenidos disciplinares, tal como se registra en la bibliografía especializada y en las respuestas de los docentes del nivel primario.

Han sido precisamente estas instancias de reflexión teórica las que nos han orientado hacia la incorporación, en el nivel inicial, de la modalidad de consigna elaborada en formato de canciones (Dambrosio, 2016) a la vez que las incluidas en los cuadernos de comunicados (Dambrosio, 2017).

Asimismo, nos han permitido, –como adelantamos– efectuar ajustes en la sistematización del material recabado en las observaciones áulicas, fundamentalmente de las consignas cuya función se asocia con la indicación de normas, de pautas en el marco de la interacción áulica.

Así, partiendo de la base de la clasificación de los contenidos elaborada por Sanjurjo y Rodríguez (2009), elaboramos una clasificación de consignas que considera:

- aquellas cuyo contenido a enseñar es de tipo 'disciplinar',
- aquellas que involucran un contenido 'procedimental',
- y por último aquellas que apuntan hacia la enseñanza de un contenido 'actitudinal'.

Este último tipo de consignas –incluidas dentro de esta noción más amplia del término a la que hicimos referencia anteriormente– solo ha sido considerado en el nivel inicial, ya que en este resultan las predominantes[8]; en los niveles de enseñanza restantes gran parte de estos aspectos ya se consideran aprehendidos por los alumnos. Esta concepción está en consonancia con los contenidos señalados en el Diseño Curricular (2008): "creación y/o aceptación de pautas, normas y límites; valoración y respeto por los símbolos patrios; adquisición y afianzamiento de prácticas de orden e higiene" (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2008, p. 50).

La presente reseña permitió realizar un acercamiento a la concepción de 'consigna' en dos de los niveles que componen nuestro objeto de estudio: el inicial y el primario. La indagación respecto del valor de esta en los niveles medio y superior permitirá contar con una visión de conjunto de esta problemática y extraer conclusiones que permitan la elaboración una definición del término que dé cuenta de las visiones y las

7 "La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos" (Vasilachis, 2006: 28-29).

8 Esto es así, debido a que "La educación del Nivel Inicial asume como propósito central la formación de los alumnos en el ejercicio de la ciudadanía. [...] La Educación Inicial [...] es un ámbito clave de ingreso al espacio social, organizado, diferenciado y singular que es la escuela, donde se inicia a los sujetos en el ejercicio de derechos y responsabilidades [...]. En la sala de Nivel Inicial, los niños construyen representaciones sobre lo justo y lo injusto, lo correcto y lo incorrecto, los derechos y las obligaciones, las necesidades particulares y los problemas comunes." (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2008, p. 49).

prácticas educativas efectivas en los distintos niveles.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. A. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 45-74), Buenos Aires: Aique Educación.

Alvar, M. (1986). *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*. Madrid: Gredos.

Alvarado, M. (2000). *Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura. Carpeta de trabajo, Licenciatura en Educación*. Universidad Nacional de Quilmes: Imprenta UNQ.

Anijovich, R. (2006). Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración. Material del curso *Materiales didácticos: selección y producción*, FLACSO, Argentina.

Anijovich, R. (2014). El diseño de la enseñanza en aulas heterogéneas. En *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*, (pp. 30-58), Buenos Aires: Paidós.

Atorresi, A. (2005) Taller de escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica. Material de Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina y UAM.

Blanco, M. I. (1991). *Lenguaje e identidad: actitudes lingüísticas en la Argentina, 1800-1960*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Bravo, D., et al. (2009). *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*. Estocolmo – Buenos Aires: Dunken.

Briz, A. (2006). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE, en *Actas del Programa de Formación para el profesorado de ELE,* (pp. 227-255), Munich: Instituto Cervantes.

Cicarelli, M. y Zamero, M. (2012). Las consignas didácticas de lengua y literatura. *PRISMA Revista de Didáctica*, año II (3), 4-18.

Condito, V. (2013). ¿Da lo mismo decirlo que escribirlo…? Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje. *El Toldo de Astier, Vol. 4,* (7), 75-90.

Cubo de Severino, L. (Coord.). (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.

Dambrosio, A. (2016). Consignas didácticas en el nivel inicial: la producción discursiva de consignas-canción. *Revista ALED, 16* (2), 45-67.

Dambrosio, A. (2017). "Queridas familias…": fórmulas de tratamiento en los cuadernos de comunicados del nivel inicial en español bonaerense. *VII Congreso Internacional ALED. Discurso, construcción y transformación social,* ALED y Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Drew, P. y Sorjonen M. L. (2001). Diálogo institucional. En T. Van Dijk (comp.), *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 141-178), Barcelona: Gedisa Editorial.

Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.

Espósito, S. *et al.* (2010). *Proyecto: Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje*. Instituto Na-

cional de Formación Docente: Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Fajre, C. & Arancibia, V. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer en la escuela. *Didáctica (Lengua y Literatura) 12*, 121-138

Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Forte N., y Nieto González A. (2004). Acerca de las formas de tratamiento y los modos verbales en las consignas escolares, Comunicación presentada en el *Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior*, IASED, La Pampa: Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

Gubbay, M. y Kalmar, D. (2010). El arte de la consigna. *Aula, 16,* 75-89.

Gumperz, J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1982b). *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press.

Gumperz, J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. En H. Hamilton, D. Tannen y D. Schiffrin (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228), Malden, MA: Blackwell.

Gumperz, J. y Dell Hymes (eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.

Gvirtz, S. (1996). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970,* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Horowitz, D. (1989). Function and Form in Essay Examination Prompts. *RELC Journal Vol. 20* (2), 24-35.

Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Genérale*, (XXIII), 66-84 .

Morelli de Ontiveros, M., Cabaña, R. y Lávaque, O. (1996). La consigna: texto mixto entre la oralidad y la escritura. En *La oralidad. Actas del VI Congreso de la SAL*, Tomo I, (pp. 89-92). Tucumán: FFyL, UNTucumán.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

Natale, L. (Coord.). (2013). *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, F. y Stagnaro, D. (2012). Procesos en consignas de escritura universitaria: el caso de la carrera de Ingeniería Industrial. En E. Ghio y F. Mónaco (Eds.), *Del género a la cláusula: los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad: Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistémico Funcional de América Latina –ALSFA* (pp.1-12), Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.

Oviedo, R. D. (2005). Aportes para el estudio de las consignas de trabajo como mediadoras entre la enseñanza y el aprendizaje de la Biología en el nivel secundario. *Enseñanza de las Ciencias,* 1-7.

Riestra, D. (2004). Didáctica de la lengua: investigar las consignas de enseñanza de la lengua. *Propuestas* (9), 7-26.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riestra, D. (2008). Las consignas de trabajo en la escuela, un instrumento didáctico. *Novedades Educativas* (211), 1-12.

Rigatuso, E. M. (2007). Pasado y presente en el sistema de tratamientos del español bonaerense: de la gramática a la pragmática en el español regional. En *Actas de las Primeras Jornadas Hispanoparlantes sobre la lengua española.* Buenos Aires: Universidad de Belgrano.

Rigatuso, E. M. (2008). "¡Qué! ¿tienen calor?". Conversación de contacto en español bonaerense: de interacciones institucionales, de servicio y sociales. *Oralia. Análisis del discurso oral, Vol. 11*, 133-168.

Rigatuso, E. M. (2014). Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 2: cambios momentáneos de tratamiento pronominal y esquemas innovadores. *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, *Tomo XXIX* (331-332), 309-366.

Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2009). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar,* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Eudeba.

Tannen, D. (1994). *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Tannen, D. (2004). Interactional Sociolinguistics. En A. Ulrich *et al*. (eds.). *Sociolinguistics: An International Handbook* (pp. 76-87), Berlin: Walter de Gruyter.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 213-237), Buenos Aires: Gedisa.

Zakhartchouk, J.M. (1999). *Comprendre les* énoncés *et les consignes. Un point fort du Socle Commun,* París: Canopé Editions.

Zakhartchouk, J.M. (2000). Les consignes au coeur de la classe: geste pédagogique et geste didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 22,* 61-81.

Fuentes consultadas

Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Inicial (2002). *Diseño curricular primer ciclo de la Educación Inicial,* La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño curricular para la educación inicial,* La Plata.

Pitluk, L. (2007). *Infancia en Red*. www.educared.org.ar/infanciaenred/Dilemas/dilemas 2007/septiembre/temario/semana1.asp

La comunidad detrás de las noticias: análisis de representaciones sociales en foros de comentarios de *Facebook*

JULIETA DEL PRATO
delpratojulieta@gmail.com[1]

BRENDA MELIÁN
brenda.melian@yahoo.com.ar[2]

[1]CONICET – [1y2]Grupo de Investigación de Análisis del Discurso, Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Resumen

El presente trabajo se inscribe en un proyecto de investigación centrado en el análisis de representaciones sociales de inmigrantes bolivianos y paraguayos en la prensa digital de Comodoro Rivadavia.

Los avances desarrollados hasta ahora nos han permitido reconocer tres clases de representaciones: el inmigrante rechazado, el aceptado y el celebrado. Las tres están configuradas en relación con una imagen de comunidad amenazada por la presencia de estos grupos. El discurso de la prensa y el de muchos lectores coinciden en la añoranza de un pasado en el que, sin la presencia de extranjeros (sobre todo, de ciertos extranjeros), todos los habitantes vivían mejor.

En esta oportunidad focalizamos la atención en los procesos de recontextualización de la representación de comunidad en el foro de comentarios de *Facebook* de uno de los principales diarios de la ciudad: El Patagónico.

Este análisis, enmarcado en los Estudios Críticos del Discurso retoma mucho de la tradición conversacionalista y pragmática, lo que está justificado por el supuesto de la capacidad de vehiculizar la interactividad de manera exponencial, propia de las redes sociales.

El objetivo es describir e interpretar estos recursos interactivos, deslindando aspectos de diferentes dimensiones comunicativas. La metodología es cualitativa. La técnica de análisis de datos es el Análisis del Discurso[1] (AD), mediante la cual podemos discriminar algunos géneros y subgéneros discursivos y

1 En tanto técnica de análisis, el AD es una manera concreta de obtener y analizar datos lingüísticos. Puede ser utilizada por metodologías hipotético-deductivas, inductivas y abductivas. Y por otro lado, puede formar parte de estrategias cualitativas y/o cuantitativas (Sayago, 2014).

considerarlos como unidades de análisis de diferente complejidad: a) texto noticioso completo con los comentarios, b) serie de comentarios, c) comentario aislado.

» *Palabras clave: comunidad; inmigrantes; prensa; representaciones sociales; Facebook*

Introducción

El presente trabajo se inscribe en un proyecto de investigación[2] centrado en el análisis de representaciones sociales de inmigrantes bolivianos y paraguayos en la prensa digital de Comodoro Rivadavia.

Los avances desarrollados hasta ahora nos han permitido reconocer tres clases de representaciones: el inmigrante rechazado, el aceptado y el celebrado (Melián y Olivares, 2014; Sayago, 2015a). Las tres están configuradas en relación con una imagen de comunidad (Nancy, 2000; Esposito, 2003, 2005) que en muchos casos se ve amenazada por la presencia de estos grupos. Esto puede observarse en el discurso de muchos lectores de la prensa digital, quienes coinciden en la añoranza de un pasado en el que, sin la presencia de extranjeros (sobre todo, de ciertos extranjeros), todos los habitantes vivían mejor.

En este artículo focalizamos la atención en los procesos de recontextualización de textos noticiosos (TN) que refieren a los grupos de inmigrantes mencionados, en el foro de comentarios de la página de *Facebook* de uno de los principales diarios de la ciudad: El Patagónico. Nuestro objetivo concreto en esta oportunidad es analizar la incidencia de los mecanismos interactivos del foro en la construcción de la representación de comunidad.

El análisis -enmarcado en los Estudios Críticos del Discurso (van Dijk, 1997, 2005; Santander Molina, 2007; Zullo, 2008; Zullo y Raiter, 2016)-, está basado en un modelo[3] complejo que incorpora diversos componentes para el estudio de la interactividad en el marco de las redes sociales: un componente interaccional, uno argumentativo y uno lingüístico[4], a los que se suma el análisis de la orientación ideológica de los comentarios del foro.

Fundamentos teóricos

El pasaje del periodismo tradicional al denominado 3.0 involucró el progresivo uso de las redes sociales. El texto periodístico ya no finaliza en la estática página del diario impreso ni en la más dinámica de un sitio web: es recontextualizado (Sayago, 2015b) en *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp*, espacios en los que se agregan comentarios y valoraciones que escapan a la regulación del medio de prensa. Una noticia se convierte en un signo ideológico (Voloshinov, 2014) cuyo valor puede cambiar en un proceso de recontextualización que aparenta ser abierto e indeterminado.

El tradicional lector pasa a ser prosumidor, es decir, usuario productor de contenidos de diferente nivel: puede colaborar con el medio enviando videos, puede participar en foros de lectores, puede linkear el texto noticioso en posts o en chats independientes, reforzando la orientación ideológica del medio u oponiéndose a ella. A partir de estas posibilidades, varios investigadores han postulado la redefinición de la arqui-

2 Proyecto desarrollado en el período 2016-2018 por el Grupo de Investigación en Análisis del Discurso del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (GIAD-ILLPAT), perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (FHCS-UNPSJB).

3 Según Sayago (2007), el discurso en tanto objeto de estudio debe atravesar un proceso de modelización en el que se establecen los aspectos en los que se centrará el análisis: "El objeto de estudio es un constructo, el producto de una construcción teórica del investigador. Para construirlo, hay que modelarlo, es decir, reconocer (a la luz de la teoría) los rasgos más relevantes y elaborar con ellos una imagen ideal de los objetos concretos y reales".

4 Si bien podría decirse que lo argumentativo también es lingüístico en un sentido amplio, pretendemos con esta distinción separar aquellos recursos de los comentarios asociados con el nivel de la textualidad (secuencia argumentativa) de lo que se reconoce en niveles menores que el textual, más propios del nivel sintáctico y léxico-morfológico.

tectura mediática como el cambio de un sistema descentralizado y jerárquico hacia una red distribuida de producción, transmisión y acceso a la información (Scolari, 2010; Mendiguren et al, 2011).

Sin negar la importante contribución que las herramientas de interactividad (Rost, 2006; Raimondo Anselmino, 2012) realizan a la materialidad discursiva de los TN, otros estudios plantean que bajo este supuesto cambio en el contrato de lectura, sigue existiendo –con variaciones y gradaciones- cierta asimetría entre el medio y sus lectores. Noblía (2015), por ejemplo, explica que las opiniones de los lectores expresadas en los foros de comentarios no forman parte de la enunciación del medio, por lo que no tienen la legitimidad suficiente como para afectar la imagen del diario.

Esto podría ser una de las claves para comprender por qué las manifestaciones de agresividad y violencia discursiva son permitidas en estos espacios de intercambio, tanto en la página web del medio como en la página que cada diario tiene en la red social *Facebook*. Este tipo de comportamientos discursivos resultan muy comunes en el ámbito digital y la explicación causal podría estar vinculada tanto al relativo anonimato que pueden tener los participantes, como a la naturaleza mediada de los intercambios. El blanco del hostigamiento puede ser multidireccional (Noblía, 2015): los usuarios pueden dirigir sus ataques a otros lectores, al medio, o a los protagonistas de las noticias, mediante la implementación de diversas estrategias lingüísticas y comunicativas.

En este punto, nuestro interés se dirige a estudiar las diferentes formas que puede adquirir la dinámica de los intercambios en los foros en los que se recontextualizan noticias sobre inmigrantes. En algunos casos, encontraremos diálogo, debate y construcción colectiva de argumentaciones; en otros, interacción descortés y modos de actuación hostiles.

En este capítulo, presentamos un modelo de análisis de foros de usuarios de *Facebook*, construido con aportes tomados de diferentes corrientes lingüísticas, con el fin de poder dar cuenta de las particularidades de este género discursivo. El modelo comprende seis elementos:

a. el primero apunta a caracterizar de un modo general el texto noticioso (TN), mediante la descripción del título, la bajada, el tema principal, el encuadre;

b. el segundo centra la atención en los usuarios del foro, identificando en cada caso el nombre de usuario, el lugar de inserción (inicial, en la línea de una secuencia o en el final), el texto;

c. el tercero estudia la dimensión interaccional de la comunicación, para lo cual se analiza la apelación (destinación directa e indirecta, blanco de la interacción), la manifestación de opiniones o valoraciones (centradas en el hecho noticioso, en el TN, el mensaje de otro/s usuario/s, el contexto), la estructuración de pares adyacentes, el estilo de intervención (aditiva, interactiva, disruptiva, anómala, creativa, etc.), el modo de participación (reflexivo, agresivo/difamante, xenófobo, discriminatorio, fuera de tópico, etc.)(Sal Paz, 2017);

d. el cuarto elemento apunta a registrar y sistematizar la dimensión argumentativa de los mensajes, tomando en consideración el uso de marcadores (de inicio, continuativos, estructuradores de información, digresivos, de contacto, de cierre), la expresión de una ley (axioma o tesis), la formulación de ejemplos (tomados de un conocimiento general o de la experiencia personal), el tono (más o menos confrontativo), las estrategias de (des)cortesía (autopresentación, caracterización del otro, imágenes positivas y negativas) y grados de violencia verbal, tipo de relación argumental (coincidente/hegemónica, disidente /contrahegemónica, crítica);

e. el quinto se concentra en las formas lingüísticas, especialmente, en la cantidad de palabras, el dialecto, el registro, el apego a la normativa, la lexicalización, las aseveraciones (afirmativas o negativas) y modalizaciones (refuerzos y mitigaciones, modalizaciones epistémicas y axiológicas);

f. el último relaciona la ideología de cada mensaje con la expresada por los otros mensajes, mediante el reconocimiento de dialogías e intertextualidades (más o menos explícitas), redundancias (repetición de partes del mismo mensaje o de otros mensajes), alineamientos (clasificación de los mensajes de acuerdo con la postura).

Este modelo puede ser esquematizado de la siguiente manera:

TN	*Título*
	Bajada
	Tema
	Encuadre
Foro	*Usuario*
	Lugar de inserción
	Texto
Componente interaccional	*Apelación*
	Objeto de la opinión/valoración
	Pares adyacentes
	Estilo de intervención
	Modo de participación
Componente argumentativo	*Marcador*
	Expresión de ley
	Formulación de ejemplo
	Tono
	Estrategias de cortesía
	Descortesía y violencia verbal
	Tipo de relación argumental
Componente lingüístico	*Cantidad de palabras*
	Dialecto
	Registro
	Normativa
	Lexicalización
	Aseveraciones
	Modalización
Orientación ideológica	*Dialogía e intertextualidad*
	Redundancia
	Alineamiento

Metodología y corpus

La metodología utilizada en este trabajo es dialéctica y cualitativa (Samaja, 1994, Sayago, 2007, 2014). Dialéctica, en el sentido de que la construcción del aparato teórico-metodológico fue adaptándose a los descubrimientos vislumbrados durante las distintas aproximaciones al objeto de estudio. Cualitativa, puesto que tanto el procesamiento de los datos como su interpretación buscan describir, explicar e interpretar con precisión y exhaustividad la complejidad del corpus que nos ocupa.

El material de análisis de este trabajo surge a partir de la recontextualización que el diario El Patagónico hace del TN "La mayor cantidad de inmigrantes llega en la actualidad de Bolivia y Paraguay", en

su página de *Facebook*, el día 14 de septiembre de 2014.[5] El corpus está constituido por los comentarios desarrollados en el foro de esa publicación.

Análisis

1. TN

1.1. Título

El título es una afirmación descriptiva: La mayor cantidad de inmigrantes llega en la actualidad de Bolivia y Paraguay.

Se presupone la llegada a Comodoro Rivadavia de inmigrantes de diverso origen y se afirma explícitamente que la mayor cantidad de ese conjunto proviene de Bolivia y Paraguay. La presuposición indica que se trata de un asunto presentado como conocimiento compartido por los lectores.

1.2. Bajada

> *Comodoro Rivadavia mantiene su histórico perfil de ciudad receptora de inmigrantes. Hoy en día se caracteriza por el arribo de personas de otros países del Mercosur. Bolivianos y paraguayos, quienes llegan atraídos por empleos en la construcción, representan las principales corrientes migratorias. Entre 2004 y 2013, la delegación regional de Migraciones, que tiene como jurisdicción el sur de Chubut y norte de Santa Cruz, entregó 7495 radicaciones permanentes. A pesar de la imagen instalada en la opinión pública, se trata de una cifra baja en comparación con los principales centros urbanos de la Argentina.*

En la bajada se indica mediante una presuposición léxica ("mantiene") que el fenómeno de la inmigración no es una novedad para Comodoro. Se marca una diferenciación entre el origen de la migración histórica, mayormente chilena (dato que no se menciona porque es ampliamente conocido en la ciudad) y la migración actual, que proviene principalmente de Bolivia y Paraguay.

La bajada finaliza con un enunciado concesivo que advierte que la opinión pública está equivocada, ya que se ha instalado una idea errónea en relación a la cantidad de migrantes en la ciudad: el número de residencias permanentes otorgadas es muy bajo respecto del de otras ciudades del país. En la expresión "imagen instalada", el adjetivo condensa un proceso agentivo pero en cuya realización no se explicita el agente de la acción. Como una reflexión parcial, podemos decir que el rol de la prensa es crucial en la reproducción de este tipo de representaciones sociales.

1.3. Tema

Cantidad de inmigrantes en la ciudad

1.4. Encuadre

En *Facebook*, un marcador de encuadre de las publicaciones suele ser el *hashtag*. En ese caso, la etiqueta #COMODORO indica la localización geográfica de los hechos a los que se refiere el TN.

El encuadre es político-legal y demográfico. La orientación es positiva hacia la llegada de inmigrantes. Manifiesta una representación del gobierno como institución activa y eficiente en el control y la regularización de la situación de los inmigrantes.

1.5. Comentarios adicionales

En la página de *Facebook* de El Patagónico sólo se presenta el titular del TN, es decir, el título y la ba-

5 *A través del siguiente link es posible acceder a la publicación, que incluye la totalidad de los comentarios. https://www.facebook.com/elpatagonico/photos/a.362945950425487/730332880353457/?type=3*

jada (no el TN completo), una imagen, un *hashtag* y el *link* a la página *web* del diario.

Es posible que muchos lectores que participan en el foro de comentarios de *Facebook* no accedan al cuerpo completo del TN antes de comentar, puesto que esto implica salir de la aplicación o página de la red social para ser redireccionado al sitio web del medio. Todo este proceso implica disposición de tiempo por parte del lector.

En este caso, hay que tener en cuenta que en el cuerpo del TN completo se cita al responsable de la Delegación de Migraciones de Comodoro Rivadavia, quien muestra una actitud de apertura hacia los inmigrantes y plantea una reflexión sobre el carácter poco receptivo de los habitantes de la ciudad hacia los extranjeros. En el foro, ninguno de los comentaristas muestra reacciones frente a esta expresión del funcionario gubernamental (lo cual sería esperable), por lo que resulta un apoyo para la hipótesis de que los participantes del foro no suelen leer el TN completo antes de publicar su comentario.

2. Foro

El nodo de comentarios que analizaremos fue seleccionado a partir de la cantidad de 'me gusta' generados, como indicador de relevancia: la primera intervención de nuestro nodo es el comentario que más 'me gusta' posee de todo el foro.

Datos generales: El TN cuenta con 37 reacciones del tipo 'Me gusta', 57 comentarios y fue compartido 13 veces.

2.1. Análisis del Nodo seleccionado

Estructura: Inicio y 6 respuestas

Consideramos necesario hacer una aclaración respecto de la sistematización de los comentarios. Su disposición en el foro no sigue el orden cronológico de publicación, por lo que la secuencia de 'turnos' está alterada. A partir de un seguimiento del contenido y de las vinculaciones léxicas y pragmáticas, hemos podido reorganizar el nodo interactivo que analizaremos.

Comentario 1. Usuario: Analía González (inicio del nodo)

> [6]*Bolivianos ,paraguayos,y que dicen de las dominicanas y colombianos que venden drogas en sus puestos de pulceritas haciendoce los lindos con nenas,la verdad es una lastima que pase esto,paraguayos y bolivianos tienen casas y un argentino en lista de espera por décadas,es mi pensar hacer como otros países ,a que venis ,cuantos días? No te vas y los deportan,fin de todo esto.* (23 'me gusta')

Componente interaccional: En el comienzo del comentario, la destinación está orientada hacia el diario, aunque luego se vuelve abierta. La usuaria manifiesta una opinión negativa respecto de los inmigrantes a los que se refiere la publicación. Además, valora como incompleto al TN, ya que señala que hay otros grupos de extranjeros que también realizan actividades ilícitas y moralmente criticables, y que no son mencionados por el diario. Esto podría interpretarse como un reclamo indirecto. Hacia el final, realiza una propuesta sobre cómo debería actuar el Estado frente a los extranjeros: imponer mayor control y ejecutar deportaciones. Al expresar una opinión, potencialmente inicia un par adyacente, ya que otros usuarios del foro pueden expresar su acuerdo o desacuerdo con la valoración hecha. El estilo de intervención es provocador y el modo, difamante y xenófobo.

Componente argumentativo: Justifica su postura en contra de los inmigrantes con ejemplos de situaciones basadas la experiencia personal, que generaliza a todo el colectivo al que refiere (dominicanas y colombianos venden drogas y se hacen los lindos con nenas; paraguayos y bolivianos tienen casas de manera ilegal o injusta. Esto se implica a partir de la oposición que establece con los argentinos, quienes, aduce, están en lista de espera por décadas). El comentario, que posee un tono confrontativo, manifiesta un tipo de relación argumental disidente respecto del planteado en el TN. Es el comentario del foro con más

6 *Los comentarios han sido transcriptos de manera textual.*

reacciones positivas.

Componente lingüístico: utiliza expresiones de modalización axiológica ("es una lástima que pase esto") para expresar indignación moral. También hay expresiones de modalidad epistémica con cierto matiz axiológico ("es mi pensar") para mitigar la imposición de la propuesta final.

Orientación ideológica: Este mensaje establece una relación dialógica con los discursos xenófobos que expresan que los extranjeros son los que comenten los actos ilícitos que afectan a los nativos. Se criminaliza a los inmigrantes asociándolos al narcotráfico, los abusos sexuales y el clientelismo político. Al mismo tiempo, se construye la imagen de una comunidad argentina y comodorense victimizada, amenazada y vulnerable.

Comentario 2. Usuario: Ale O Elckers (respuesta a comentario 1)

> *un argentino en lista de espera por una casa?? A los extranjeros no se les regala la casa…fíjate en los terrenos que se adjudican por Boletín Oficial, son a DNI argentinos.. no hay ningún 92 millones….* (3 'me gusta')

Componente interaccional: La destinación es directa: está dirigido a la usuaria Analía González. Se trata de un rechazo a la opinión manifestada en el comentario anterior. Concretamente, se refuta uno de los argumentos planteados. El estilo de intervención es interactivo y aditivo: no solo manifiesta desacuerdo, sino que presenta una justificación.

Componente argumentativo: mediante una pregunta, la usuaria discute la validez del argumento propuesto en el comentario 1. Se trata de un acto de descortesía. La refutación es presentada mediante una ley ("a los extranjeros no se les regala la casa") y la justificación está basada en un hecho observable: un documento, el boletín oficial. Tono confrontativo.

Componente lingüístico: Resulta relevante mencionar que en la expresión "a los extranjeros no se les regala la casa", se está negando una información que no fue afirmada por la usuaria que inició el nodo, sino que fue implicada: los extranjeros tienen casas mediante procedimientos injustos o ilegales. Ale O Elckers asume que Analía González hacía referencia a un mecanismo que favorecía a los extranjeros. Y lexicaliza su interpretación mediante el verbo 'regalar'. En la expresión también hay información presupuesta: los extranjeros tienen casas. Se asume que dicha posesión no es el resultado de un favoritismo.

Orientación ideológica: este comentario busca corregir la imagen negativa de los extranjeros que fue esbozada en el comentario 1, y deslegitimar la victimización de los nativos.

Comentario 3. Usuario: Analía González (respuesta a comentario 2)

> *Por lo visto no sos argentina ale oelckers aca hay gente que ya tiene nietos y aun espera una casa,asi que no opines sin saber,por lo visto te gusta ir a un hospital lleno de extranjeros,una clinica lleno de ellos ,anses copado de ellos y ni hablar colegios nuestros hijos rinden examenes para tener un lugar, vergüenza da esto.*

Componente interaccional: La apelación es directa: el destinatario es Ale O Elckers. Manifiesta reprobación del comentario 2. El estilo de intervención es interactivo y el modo, agresivo ("no opines sin saber").

Componente argumentativo: el marcador 'por lo visto' utilizado en dos oportunidades en el texto indica un encadenamiento causal que podría parafrasearse de la siguiente manera: si una persona no critica a los extranjeros y deslegitima la victimización de los nativos, es un extranjero. Para refutar la argumentación de Ale O Elckers, Analía González, en primer lugar, deslegitima la imagen de su oponente ("no opines sin saber"), y luego, recupera el argumento que ella misma planteó en el comentario 1 (los argentinos deben esperar muchos años para conseguir una casa) y lo refuerza con argumentos generales de base experiencial ("hay gente que ya tiene nietos y aun espera una casa"). Además, incorpora nuevos argumentos vinculados a un aprovechamiento excesivo por parte de los extranjeros de la salud y la educación pública, y la seguridad social. La presentación de estos argumentos se hace mediante una enumeración de elementos cuya fuerza argumentativa está orientada in crescendo (repeticiones y operador de grado 'y ni hablar de').

El comentario cierra con una expresión de indignación moral.

Componente lingüístico: la oposición entre los nativos y los extranjeros es explícita ('ellos' copan los hospitales, las escuelas y anses, y 'nuestros' hijos rinden examen en las escuelas para obtener un lugar).

Orientación ideológica: Este mensaje refuerza el estereotipo del inmigrante como un aprovechador del estado argentino.

Comentario 4. Usuario: Analía González (respuesta a comentario 2, continuación comentario 3)

> *Y me falto no les regalan los usurpan y asi van trayendo todos sus parientes y asi la cadena* (3 'me gusta')

Componente interaccional: El estilo de intervención es aditivo: se continúa la argumentación iniciada por la misma usuaria. Considerando la vinculación léxica, se trata de una respuesta al comentario 2 de Ale O Elckers.

Componente argumentativo: el mensaje se inicia con una expresión que indica que se continúa la línea discursiva iniciada en el mensaje anterior. Se rechaza ("no les regalan") y se corrige ("los usurpan") lo afirmado por la oponente. Aquí Analía González explicita cuál era el contenido implicado en su primer comentario: los bolivianos y paraguayos tienen casas porque realizan procedimientos ilegales. A partir de esa rectificación, se propone un encadenamiento argumentativo: la usurpación genera las posibilidades para que lleguen más inmigrantes.

Componente lingüístico: hay una negación contrastiva ("no les regalan los usurpan") que hace foco en el segundo elemento de la expresión: el acto ilícito que realizan los extranjeros.

Orientación ideológica: Este mensaje refuerza el estereotipo del inmigrante asociado a la criminalización y a las actividades ilegales.

Comentario 5. Usuario: Natalia Olivera (respuesta a comentario 3)

> *Analía, yo soy muy Argentina y realmente no tengo ningún inconveniente en ir al ANSES, al hospital, a una clínica o a una escuela (soy docente y madre) en donde haya hermanos míos de países limítrofes, es poco entendible tu comentario, te preocupa la inmigración indiscriminada, sin controles en los puestos fronterizos o te incomoda la presencia de nuestros hermanos latinoamericanos?* (2 'me gusta')

Componente interaccional: Hay una apelación explícita y directa a la destinataria: Analía González. Es una respuesta al comentario 3. Resulta relevante hacer un señalamiento sobre la estructuración del par adyacente: este comentario es la incorporación de una tercera persona en un intercambio que hasta el momento venía desarrollándose entre dos sujetos. La usuaria recupera un comentario que no estaba destinado para ella y se incorpora en la discusión, valorando negativamente la opinión de su destinataria. El estilo de intervención es interactivo, y el modo, reflexivo.

Componente argumentativo: En primer lugar, la usuaria retoma el etiquetamiento que Analía González hizo sobre Ale O Elckers ("extranjera") y lo invierte para construir un enunciado adversativo ("*yo soy muy Argentina y realmente no tengo ningún inconveniente en ir a al ANSES, al hospital, a una clínica o a una escuela (soy docente y madre) en donde haya hermanos míos de países limítrofes"*). El segundo término de la relación se opone a una conclusión implícita que está asociada al lugar común del nacionalismo: si alguien es argentino, debe rechazar a los extranjeros. Ese lugar común es la base de la argumentación de Analía González. Natalia Olivera lo refuta a partir de la construcción de una autopresentación y la manifestación de su opinión personal. La explicitación de su identidad de rol (como docente y madre) le brinda legitimidad a su postura.

Finaliza su comentario con una pregunta retórica que plantea dos opciones: la primera, representaría una posición de regulación hacia la inmigración; y la segunda, expresaría lo que para Natalia Olivera piensa Analía González ("*te incomoda la presencia de nuestros hermanos latinoamericanos?"*). Tono confrontativo y respetuoso.

Componente lingüístico: La construcción adversativa tiene mayor fuerza debido al uso de intensificado-

res (muy argentina; realmente, ningún inconveniente). Resultan muy relevantes las lexicalizaciones seleccionadas, ya que están marcadas ideológicamente: hermanos míos, nuestros hermanos latinoamericanos.

Orientación ideológica: Hay un claro rechazo a la ideología xenófoba. Se abona la construcción de una imagen de comunidad abierta entre hermanos de Latinoamérica.

Comentario 6. Usuario: Analía González (respuesta a comentario 5)

> *Me molesta y serán tus hermanos mios no ,ya me tuve que venir de misiones gracias a lo extranjeros paraguayos y brasileros ,que alla trabajas por cinco pesos ellos vienen y cobran tres y te sacan el laburo, y si es molesto cuando vas con un bebe enfermo y hay 50 extranjeros sin documentos ni obra social pero como funciona aca pagan y los atienden,nuestros hijos ya no tienen lugar en los colegios y ud como docente lo debe saber,*

Componente interaccional: este comentario es una respuesta a Natalia Olivera. La usuaria valora negativamente la postura de su destinataria. El estilo de participación es interactivo, y el modo es no cordial (algo agresivo), aunque no llega a ser violento. Recupera la pregunta retórica y la responde según la orientación prevista por la usuaria que la planteó.

Componente argumentativo: La argumentación inicial del comentario está construida a partir de una experiencia personal individual. Luego, retoma los argumentos que ya había presentado en el comentario 3. Finalmente, hace una apelación directa a la autoridad de su destinataria como docente, para que avale la propia opinión sobre lo que ocurre en el campo educativo.

Orientación ideológica: Se construye una imagen negativa del inmigrante como aquel que le quita el trabajo a los argentinos mediante una competencia desleal.

Comentario 7. Usuario: Nancy Rodríguez (recupera comentario 2, 3 y 5, y otros del foro general)

> *Lindo sería encontrar los 92 millones!!! Además usurpan las tierras , nadie los saca y siguen en la suya, y pariendo argentinitos…. En los comienzos de Comodoro ya tuvimos lo nuestro con nuestros "hermanos" Transandinos y la historia vuelve a repetirse*

Componente interaccional: Destinación abierta. El texto recupera varios de los comentarios que forman parte del nodo.

Componente argumentativo: En primer lugar, retoma la expresión "92 millones" del comentario 2, de Ale O Elckers. Pensamos que puede haber dos formas de entenderla: por un lado, puede haber un error de interpretación por parte de Nancy Rodríguez, puesto que el sentido original hacía referencia a los DNI de los extranjeros nacionalizados argentinos. La usuaria, en cambio, manifiesta que se refiere a una suma de dinero. Por otro lado, la otra posibilidad de interpretación apunta a una acción de tipo estratégica, en tanto podría tratarse de una mención burlesca que busca desacreditar la prueba propuesta en el comentario 2.

Retoma luego el argumento de la usurpación que Analía González implicó en el comentario 1 y explicitó en el comentario 4. En tercer lugar, Nancy Rodríguez suma un argumento nuevo a la construcción de la imagen negativa de los inmigrantes: se trata de la suposición de que las mujeres extranjeras tienen hijos argentinos para obtener la nacionalidad argentina. Y finalmente, se opone a lo expresado por Natalia Olivera en el comentario 5: desacredita la, poniéndola entre comillas. Esto muestra su distancia ideológica respecto de la usuaria a la que contesta. Manifiesta que la experiencia con los chilenos se está repitiendo con los bolivianos y paraguayos.

Componente lingüístico: A partir de una marca paralingüística (las comillas) se le da un sentido irónico a la expresión 'hermanos'.

Orientación ideológica: Este comentario establece un alineamiento ideológico con las intervenciones de Analía González. Contribuye al establecimiento de la imagen del inmigrante como una amenaza para una comunidad vulnerable desde sus orígenes.

Conclusiones

Lo presentado hasta aquí nos ha permitido esbozar algunas conclusiones referidas a distintos aspectos de nuestra propuesta de investigación.

Respecto de la interactividad en el foro, encontramos una variedad de manifestaciones explícitas de confrontación descortés. Como ya lo han afirmado varios autores, la violencia verbal adopta formas diferentes: en nuestro ejemplo encontramos palabras insultantes o estigmatizantes. Sin embargo, en nuestro corpus, la mayor parte de los comentarios no llega a este nivel, sino que se mueve dentro de grados diferentes de agresividad.

Por otra parte, surgen espontáneamente ciertas argumentaciones colectivas. En este nodo, ocurre con el tópico del acceso a la vivienda y a los servicios de salud y educación pública. Otro de los argumentos desarrollados de manera 'colectiva' es el de la posible multiplicación de inmigrantes, ya sea por la llegada de parientes o por nacimientos de hijos en Argentina. Muchos de los comentarios cierran con una expresión clara de indignación moral.

En cuanto a las representaciones presentes en los comentarios, predomina la del 'inmigrante rechazado', más allá de que la noticia en sí misma no reproduce esa imagen. Los comentarios que sostienen esta orientación son agresivos, no sólo hacia los inmigrantes, sino hacia los usuarios que defienden a estos grupos. Suelen ser descalificadores en diferentes aspectos: por un lado, quitándoles autoridad a los datos que dan, por otro, adjudicándoles características de los extranjeros, o acusándolos de pertenecer al grupo, con lo cual reafirman su postura xenófoba. Por el contrario, los comentarios que ideológicamente se expresan en defensa de los inmigrantes (una minoría) son confrontativos pero no agresivos. Tienden a utilizar un modo reflexivo, o incorporan datos que refutan los argumentos que criminalizan a los habitantes de origen boliviano o paraguayo.

La representación negativa del inmigrante tiene como contracara una imagen ampliamente compartida de comunidad nativa, que puede referirse con mayor o menor especificidad a la ciudad de Comodoro Rivadavia o al país en general. A partir del nodo analizado y de otros comentarios del foro, podemos presentar una caracterización de la comunidad nativa como amenazada: los lectores se autopresentan en situación de desventaja en relación a los extranjeros, sobre todo en lo relativo a la posibilidad de encontrar trabajo, de obtener un terreno o una vivienda, y de acceder a la salud y la educación pública. Los nativos autodefinen su experiencia como injusta, al tener menos derechos en su propio territorio. Se hace referencia a un pasado original añorado, previo al arribo de extranjeros, en el que Comodoro no sufría crímenes, narcotráfico, ni enfermedades. Hay también menciones a una cierta pureza racial.

Finalmente, en relación al modelo propuesto, observamos que el análisis no es simple: tiene diferentes etapas que implican, primero, un minucioso trabajo de reconocimiento de categorías de diferente tipo que nos obliga a ver el 'todo' fragmentado, y que luego deben ser integradas nuevamente desde una mirada atravesada por la teoría, que permita vislumbrar hallazgos en términos del objeto concreto sobre el que hacemos foco: la interactividad expresada en los foros de comentarios de lectores. A partir de la variedad que hemos encontrado en diversos análisis, no podemos afirmar que exista homogeneidad en relación a los modos de interacción en la recontextualización de noticias en las redes sociales. No obstante, sí podemos advertir como relevante la consideración del marcador de reacción sobre cada comentario. Allí se manifiesta un dato importante sobre la recepción y el alcance de diferentes posicionamientos en cuanto a las representaciones reconocidas sobre los inmigrantes. En cierto punto, el TN en esta recontextualización parece convertirse en excusa para hablar de lo que se quiere hablar: los comentarios tienden a tomar su propio camino y separarse de la información allí brindada.

Referencias bibliográficas

Esposito, R. (2003). *Communitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Esposito, R. (2005). *Immunitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Melián, B. y Olivares, C. (2014). Aportes teóricos y metodológicos del análisis del discurso para el estudio de representaciones sociales en la prensa digital. En S. Grinberg, L. Bang y S. Roldán (Eds.), *Estado, sujetos y poder en América Latina, debates en torno a la desigualdad: preALAS, Calafate 2014*. Río Gallegos: UNPA.

Mendiguren, T. Meso, K. y Pérez Dasilva, J. (2011). El papel de las redes sociales en el proceso hacia una nueva arquitectura de los medios de comunicación social. En Verón Lassa y Sabés Turmo (Ed.), *La investigación en periodismo digital. Algunos trabajos desde el ámbito universitario*. Zaragoza: Asociación de periodistas de Aragón.

Nancy, J. L. (2000). *La comunidad inoperante*. Santiago de Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Disponible en www.philosophia.cl

Noblía, M. V. (2015). Un pacto de mutua agresión: la negociación de la imagen y el rol de la audiencia en los diarios digitales. *Textos en Proceso 1*, 16-49. DOI: 10.17710/tep.2015.1.1.2nob

Raimondo Anselmino, N. (2012). *La prensa online y su público. Un estudio de los espacios de intervención y participación del lector en Clarín y La Nación*. Buenos Aires: Teseo.

Rost, A. (2006). *La interactividad en el periódico digital*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autónoma de Barcelona.

Sal Paz, J. (2017). Estereotipos sobre el consumo de drogas en comentarios de noticias sobre cannabis medicinal. *Discurso y Sociedad*. *11* (2), 289-322.

Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología*. Bs As: Eudeba.

Santander Molina, P. (2007). (Ed.) *Discurso y crítica social. Acerca de las posibilidades teóricas del análisis del discurso*. Valparaíso: Observatorio de la comunicación.

Sayago, S. (2007). La metodología de los estudios críticos del discurso. Problemas, posibilidades y desafíos. En P. Santander Molina (Ed.), *Discurso y crítica social. Acerca de las posibilidades teóricas del análisis del discurso*. Valparaíso: Observatorio de la comunicación.

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio, 49*: 1-10. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/49/sayago.html.

Sayago, S. (2015a). El discurso como violencia. Estrategias de defensa y recuperación de la comunidad. *Literatura/Lingüística. Investigaciones en la Patagonia VII. Trelew, Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia*, EDUPA: 88112.

Sayago, S. (2015b). Decir y no decir lo mismo: acerca de las orientaciones y modos de la recontextualización periodística. *Estudios sobre el mensaje periodístico, 21*, N°1, enero-junio de 2015: 579597. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2015.v21.n1.49112

Scolari, C. (2010). Ecología de los medios. Mapa de un nicho teórico. *Quaderns del CAC 34, XIII* (1) - junio 2010 (17-25)

Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (2005). Nuevo racismo y noticias. Un enfoque discursivo. En Nash, Tello, & Benach (Eds.), *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad* (pp. 33-5). Barcelona: Bellaterra.

Voloshinov, V. (2014 [1929]). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Zullo, J. (2008). *La caja de Pandora: representación del mundo de los medios*. Buenos Aires: La Crujía.

Zullo, J. y Raiter, A. (2016). *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*. San Fernando: La Bicicleta.

Las vicisitudes de Argentina en los comunicados de prensa de la Comisión IDH

NATALIA S. GALLINA
nsgallina@gmail.com

Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

A la luz de las teorizaciones sobre las prácticas comunicativas en los campos disciplinares del Análisis del Discurso en Situación y la Sociolingüística y la Pragmática, me ocupo de analizar los comunicados de prensa de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos respecto de las vicisitudes recientes de Argentina. El corpus de estudio comprende 26 comunicados de prensa sobre Argentina publicados y difundidos por la Secretaría de Prensa y Comunicación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos entre abril del 2014 y marzo del 2018. Las herramientas conceptuales y metodológicas para este estudio provienen del Análisis del Discurso en Situación (Fairclough, 2003) y sirven para examinar la práctica discursiva de la producción de noticias, en particular, las estrategias de selección y combinación de la información que moldean los textos. Si bien existe una abundante literatura sobre la comunicación de masas y la comunicación humanitaria (Chouliaraki, 2010; Seu, 2010), en la era contemporánea todavía se conoce poco sobre las prácticas discursivas de los organismos regionales de derechos humanos. Es por ello que en este trabajo me centro en indagar acerca de la producción de comunicados de prensa por parte de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. El primer objetivo consiste en identificar los procedimientos de selección y combinación de la información en la construcción de los titulares y dar cuenta de sus efectos en la representación de la realidad social. El segundo objetivo consiste en describir las múltiples voces que se manifiestan en los textos, en particular, las fuentes de información y sus efectos retóricos en la proyección de una postura institucional. Las conclusiones de este estudio revelan que la práctica de informar acerca de acontecimientos nacionales 'desde afuera' consiste, en primer lugar, en representar acontecimientos locales para una audiencia global a partir de los procesos de simplificación, generalización y focalización y, en segundo lugar, en enmarcarlos en un conjunto de casos sometidos a principios o normas generales respecto de las cuales existen un consenso. De este estudio se desprende que la práctica discursiva examinada se pone al servicio ideológico de promover los valores, las agendas y las ideas de una institución. Este trabajo concluye al revelar complejas relaciones de poder que moldean la práctica.

« *Palabras clave: práctica discursiva; comunicados de prensa; instituciones*

Introducción

El presente trabajo surge de una investigación más extensa sobre las prácticas comunicacionales de los organismos del Sistema IDH: la Comisión IDH y la Corte IDH. En esta comunicación, informo acerca de los hallazgos obtenidos sobre la práctica institucional y discursiva de la producción de noticias para una audiencia global. La perspectiva teórica y los procedimientos empleados para el análisis provienen principalmente del Análisis del Discurso en Situación (Fairclough, 1995; Chouliaraki, 2010; Richardson, 2007) fusionado con la Sociolingüística (Bell, 1991) y la Pragmática (Verschueren, 1999). Estas perspectivas son compatibles y cuentan con modelos detallados para el examen de la producción y recepción de noticias que sirven de base para dar cuenta de sus efectos de sentido en relación con las rutinas institucionales en las que participan los productores textuales y los patrones de circulación de los textos como productos mediáticos.

Un aspecto relevante del trabajo de Fairclough (1995) es la constatación de una tendencia hacia la mercantilización de la información en las sociedades contemporáneas que se manifiesta en la tensión entre la función informativa y propagandística del discurso y en el diseño reflexivo de la comunicación para avanzar los intereses de una institución. Fairclough (1992), además, identifica un componente ideológico en toda práctica discursiva que tiende a la reproducción del orden social y que se pone al servicio de sostener dinámicas de poder. Entre los antecedentes directos de esta investigación se encuentran en los estudios complementarios de Chouliaraki (2010) y Seu (2010) sobre la comunicación humanitaria en entornos organizacionales como la Cruz Roja, Amnistía Internacional y Naciones Unidas. Mientras que la primera investigadora se ha orientado a examinar el polo de la producción de noticias sobre violaciones a los derechos humanos, la segunda ha incursionado en el polo de la recepción iluminando así de forma comprensiva la problemática de la comunicación humanitaria que traspasa las fronteras nacionales.

En esta línea de investigación, el presente trabajo se orienta a develar la naturaleza de los comunicados que la secretaría de prensa de la Comisión IDH produce y difunde a la región americana y al mundo globalizado. En particular, se orienta a identificar y describir sus componentes discursivos y a dar cuenta de sus efectos ideológicos que se relacionan con la reproducción de valores asociados a la dignidad humana y con la reproducción de dinámicas de poder. El objetivo principal de este estudio es llenar un vacío en la literatura especializada en el campo del Análisis del Discurso respecto de la comunicación humanitaria producida y difundida por los organismos de derechos humanos en el continente americano. Específicamente, este trabajo identifica y describe dos aspectos constitutivos de los comunicados de prensa examinados y los vincula con las dinámicas de poder en las que participan el estado, la ciudadanía y los organismos regionales de derechos humanos.

El corpus

El corpus de estudio comprende 26 textos escritos que se inscriben en el género discursivo denominado comunicado de prensa. Este género discursivo se caracteriza por presentar una configuración relativamente estable de contenido, formato y estilo. En primer lugar, el componente ideacional es similar al identificado por Bell (1991) en las noticias internacionales. Es decir que priman los conflictos políticos y sociales y rigen los criterios de temporalidad y negatividad de modo que lo novedoso se relaciona con lo trágico. En segundo lugar, son textos breves en los que a menudo se identifican cinco párrafos. Estos se elaboran sobre la base de un acontecimiento central que se expresa en la cláusula prominente del titular. En tercer lugar, prima la tercera persona del singular como en las noticias a pesar de que los comunicados de prensa expresan la opinión de la institución que los publica. Su función principal es informar a la comunidad acerca de hechos recientes y notables que tienen resonancia suficiente para convertirse en motivo de una comunicación. Por su inscripción en las prácticas de una institución, son parte del quehacer institucional y se ponen al servicio de difundir sus metas y sus avances con el fin de que tengan presencia en los medios y en la opinión pública.

Los 26 comunicados de prensa que conforman el corpus de estudio fueron seleccionados siguiendo tres criterios: el origen de la comunicación, el asunto del mensaje y la fecha de publicación. Primero, se selec-

cionaron solo aquellos comunicados que fueron originados por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Es decir que los comunicados de prensa de producidos por otros organismos de la Organización de los Estados Americanos (OEA), como la Corte Interamericana de Derechos Humanos, fueron excluidos. Este criterio permitió acotar el estudio a las prácticas comunicativas de una organización e identificar sus características particulares. Segundo, se seleccionaron solo aquellos comunicados en los que "Argentina" era parte del asunto. De este modo, quedaron fuera del corpus todos los comunicados cuyos asuntos hacían referencia a otros estados americanos como Venezuela, Colombia, Estados Unidos, Nicaragua, entre otros. Este criterio responde al interés de investigar cómo se representan las relaciones entre el Estado Nacional Argentino, su ciudadanía y la Comisión Interamericana. Tercero, se seleccionaron solo los comunicados de prensa sobre Argentina que fueron publicados y difundidos por la Comisión Interamericana entre abril del 2014 y marzo del 2018. De este modo, el corpus de estudio pudo ser acotado a un periodo de tiempo, lo que permitió llevar a cabo la investigación según el cronograma previsto. En síntesis, el corpus de estudio quedó conformado por todos los comunicados de prensa que fueron publicados por la Secretaría de Prensa y Comunicación de la Comisión IDH sobre acontecimientos que tuvieron lugar en la República Argentina durante el período comprendido entre abril del 2014 y marzo del 2018.

El corpus de estudio recolectado según los criterios anteriormente mencionados se caracteriza por su amplia distribución. Esto se debe a que los comunicados de prensa de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos son distribuidos por medios electrónicos. Por un lado, los comunicados de prensa son enviados por correo electrónico a una extensa lista de subscriptores entre los que figuran periodistas, funcionarios, miembros de organizaciones de derechos humanos, investigadores e interesados en general. Por el otro, los comunicados de prensa son también publicados en la página oficial de la Organización de los Estados Americanos donde quedan almacenados en un repositorio digital[1].

Para su sistematización, el corpus de estudio fue dividido en cinco partes o subgrupos a partir de categorías *ad hoc* que emergieron de los datos. Estos grupos son: anuncios sobre períodos de sesiones y visitas de trabajo en Argentina (4 comunicados de prensa), presentación de un caso sobre Argentina ante la Corte IDH (4 comunicados de prensa), otorgamiento de medidas cautelares a ciudadanos argentinos (2 comunicados de prensa), pronunciamientos sobre las vicisitudes de Argentina (15 comunicados de prensa) y desmentida de pronunciamientos sobre Argentina (1 comunicado de prensa). El análisis cuantitativo revela que son mucho más frecuentes los comunicados de prensa que versan sobre acontecimientos locales únicos y novedosos (englobados en la categoría vicisitudes) que los que informan sobre eventos de rutina o acciones programadas. El análisis cualitativo revela que son más complejos los comunicados de prensa sobre eventos inesperados que dan lugar a un pronunciamiento institucional al instante de ocurridos los hechos.

Metodología

El procedimiento analítico aplicado a los datos proviene del Análisis del Discurso en Situación (Fairclough, 2003) y se ocupa de los textos en contexto, es decir, no de emisiones aisladas o formas lingüísticas *per se*. El examen de unidades de texto más grandes proporciona información útil sobre las dinámicas emergentes de la creación de texto y los fenómenos de nivel global. De esta perspectiva se desprende que cuando las asociaciones de significado y forma se repiten a lo largo de los textos, las rupturas en el patrón son significativas.

En análisis textual parte de los elementos constitutivos que tienen efecto en la construcción del contenido ideacional de un texto, en particular, las selecciones en el sistema de la transitividad. Para este análisis, me sirvo de las categorías provenientes de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1985) para identificar tipos de procesos, participantes y circunstancias que se codifican en cláusulas prominentes que constituyen los titulares de los comunicados de prensa. Este análisis es cuantitativo y cualitativo puesto que, por un lado, consiste en identificar tendencias globales respecto de los tipos de procesos selecciona-

1 *http://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados.asp*

dos en el corpus y, por el otro, en describir sus efectos locales, como la evaluación, en cada instancia de uso. A continuación, el análisis se orienta a identificar elementos constitutivos que tienen efecto en la polifonía evidente de los textos. En particular, la incorporación de múltiples voces en un texto a partir de recursos tales como el discurso representado en formato directo, indirecto o libre (Fairclough, 2003). Este análisis es también cuantitativo y cualitativo y tiene en cuenta no solo el formato del discurso representado sino también los detalles de la cita, por ejemplo, la fuente a quién se le atribuye, los tipos de verbos de cita empleados, el tiempo verbal de estos verbos y la ubicación de la cita en los comunicados de prensa en relación con la información que le antecede y que le sigue. Por último, los hallazgos del análisis son interpretados a la luz de la literatura en el campo con el objetivo de derivar algunas conclusiones.

Los titulares

Los titulares son el componente más saliente de un comunicado de prensa, al igual que de una noticia. Por su ubicación prominente, influye en la lectura del texto. Es sabido que un titular sorprendente o emocionante tiene más posibilidades de captar la atención del lector que uno que carezca de estas características. Bell (1991, pp. 185-190) define a los titulares de las noticias internacionales en relación con sus características sintácticas, su contenido ideacional y su función discursiva. Este autor destaca la sintaxis telegráfica, la representación de un evento central y la omisión de participantes, instrumentos y circunstancias, y la oportunidad de proyectar la perspectiva de un medio y su singularidad. En términos generales, el análisis realizado revela que los titulares de los comunicados de prensa comparten estas características con los titulares de las noticias internacionales. En ellos, rige el criterio de brevedad, lo que se manifiesta en la extensión de aproximadamente diez palabras y la supresión de elementos gramaticales como artículos y preposiciones. También se observa la representación sucinta de un evento focal en torno al cual se desarrolla la información. Por último, los comunicados de prensa proyectan un punto de vista desde el cual se evalúa la realidad social. Por otra parte, los titulares de los comunicados de prensa analizados presentan también características distintivas que dejan entrever una perspectiva única, es decir, una forma particular de producir información que se vincula con los objetivos comunicacionales de una institución.

El análisis de las selecciones en el sistema de la transitividad (Halliday, 1985) revela patrones en relación con la representación de participantes, procesos y circunstancias. En todos los titulares, con solo una excepción, "la Comisión Interamericana" o a alguna de sus relatorías ocupa el rol semántico del participante que realiza la acción codificada en los procesos representados. Si bien en un titular la agentividad de la Comisión IDH es inferible, en todos los demás se manifiesta explícitamente en el rol sintáctico de sujeto de la oración. En relación con esta tendencia general, llama la atención el titular en el que "la Comisión Interamericana" no aparece en este rol. Este caso excepcional se observa en el comunicado de Prensa 99/14, "Argentina entrega a Comisión IDH actas de la dictadura militar", donde el rol semántico de agente es ocupado por "Argentina". Este titular presenta una configuración atípica e interesante puesto que invierte los roles en los que frecuentemente se ubican los participantes. En resumen, la configuración más recurrente es una en la que las acciones de "la Comisión Interamericana" recaen sistemáticamente sobre el Estado Argentino y sobre sus ciudadanos.

Procesos, participantes y circunstancias

Los procesos representados en los titulares se dividen en materiales, verbales y mentales. Los primeros incluyen acciones como 'visitar', 'otorgar', 'presentar', 'concluir' y 'culminar'. Los segundos involucran acciones del decir, entre ellas, 'expresar' y 'urgir'. Los terceros abarcan percepciones, apreciaciones y juicios que se dividen en positivos, por ejemplo, 'saludar' y 'celebrar', y negativos, 'lamentar' y 'condenar'. La realidad que se construye a partir de estas selecciones es la de una entidad, una institución, que actúa, que dialoga, que piensa y evalúa. Sus acciones tienen efectos en otros participantes, en algunos casos otras instituciones, que a menudo se benefician de ellas.

Estas selecciones en el sistema de la transitividad suelen incluir circunstancias de lugar que hacen referencia al territorio nacional, "en Argentina", a localidades y provincias dentro del país, "en Lomas de Zamora", "en la Matanza", "en Jujuy" y a eventos e instituciones "en protestas", "en comisarias", "ante la Corte IDH".

Otras circunstancias a menudo incluyen motivos, por ejemplo, "por linchamientos", y "por incendio", y propósito, por ejemplo, "para superar la crisis financiera". A continuación, analizo algunos casos paradigmáticos:

(1) Comunicado de Prensa 182/16: *CIDH urge al Estado Argentino a responder al caso de Milagro Sala*

En el caso (1), el verbo 'urgir' denota una acción que involucra a la Comisión IDH en rol de locutor y al Estado Argentino en rol de destinatario de algo que se asemeja a una orden o un pedido. Esta cláusula que funciona a modo de titular no solo conlleva una representación de la realidad sino que además tiene la fuerza ilocutiva de un pedido público que al provenir de una autoridad puede ser interpretado como una exigencia. La distribución de los participantes en los roles semánticos en torno a este proceso es indicativa de un sistema de estructuración en el que la Comisión IDH demanda una acción por parte del gobierno nacional en relación con una causa que se tramita a nivel interno. Es decir que la Comisión IDH interviene en una causa sin esperar a que se agote el proceso local para ordenar una acción.

(2) Comunicado de Prensa 125/17: *CIDH otorga medida de protección a favor de Santiago Maldonado en Argentina*

En el caso (2), el verbo 'otorgar' denota una acción que involucra a la Comisión IDH en el rol semántico de agente y a un ciudadano argentino en rol semántico de beneficiario de una medida de protección. Aquí también la distribución de los participantes es indicativa de un sistema de estructuración social y de relaciones de poder entre el Estado, la ciudadanía y la Comisión IDH. De aquí puede inferir la competencia de la Comisión IDH para pasar por encima del Estado Nacional y su predisposición para velar por la integridad de los ciudadanos.

(3) Comunicado de prensa 180/17: *CIDH desmiente noticia falsa sobre supuesta perita de la Comisión en el Caso Maldonado*

En el caso (3), la acción discursiva que la Comisión IDH realiza es la de 'desmentir'. En este titular, llama la atención la redundancia en la formulación "desmiente noticia falsa" que es contraria al criterio de brevedad que rige para los titulares. En esta ocasión, la redundancia se pone al servicio de salvaguardar la imagen institucional. Puesto que en ningún momento hubo razones para dudar de los peritos forenses argentinos, la supuesta intervención de la Comisión IDH en el peritaje a Santiago Maldonado es susceptible de ser considerada como una injerencia ilegitima y arbitraria. La calificación enfática de la noticia en términos de falsedad captura esta preocupación institucional de no traspasar ciertos límites que deslegitimen su accionar.

Al igual que los titulares (1), (2) y (3), todos los titulares analizados dejan entrever el modo en que la Comisión IDH trabaja para mantener una imagen institucional positiva, lo que se manifiesta en un balance entre avances y retrocesos en sus intervenciones en el ámbito nacional. En particular, mientras que los titulares (1) y (2) codifican ciertos avances, el titular (3) manifiesta un retroceso que es claramente interpretable, al menos en parte, en términos de imagen institucional.

Evaluación

Los recursos de evaluación empleados en los titulares incluyen el uso frecuente de adjetivos, sustantivos semánticamente cargados y procesos mentales, afectivos y de juicio. Estos recursos se ponen al servicio de la valoración positiva o negativa de las vicisitudes de Argentina, al mismo tiempo que proyectan los valores que son promovidos desde la institución. Veamos algunos casos ilustrativos de evaluación negativa:

(4) Comunicado de Prensa 006/15: *CIDH lamenta muerte del fiscal Alberto Nisman en Argentina*

(5) Comunicado de Prensa N 26/17: *CIDH lamenta muertes por incendio en Comisaría de Buenos Aires, Argentina*

(6) Comunicado de Prensa 123/15: *CIDH condena asesinato de defensora de derechos humanos de personas trans en Argentina*

En los titulares (4), (5) y (6), las selecciones realizadas en el sistema de transitividad presentan a la Comisión IDH en el rol de procesador de emociones y juicios de valor negativos. En particular, la selección del verbo 'condenar' en el caso (6) es significativa puesto que su carga semántica supera la del verbo 'lamentar' utilizado en los casos (4) y (5). Esta selección es interpretable en relación con el objeto de la valoración que en el caso (6) se representa como un "asesinato", en tanto que en los titulares (4) y (5) se construye en términos de "muertes". Al respecto, vale destacar que mientras que el titular (5) identifica la causa de la muerte a través de una nominalización "por incendio", el titular (4) no aventura ninguna conjetura respecto de la causa de la muerte del fiscal.

Sin embargo, no todos los titulares codifican una evaluación negativa de las vicisitudes de Argentina. Veamos ahora dos casos que se ubican en la polaridad de la evaluación positiva y uno que se ubica en una posición que podría calificarse de intermedia:

> (7) Comunicado de prensa 122/15: *CIDH saluda a Argentina por aprobación de ley provincial de Cupo Laboral Trans (30-10-15)*
>
> (8) Comunicado de prensa 219/17: *CIDH saluda la aprobación del Plan Nacional de Acción en Derechos Humanos de Argentina (29-12-17)*
>
> (9) Comunicado de prensa 214/17: *CIDH expresa preocupación por la actuación de la fuerza policial en protestas y agresiones a periodistas en Argentina*

Por un lado, los casos (7) y (8) ilustran la evaluación positiva de dos actos legislativos que avanzan la protección de los derechos humanos en el ámbito del territorio nacional argentino. Estos ponen de manifiesto el compromiso de la Comisión IDH con la ciudadanía, particularmente, con las minorías sociales. Además, estos titulares manifiestan una visión compartida entre la Comisión IDH y el Estado Argentino de que lo que se asume como una acción positiva para la toda sociedad. Por otro lado, el caso (9) presenta una valoración de los hechos locales que se inclina hacia el polo negativo pero sin ubicarse al final del continuo como se observa en los titulares (4), (5) y (6).

El análisis de los titulares de los comunicados de prensa de la Comisión IDH sobre las vicisitudes de Argentina revela que tanto la selección de recursos de lingüísticos como la decisión acerca de qué información incluir y cómo hacerlo responden a los criterios básicos de novedad, brevedad, negatividad e imagen. Es decir que los titulares que encapsulan un evento reciente y resonante por lo trágico de forma breve y esquemática son mucho más recurrentes que los que no lo hacen. Asimismo, los titulares proyectan los valores de la institución, la dignidad humana, la vida, la justicia y la verdad y una agenda institucional que tiene como objetivo su protección. De este modo, los titulares de los comunicados de prensa de la Comisión IDH se ponen al servicio de la construcción de la identidad institucional.

Las fuentes de información

Junto con los titulares, las fuentes de información tienen una función destacada en las noticias. La atribución de una información a una fuente recuerda a la audiencia que la noticia es el producto de la construcción de subjetividades (Bell, 1991, p. 190). Además, cuando una noticia se origina en un lugar distante al lugar desde donde se realiza una publicación, las fuentes de información locales son fundamentales a la hora de reconstruir los hechos y de otorgar legitimidad a un relato. Este es el caso particular de los comunicados de prensa analizados que son publicados desde los Estados Unidos y que versan sobre las vicisitudes de Argentina. Esta distancia hace necesario contar con fuentes de información cercanas a los hechos. Al respecto, el análisis de las fuentes de información en los comunicados de prensa de la Comisión IDH revela una tendencia generalizada hacia la opacidad de las fuentes de información de segunda mano, esto es, la información que la Comisión recibe y que fue elaborada por otros actores sociales.

Opacidad de las fuentes de segunda mano

Un hallazgo respecto de las fuentes de información representadas en los comunicados de prensa es

que la Comisión IDH suele resguardar la identidad de sus informantes locales. La opacidad de este tipo de fuente se manifiesta a menudo en el uso de expresiones como "de acuerdo a información de público conocimiento" y "la información disponible indica" que introducen información representada en formato libre indirecto. Su efecto es la inclusión de un contenido que se presenta como si fuera parte del terreno común y por consiguiente como si estuviera fuera de discusión. Los casos (9) y (10) extraídos del comunicado de prensa 006/15 ilustran esta tendencia extendida en el corpus:

> (9) *De acuerdo a información de público conocimiento, Alberto Nisman, quien se desempeñaba como fiscal en la investigación del atentado perpetrado en 1994 contra la AMIA, fue encontrado sin vida y con un disparo en la cabeza el 18 de enero de 2015. Alberto Nisman había sido convocado a comparecer al día siguiente ante el Congreso de la Nación con relación a su denuncia en contra de altos funcionarios de Gobierno por el presunto encubrimiento de los supuestos responsables del atentado contra la AMIA.*

> (10) *La información disponible indica que el 24 de enero, tras haber sido el primero en informar sobre la muerte del fiscal Nisman, el periodista Damián Pachter, del diario Buenos Aires Herald, abandonó el territorio argentino aduciendo que habría sido objeto de actos intimidatorios y que no se sentía seguro.*

Los fragmentos (9) y (10) representan la información recibida sobre los acontecimientos locales desde una fuente de información indefinida. Es decir que aquí no se identifica el origen de la información de segunda mano ni se menciona a los sujetos o instituciones responsables de esta información. Esta tendencia aparece asociada a los procesos de simplificación y abstracción de la información en tanto que omite detalles respecto de la identidad de las fuentes consultadas. El efecto que genera es una representación de los eventos que se asume como incuestionable.

Voces identificables

En primer lugar, el análisis del discurso representado revela que las voces identificables en los textos pertenecen en la mayoría de los casos a miembros institucionales. El contenido atribuido a esta fuente primaria a menudo se representa en formato directo. El caso (11) del comunicado 128/17 "CIDH saluda histórica decisión del Tribunal Oral Federal de Mendoza, Argentina" es ilustrativo.

> (11) *"Esta decisión es un importante paso en los avances de la justicia en Argentina y un ejemplo para la región en cuanto a los graves crímenes del pasado. El fallo demuestra que hubo una conducta sistemática también del Poder Judicial argentino de colaboración con el terrorismo de Estado en el pasado", afirmó el comisionado Paulo Vannuchi, relator a cargo de la nueva Unidad de Memoria, Verdad y Justicia de la CIDH. "En un contexto de amenazas de retroceso en la materia en la región, esta decisión representa un avance en términos de lucha contra la impunidad de civiles. Es necesario fortalecer y avanzar la promoción de la memoria, verdad y justicia en las Américas", agregó el comisionado Vannuchi.*

En el fragmento (11), el discurso representado en formato directo es atribuido "al comisionado Paulo Vannuchi, relator a cargo de la nueva Unidad de Memoria, Verdad y Justicia de la Comisión IDH". Este fragmento versa sobre una condena penal a ex operadores de justicia por su colaboración con el terrorismo de estado en tiempos de la dictadura. Impone un tono moralizante y proyecta una evaluación positiva de los hechos de justicia y en consecuencia del Estado Argentino. Este fragmento ocupa un lugar prominente en el tercer párrafo de los cuatro del comunicado y su extensión es relativamente considerable. La fuente identificable se construye como una autoridad en el área de Memoria, Verdad y Justicia y, en consecuencia, sus palabras adquieren relevancia y pertinencia. Esta cita de autoridad de un individuo se alinea con el posicionamiento institucional de la Comisión que se manifiesta en el titular que valora positivamente esta decisión judicial y sirve de apoyo.

En segundo lugar, junto con la voz de miembros institucionales individuales también se observa a menudo la representación de la voz de un colectivo institucional. Esta voz se manifiesta particularmente a través de la inclusión de fragmentos extraídos de otros comunicados de prensa. Por ejemplo, en el fragmento (12) del comunicado de prensa 26/17, "CIDH lamenta muertes por incendio en Comisaría de Buenos Aires, Argentina", se cita el contenido de dos comunicados previos que expresaban una preocupación respecto de

las condiciones de detención en Argentina.

> (12) *En los comunicados de prensa de 21 de junio de 2010 y de 19 de octubre de 2016 -emitidos con posterioridad a las visitas de trabajo por parte de la Relatoría sobre los Derechos de las Personas Privadas de Libertad a Argentina- la Comisión ha expresado su profunda preocupación por las condiciones de detención en que se encuentran las personas privadas de libertad en dichos centros, por considerar que no reunían "las condiciones mínimas para que la detención sea compatible con el derecho a la integridad personal".*

En (12), los comunicados de prensa citados son cuidadosamente contextualizados en relación con su fecha de publicación, los eventos que los originaron y la relatoría responsable por su contenido. Estos anticipan un peligro inminente lo que proyecta atribuciones de responsabilidad para el Estado Argentino. Puesto que el Estado no tomó las medidas necesarias para evitar el fatal desenlace, estas citas refuerzan las atribuciones de culpabilidad que se desprenden del comunicado que las incluye. Aquí, el discurso representado del colectivo institucional se pone al servicio de la construcción de una imagen favorable para la Comisión Interamericana puesto que destaca el gran potencial de su labor.

En tercer lugar, se observa la incorporación de la voz de otros organismos de derechos humanos que comparten los objetivos, los valores y la agenda de la Comisión IDH. Por caso, el fragmento (13) extraído del comunicado de prensa 182/16, "CIDH urge al Estado argentino a responder al caso de Milagro Sala", incorpora de la voz de Naciones Unidas.

> (13) *El Grupo de Trabajo de Naciones Unidas, en su opinión 31/2016 publicada el 21 de octubre anterior, determinó que la detención preventiva de Milagro Sala desde el 16 de enero fue arbitraria y violatoria de los estándares del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, del cual Argentina es parte.*

En (13), el discurso representado en formato indirecto introduce una evaluación reprobatoria de la detención de Milagro Sala. Esta evaluación es atribuida a un grupo de expertos mundialmente reconocidos lo que tiene el efecto de una cita de autoridad. En el comunicado de prensa en el que aparece esta cita, su efecto es el de sostener el posicionamiento de la Comisión IDH y apoyar su pedido de liberación conforme a lo establecido por otro organismo supranacional de derechos humanos.

Por último, se observa con una frecuencia mucho menor la representación del discurso de los peticionarios, esto es, de los ciudadanos argentinos que acuden ante la Comisión IDH para solicitar su ayuda. En estos casos al igual que en los anteriores, el discurso representado se pone al servicio legitimar el posicionamiento institucional. Por ejemplo, en el caso (14) del comunicado de prensa 125/17, "CIDH otorga medida de protección a favor de Santiago Maldonado en Argentina, se puede notar la representación de una versión de los hechos que es atribuida a los solicitantes de la medida cautelar.

> *(*14) *La Comisión tomó en cuenta las denuncias de los solicitantes, según las cuales, el propuesto beneficiario presuntamente fue objeto de una desaparición forzada desde que se le viera por última vez el 1 de agosto de 2017, mientras era golpeado y cargado a una camioneta blanca de Gendarmería, en el marco de un operativo policial que habría tenido lugar en la comunidad mapuche "Vuelta del Río Pu-Lof", departamento de Cashumen, provincia de Chubut.*

En (14), el discurso representado introduce la versión de la "desaparición forzada". El formato indirecto pone de manifiesto la incursión de la voz institucional en el uso de forma condicional "habría" y del adverbio "presuntamente" que mitiga el valor epistémico de las proposiciones atribuidas a los peticionarios. Así, la voz de los solicitantes se fusiona con la voz de la Comisión IDH y proyecta una interpretación de los hechos que habilita un solo tipo de respuesta institucional.

El análisis de las fuentes de información en los comunicados de prensa de la Comisión IDH revela que los procesos de selección y combinación de las voces en el discurso se pone al servicio de proyectar coherencia entre los hechos representados y las respuestas que brinda la Comisión IDH a las problemáticas locales. La alineación de voces que se observa en los comunicados de prensa se traduce en una representación de los conflictos sociales que habilita la intervención de un organismo regional en el ámbito nacional. Si bien la incorporación de múltiples voces en los comunicados de prensa representa un diálogo entre

diferentes actores, este diálogo institucional se establece entre individuos y colectivos que comparten una misma visión de la realidad social.

Discusión

Por un lado, los hallazgos relevados en las secciones anteriores dan cuenta de algunos aspectos constitutivos de los comunicados de prensa producidos por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Específicamente, identifican un patrón recurrente en la representación de la realidad social donde "Comisión Interamericana" actúa y sus acciones recaen sobre el Estado Nacional Argentino y sobre sus ciudadanos. Además, revelan una articulación de voces en consenso que contribuye a la expresión de una evaluación. Ahora bien, para dar cuenta de la función pragmática de los comunicados de prensa analizados es fundamental traer a la discusión el concepto de postura (Du Bois, 2007) que captura "el acto público realizado por un actor social, que se logra dialógicamente a través de recursos comunicativos observables, de evaluar objetos, posicionar el *self* y otros, y alinearse respecto de otros" (p. 163). Esta herramienta permite interpretar los comunicados de prensa analizados como una forma de acción social en la que los productores textuales se posicionan, evalúan los acontecimientos y se alinean con otros actores sociales. En particular, los comunicados de prensa analizados son interpretables como una reacción ante un acto inicial de toma de postura por parte de otros actores sociales, ya sea, el Estado Nacional Argentino o sus ciudadanos. La naturaleza dialógica del acto de postura hace sentir su presencia en la medida en que las ideas y actitudes expresadas en un texto se alinean y acentúan o se distancian de aquellas expresadas en otros textos (Fairclough, 1992, p. 102).

Por otro lado, en los antecedentes de este estudio, Chouliaraki (2010) ha documentado cambios en la configuración de la comunicación humanitaria. En particular, su trabajo muestra una tendencia hacia el abandono del estilo emocional a favor de un estilo racional en un intento por renovar la legitimidad de la comunicación humanitaria. Este trabajo revela que los comunicados de prensa de la Comisión IDH no han abandonado por completo el estilo emocional. Este se evidencia en parte en la selección recurrente de elementos léxicos evaluativos, entre ellos, procesos metales de juicios y apreciaciones en el lugar prominente del titular. Asimismo, el presente estudio deja entrever cómo los comunicados de prensa de la Comisión IDH construyen un argumento razonado. En particular, se ha observado que las voces representadas se alinean y se ponen al servicio de apoyar una tesis que se representa como racional. Entonces, es posible sostener que los comunicados de prensa de la Comisión IDH se caracterizan por presentar una configuración combina componentes que apelan a la emoción como componentes que apelan a la razón. Desde el polo de la recepción, Seu (2010) ha examinado las reacciones de la audiencia ante las publicaciones de la agencia Amnistía Internacional. Sus hallazgos dan cuenta de un escepticismo generalizado que la autora traduce en términos de que la comunicación humanitaria podría estar perdiendo credibilidad. En particular, los sujetos examinados cuestionaron las representaciones de los eventos y la credibilidad de las fuentes de información. Una limitación del presente estudio es que al enfocarse en el polo de la producción no puede echar luz respecto de su recepción. Sin embargo, sirve para dejar planteadas al menos dos preguntas: ¿Qué postura adoptan los lectores ante los comunicados de prensa de la Comisión IDH? y ¿Qué opinan acerca de la representación de los eventos y la credibilidad de las fuentes de información? Esta línea de investigación queda abierta para futuros trabajos.

Por último, a nivel de las prácticas comunicativas de una institución, este trabajo da cuenta de cómo la producción de comunicados de prensa que codifican una postura se pone al servicio de promover una agenda institucional sobre la base de un conjunto de intereses y valores. Richardson (2007, p. 6) afirma que los sectores poderosos cuentan con tecnologías especialmente diseñadas para difundir sus ideas. Partiendo de esta afirmación, es posible pensar que en las democracias actuales los comunicados de prensa institucionales son una tecnología que se orienta a lograr que los contenidos de sus instituciones lleguen a una audiencia masiva. Su eficacia radica en la inmediatez con la que los textos llegan a una lista extensa de suscriptores y son reproducidos en periódicos, radios y programas de televisión. Además, es posible pensar que su función va más allá de la representación del panorama nacional y de la promoción de una agenda institucional en materia de derechos humanos, puesto que su contenido ideológico también se

pone al servicio de naturalizar el intervencionismo y definir las fronteras del estado.

Conclusión

Partiendo del análisis de los componentes constitutivos de los comunicados de prensa que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos difunde a una extensa audiencia, este trabajo concluye al revelar algunas de las complejas relaciones de poder que moldean los textos en las que participa el Estado Nacional Argentino, sus ciudadanos y los organismos regionales de derechos humanos. Por un lado, cada vez más ciudadanos comunes acuden ante organismos regionales de derechos humanos con el objetivo de limitar los poderes del estado y ampliar los derechos de la ciudadanía. Estos ciudadanos afirman que la confianza en las instituciones estatales ha sido quebrada y, en consecuencia, es necesario recurrir a una instancia supranacional para limitar los abusos sistemáticos. Por otro lado, el Estado Nacional Argentino construye su legitimidad sometiéndose al control institucional por parte de organismos supranacionales y a menudo produce declaraciones solemnes de derechos humanos. De aquí que la valoración positiva de los organismos regionales de derechos humanos es útil para la legitimación de un estado. Por último, los organismos regionales de derechos humanos dependen de la participación de los estados nacionales para obtener financiamiento. Es por ello que se posicionan como una institución mediadora que vela por los derechos de los ciudadanos al mismo tiempo que tiene especial cuidado de no alienar al estado del foro regional. De este modo, este trabajo vincula los patrones textuales identificados en los comunicados de prensa de la Comisión IDH con ciertas dinámicas de poder que moldean la práctica comunicativa institucional.

Referencias bibliográficas

Bell, A. (1991). *The Language of News Media*. Oxford U.K. / Cambridge M.A.: Blackwell.

Chouliaraki, L. (2010). Post-humanitarianism: Humanitarian communication beyond a politics of pity. *International Journal of Cultural Studies*, 13 (2), 107 – 126.

Chouliaraki, L. and Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity – Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. En R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: subjectivity, evaluation, interaction* (pp.139-182). Amsterdam: John Benjamins.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Arnold.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.

Richardson, J. E. (2007). *Analysing Newspapers. An Approach from Critical Discourse Analysis*. London: Palgrave Macmillan.

Seu, I. B. (2010). 'Doing denial': audience reaction to human rights appeals. *Discourse Society, 21* (4), 438-457.

Verschueren, J. (Agosto,1999). Pragmatics for International Communication Monitoring. *12th World congress of Applied Linguistics AILA*, Japón, Tokio.

Objetivo de actividad áulica y conducta del alumnado

MA. GEMA GALVANI G.
gema.galvani@gmail.com
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El presente trabajo explora la relación entre objetivo del acontecimiento comunicativo y conducta de los alumnos en el aula, siguiendo las contribuciones realizadas, entre otros, por Rymes (2009), Martín Rojo (2010) Alcalá (2007, 2010) y Carranza (2013) sobre interacción en contextos escolares. La práctica social observada es la clase de inglés en una escuela rural de San Juan. La metodología empleada incluye el trabajo etnográfico de campo y el análisis del discurso y del uso de recursos multimodales que enriquecen la interpretación del hecho de habla (Mondada, 2014). Para el tratamiento de los datos se consideran estructuras de participación, la lengua y gestualidad usada, el comportamiento de los participantes y el tema en torno al cual se está interactuando. Los resultados muestran que existe una relación entre el objetivo del acontecimiento comunicativo (Hymes, 1972) y la conducta interaccional de colaboración o de resistencia por parte de los alumnos. Cuando las actividades áulicas están orientadas al aprendizaje, los alumnos trabajan activamente y aparecen pocas situaciones de rebeldía. Cuando las actividades no tienen como eje principal el aprendizaje, los alumnos se muestran desafiantes con el docente y se observa un incremento de la indisciplina. Teniendo en cuenta estos resultados, este trabajo resalta la importancia de analizar los efectos del establecimiento de ciertos objetivos en la dinámica de la interacción áulica y en la relación interpersonal docente-aprendiente. Se derivan consecuencias acerca de ciertas prácticas escolares en vista a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y a facilitar la interacción docente-aprendiente. Este trabajo también señala el potencial de incluir, en una futura etapa, la relación entre foco de actividad áulica y dinámica de interacción áulica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español.

» *Palabras clave: interacción áulica; conducta del alumnado; acontecimiento comunicativo*

Planteo

En la actualidad, contamos con una gran cantidad de bibliografía sobre dinámicas áulicas y, en general, se ha resaltado la discordancia entre el sistema educativo y las necesidades del alumnado (Roig Ibáñez,

2006; Terigi, 2008; entre otros). Del mismo modo, el constante crecimiento del inglés como la lengua extranjera más enseñada en las instituciones escolares ha dado origen a numerosos estudios acerca de la enseñanza del inglés en la Argentina (Pozzo, 2009; Klett, 2012; Kamhi-Stein, Diaz Maggioli y De Oliveira, 2017). Asimismo, si bien varios autores han tratado las características de la educación en contextos rurales (Sánchez y Jorge-Navarro, 2015; Abós Olivares, Torres Sabaté y Fuguet Busquets, 2017), no son tantos los que indagan acerca de la enseñanza de inglés en estos contextos. Son menos aun las investigaciones que se enfocan en la interacción verbal sobre la base de corpus recogidos etnográficamente en clases de inglés y hacen uso de conceptos de la sociolingüística interaccional para examinarlos. Del mismo modo, también son escasos los estudios que establecen una relación entre las características del acontecimiento comunicativo (Hymes, 1972) y la conducta de los alumnos en clase. En consecuencia, son estas las aristas que se tienen en cuenta y sobre las que se intenta profundizar en este trabajo. Rymes (2009) analiza etnografías realizadas en Estados Unidos y sostiene que, en muchas ocasiones cuando se hace análisis del discurso del aula, se desestima el análisis del acontecimiento comunicativo con relación al contexto social e interaccional dejando de lado una herramienta analítica que permite la visibilización de procesos sociales. Es precisamente ese enfoque el que se intenta tomar en este trabajo con el fin de interpretar la conducta del alumnado de una manera holística a la luz de la configuración del acontecimiento comunicativo. Para lograrlo, este estudio investiga sobre las diferentes situaciones que se dan dentro del acontecimiento comunicativo 'clase de inglés' y la conducta de los alumnos en el aula contrastando dos situaciones comunicativas por su prominencia en la clase de inglés de una escuela rural de San Juan.

Marco teórico y antecedentes

Este trabajo se nutre de antecedentes provenientes de la sociolingüística interaccional y, siguiendo la línea de pensamiento de Dell Hymes (1972) en el presente trabajo se considera el acontecimiento comunicativo (lo que algunos autores latinoamericanos llaman "hecho de habla") como un tipo de acontecimiento en el cual el habla es el componente principal. Es decir, se parte del supuesto de que la comprensión de la forma y del contenido de la interacción verbal en acontecimientos comunicativos, implica la comprensión de la actividad social en la que el habla ocurre. A su vez, el componente lingüístico del acontecimiento desempeña un rol en la constitución de este como acontecimiento social.

Dentro de los antecedentes pertinentes a este trabajo, se encuentra el estudio etnográfico de Carranza (1995, 2013) en escuelas que funcionaban dentro del programa de inmersión en dos lenguas. La autora reconoce dos marcos de referencia para la actividad conversacional de los alumnos: el marco oficial "estar en una clase" y el no oficial de la comunicación no vinculada a actividades escolares. Uno de los hallazgos es el hecho de que la elección español o inglés por parte de los alumnos es una señal de qué marco está en vigencia. Otro de los hallazgos es que el análisis del acontecimiento comunicativo "clase de inmersión en dos lenguas" revela formas concretas en las que las situaciones particulares del contexto extra áulico son traducidas en prácticas de los actores sociales dentro del establecimiento escolar.

Asimismo, Zapatero (2013) analiza interacciones en el aula de una escuela primaria española y sostiene que los participantes pueden imponer su propio marco de participación, y con ello, un determinado orden interaccional y social o participar del marco propuesto por otro participante. Sin embargo, el prevalecimiento de determinado orden interaccional y social se efectúa por medio del establecimiento de normas que surgen durante el desarrollo de las interacciones. Según el autor, los mecanismos interaccionales que tienen lugar dentro del aula contribuyen a afianzar las relaciones sociales establecidas tradicionalmente entre quienes ejercen el rol de docente y de alumno al reforzar, por un lado, el orden social dominante, a través de la imposición de normas por el docente, y por otro lado, la resistencia de los alumnos frente a estas normas y a esta figura de autoridad.

También sobre la base de una etnografía en aulas españolas, Alcalá (2007) intenta definir qué se entiende por buen comportamiento de un estudiante en clase analizado las rutinas compartidas. La autora concluye que los docentes evalúan los comportamientos dentro del aula y, en ese rol de evaluadores, desempeñan el rol de guardianes del acceso a la aprobación académica y, de alguna manera, al éxito social.

Del mismo modo, Alcalá (2010) sostiene que los criterios valorativos que utilizan los docentes al evaluar el comportamiento de los alumnos no son negociados con ellos y dan origen a lo que esta autora denomina procesos de categorización. Estos procesos ejercen influencia en la construcción psicosocial de las categorías de buen y mal comportamiento y buen o mal estudiante.

A su vez, en un estudio etnográfico en aulas de Madrid, Martín Rojo (2010) revela que la visión que tienen los docentes acerca de la educación y las expectativas acerca de sus alumnos, los llevan a manejar la clase de maneras diferentes. La autora también establece una correlación entre las expectativas de los docentes sobre sus alumnos y los logros académicos de los alumnos.

En cuanto a antecedentes en aulas rurales en Argentina, Jorge-Navarro y Sánchez (2014) investigan en escuelas rurales de Salta sobre el impacto de las nuevas tecnologías en las prácticas docentes y sostienen que, en los espacios externos a la escuela, la tecnología llega a ocupar lugares en la socialización de los alumnos de escuelas rurales y esto enfrenta a los docentes a situaciones para las cuales no necesariamente están preparados. Así, los autores afirman que algunos procesos madurativos se presentan en forma más temprana que hace una década atrás en los alumnos y aparece un pronto reconocimiento de sí mismos como sujetos independientes con derechos y demandas particulares.

Población y contexto institucional

Las observaciones se realizaron en clases de inglés de dos grupos intactos de la escuela secundaria de la localidad de Divisadero, provincia de San Juan. Los alumnos de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto año comparten la misma docente de inglés, Sonia (todos los nombres de los sujetos de investigación han sido reemplazados por pseudónimos). A esta escuela asisten alumnos de cinco localidades, vecinas y colindantes que se encuentran a unos 80 kms. al sur de la ciudad de San Juan. Es interesante destacar que esta escuela tiene modalidad urbana aun estando ubicada en una zona rural de San Juan. Esto la convierte en un escenario muy valioso para la investigación ya que, por un lado, se observan, tanto en el alumnado como en el establecimiento escolar, características de escuela rural y, por otro lado, de escuela urbana. Algunas características de escuela rural son que los alumnos suelen ser taciturnos y observadores, viven en comunidades aisladas de los centros urbanos y provienen de familias que suelen ser poco permeables a la influencia externa, experimentan los cambios lentamente y reconocen la escuela como una de las atracciones más importantes de la zona. A su vez, todos los niveles escolares muestran una gran heterogeneidad de edades que van desde los 12 a los 21 años. Es decir, si bien las aulas no son como las de escuela rural porque no tienen agrupación de niveles escolares, sí exhiben una similitud con estas ya que presentan variedad de edades. Además, muchos alumnos han realizado la primaria y los primeros años de secundaria en diferentes escuelas con modalidad rural, por ende, se observan variados niveles de conocimiento dentro de las aulas.

Sin embargo, la cantidad de alumnos por aula es alta (15 a 20 alumnos) en comparación con la de una escuela rural y, al tener modalidad urbana, en esta escuela, se enseña inglés como lengua extranjera en todos los niveles, con un total de 3 horas semanales por nivel. Los alumnos no tienen material específico para trabajar sino que la docente copia ejercicios que ella trae de su casa en el pizarrón o hace fotocopias en la escuela y se las entrega a los alumnos.

Abordaje metodológico

El abordaje metodológico adoptado en esta investigación es el estudio etnográfico de caso. Rockwell (2001) afirma que la importancia del trabajo etnográfico en la educación proviene de su capacidad de investigar en profundidad los cuestionamientos y situaciones locales para esclarecer procesos y tendencias que complican la realidad educativa. En consonancia con esta afirmación, se incorpora también el aporte de Rampton (2006) quien sostiene que las aulas, la lengua y el discurso son sitios significativos como indicadores y participantes en la reproducción, el cambio y la lucha social. Así, este trabajo utiliza una metodo-

logía etnográfica orientada a descubrir las características particulares del acontecimiento comunicativo y sus participantes para comprenderlas a la luz de un contexto social más amplio. Para lograr este objetivo, llevé a cabo un análisis cualitativo de observaciones de clases de inglés en una escuela ubicada en una zona rural de San Juan.

La técnica específica de observación fue la observación participante a través de la cual interactúe con los sujetos a investigar en el escenario natural donde se fueron dando los eventos y situaciones. Schensul, Schensul y LeCompte (1999) sostienen que la observación participante es una técnica que le permite al investigador entender cómo las cosas son organizadas y priorizadas, cuáles son los parámetros culturales y qué consideran importante los sujetos en términos de cortesía, liderazgo, política, interacciones sociales y tabúes. DeWalt y DeWalt (2011) proponen ciertas estrategias de observación como atender al orden físico de los lugares, a la organización de los sujetos en el lugar y a la comunicación verbal y no verbal entre los sujetos.

En este estudio, la observación áulica estuvo acompañada del registro de audio y video de 6 clases de inglés como lengua extranjera que completaron un total de 18 horas áulicas durante el ciclo lectivo 2017. Las observaciones se realizaron en tres clases de dos grupos intactos cada uno perteneciente a los cursos de cuarto y quinto año. Cuarto año cuenta con 17 alumnos entre hombres y mujeres y quinto año con 11 alumnos entre hombres y mujeres.

El registro de audio y video se realizó con una cámara filmadora en algunas ocasiones y, en otras, con dos cámaras o con una cámara y un grabador de voz cerca de los grupos de alumnos según cómo se fuera construyendo la dinámica de cada clase. Una vez realizada la observación áulica y el registro de audio y video, realicé la transcripción de los archivos de audio y video y la comparación con las notas de campo sobre estas clases.

Análisis

Para el tratamiento de los datos se identificaron las estructuras de participación, la lengua y gestualidad usada, el comportamiento de los participantes y el tema en torno al cual se está interactuando. De esta manera, se reconocen dos situaciones comunicativas dentro del acontecimiento comunicativo denominado 'clase de inglés' por su prominencia en los datos. Utilizo el término 'situación comunicativa' ya que a lo largo de la duración del encuentro social, se dejan ver dos situaciones comunicativas diferentes. Una de estas situaciones se da cuando la docente se dedica a satisfacer objetivos indicados por la directora de la escuela y extraños al curso de inglés como, por ejemplo, dedicar al menos veinte minutos de la clase para discutir sobre valores morales, sobre la guerra de Malvinas o sobre algún pintor famoso. El tiempo restante es dedicado a instaurar la situación reconocida y reconocible como clase de inglés. Es posible establecer aquí el contraste entre estas dos situaciones ya que en ambos casos se trata de los mismos sujetos de investigación y el mismo acontecimiento comunicativo, solo que se observan dinámicas interaccionales opuestas.

Desarrollo exitoso del acontecimiento comunicativo

Como dije anteriormente, Sonia es la docente a cargo de las horas de inglés en cuarto y quinto año y trabaja en la escuela hace 21 años. Durante sus clases, fue posible observar que cuando el objetivo de la situación comunicativa es el aprendizaje de inglés, los alumnos se muestran comprometidos con su rol de alumnos y cumplen con las instrucciones dadas por la docente. Por ejemplo, en una de las clases de quinto año, Sonia presentó el tiempo verbal Pasado Simple y mientras lo explicaba, todos los alumnos se mantuvieron en silencio, prestando atención y mirando el pizarrón. Además, los alumnos reaccionaron a los turnos de Sonia con frecuencia y acorde a las expectativas introducidas por los turnos de Sonia:

(01) Sonia: *¿Se acuerdan cuando aprendieron el verbo to be?*
Algunos alumnos: *Sí*
Sonia: *que para he, para she y para it iba is, ¿Se acuerdan?*
Alumnos: *Sí*

Sonia: *Eso es presente, en pasado es was*
Algunos alumnos: *Ah*

(02) Sonia: *¿De qué forma?*
María: *Agregando dos personas*
Sonia: *Bien, bien, entonces, acá ¿iría el was?*
Algunos alumnos: *No, el were*

La secuencia de turnos de habla en estos intercambios sigue la organización preferida para turnos de habla en una interacción áulica y, por ende, contribuye a la dinámica de la clase. Los alumnos se muestran colaborativos con el desarrollo de la interacción y esto se confirma con sus pedidos constantes de permiso para copiar la información del pizarrón en sus cuadernos ya que la docente no les permitió copiar hasta que terminó de explicar. Este comportamiento subordinado de los alumnos y comprometido con el objetivo de la actividad también pudo observarse en otras clases. En una de ellas, Sonia repartió unas copias y explicó que iban a aprender a dar indicaciones para llegar a lugares. Los alumnos mostraron entusiasmo tan pronto como Sonia comenzó a explicar el ejercicio:

(03) Sonia: *y ustedes las tienen que ubicar, dónde están, ¿sí?, qué hay. En el punto número dos qué hay, en el punto número uno, qué hay*
((todos los alumnos están mirando las copias))
María: *Una iglesia, ah no, un hospital*

Otros alumnos: *no:. Un hospital.*

Aun cuando las preguntas en el turno de Sonia eran parte de la explicación, los alumnos las respondieron. Luego, comenzaron a hacer los ejercicios individualmente o en parejas trabajando con mucha concentración. También, buscaban palabras en el diccionario y solo le preguntaban a la profesora cuando resultaba indispensable. Uno de los alumnos que menos suele participar en clase, Fernando, y que en clases anteriores se lo vio molestando a sus compañeros, usando el celular y realizando comentarios desafiantes hacia la docente, en esta ocasión termina el ejercicio antes que Sonia lo asignara, como se puede observar en este intercambio:

(04) Sonia: *Bien, a ver qué más tienen que completar, me avisan.*
((Todos los alumnos comienzan a hacer el ejercicio en silencio))
Fernando: *Ya lo hice, teacher*
Sonia: *¿Ya lo hizo?*
Fernando: *Creo que sí*
Sonia: *¿Usted solo?*
Fernando: *¿Ah?*
Sonia: *¿Usted solo?*
Fernando: *Sí*

El hecho de que Fernando terminara el ejercicio tan rápidamente demuestra que estaba interesado en hacerlo y que encontraba cierta satisfacción al realizarlo. Este comportamiento parece ser inesperado para Sonia también ya que en sus turnos se perciben indicios de sorpresa. Evidentemente, el objetivo de la situación comunicativa influye directamente en el comportamiento de los alumnos.

El comportamiento de los alumnos en estos ejemplos nos da un indicio de que el objetivo esperado durante el acontecimiento 'clase de inglés' es el aprendizaje de la lengua inglesa ya que cuando es así, los alumnos reconocen y confirman la actividad que se está llevando a cabo, las normas del acontecimiento y sus derechos y obligaciones como alumnos. De esta forma, no solo ratifican sino que co-construyen la situación comunicativa vigente.

Fracaso en la convocatoria a la participación

Este comportamiento colaborativo e interesado que fomenta el desarrollo fluido de la situación comunicativa se disipa y hasta desaparece en otras de las clases observadas de Sonia o en las mismas clases, pero cuando el objetivo de la situación comunicativa es otro que no sea el aprendizaje del inglés. Varias de las clases observadas de Sonia comenzaron con alguna actividad sobre temas que no estaban relacionados con el aprendizaje del inglés. En cada clase, fueron los valores morales respeto y solidaridad, la guerra de Malvinas y la vida del pintor Benito Quinquela Martín, entre otros. En la mayoría de los

casos ocuparon todo el tiempo de clase o al menos 40 minutos. Durante estas actividades, los alumnos no solo no mostraron ningún interés en los temas tratados, sino que además expresaron su descontento. Los siguientes extractos fueron extraídos de una clase en cuarto año cuando estaban tratando los valores respeto y solidaridad:

(05) Ismael: *todos los días lo mismo cansa* ((haciendo un gesto de molestia))
((Todos los alumnos se comportan como cansados y ponen cara de cansados, cubren sus caras con s us manos y se recuestan sobre sus bancos))
Sonia: *Y:, es una semana. (.. ..) ¿Cuándo nos cansamos? Cuando no le encontramos aplicación a algo.*
Ismael: Cuando no hay entusiasmo ((recostándose en su banco con cara de sueño))
Sonia: Claro
Ismael: *Y sí, ya nos hemos cansado, desde que hemos empezado la escuela que estamos con esto*

(06) ((Mariano bosteza y se escucha en toda la clase))

(07) Sonia: *Todos, todo el grupo ¿sí? Vamos chicas vénganse para acá, chicas* ((tocando el hombro de Marta porque ella no se da vuelta aunque Sonia le está dirigiendo la palabra al grupo con el que ella está sentada)). *Acá, ustedes háganse más adelante* ((dirigiéndose a todo el grupo)). Varones, ((dirigiéndose a un grupo de hombres)) *acá, así.*
((Agustina mueve la mano mostrando desinterés en lo que dice Sonia))

(08) Ismael: ((dirigiéndose a sus compañeros)) *asív no máØ*

En el primer turno de Ismael del ejemplo (05), Ismael no solo menciona estar cansado del tema sino que también resalta la recurrencia de este. Sin embargo, según Sonia, ellos no habían realizado actividades acerca de valores morales antes, pero sí sobre la guerra de Malvinas. Aparentemente, para los alumnos todo lo que no está relacionado con el aprendizaje de inglés pertenece a la categoría "lo mismo". Además, como se observa en el resto de los ejemplos, Ismael no es el único alumno que expresó insatisfacción ya que el resto de los alumnos también mostraron falta de interés a través de gestos, bostezos ruidosos y postura corporal. Estos rasgos son particularmente interesantes en estos intercambios porque fueron realizados de manera evidente como destinados a ser percibidos por la docente. Mondada (2014) sostiene que los recursos multimodales solo tienen sentido cuando son considerados en conjunto y en relación con el contexto de la actividad que los define. Siguiendo esta línea de pensamiento, si consideramos los gestos y el lenguaje corporal en general en relación con el contexto de la interacción en el aula, podemos derivar inferencias sobre las expectativas de los alumnos acerca de la docente, la actividad que se está llevando a cabo y la lengua en cuestión. Es decir, las expresiones de desinterés pueden interpretarse como resistencia a tratar ciertos temas y como provocación a la docente. Este comportamiento desafiante y provocador hacia Sonia también pueden observarse en otras secuencias durante esta actividad como en el siguiente intercambio entre Sonia y Gustavo:

(09) Sonia: *Ustedes, ¿qué están pensando?*

Gustavo: *No estamos pensando*

En el segundo turno de habla de este intercambio, Gustavo desacredita la presuposición implícita en la emisión precedente producida por la docente. Al decir que no están pensando, el alumno sugiere que están haciendo lo opuesto de lo que se espera de ellos y, de esta manera, muestra falta de involucramiento con la actividad y desafía a Sonia.

En quinto año, las primeras horas de las clases observadas también estuvieron enfocadas en los mismos temas que las clases de cuarto año. En la clase dedicada a valores morales, Sonia dividió a los alumnos en dos grupos y cada uno debía trabajar con un valor. Al igual que en cuarto año, cuando debían trabajar en la actividad asignada, ellos conversaban sobre sus vidas personales. Cuando la docente se acercaba a los grupos, los alumnos le indicaban explícitamente su desinterés en el tema propuesto:

(10) Sonia: *¿Cómo lo muestran? Son valores, pero ¿cómo los muestran? No respetando a mi papá, a mi mamá, a mis profesores*
Amira: *No nos interesa*
María: *No sé*

Esta conducta de Amira es también un desafío a la autoridad que pretende instalar una actividad co-

lectiva. María si bien no indica su desinterés claramente tampoco muestra un esfuerzo por contestar las preguntas de Sonia apropiadamente. Además, durante esta actividad, la docente se fue del aula por unos minutos y al regresar, preguntó a uno de los grupos por qué no habían terminado. Renzo que estaba en ese grupo y estaba parado al lado de Sonia continuó hablándole a su grupo como si la docente no estuviese ahí hablándoles a ellos:

(11) Sonia: *Me imagino que ya han terminado, [si no, tienen tarea y la tienen todos. Han estado hablando de cualquier cosa menos de inglés*
Renzo: ((a sus compañeros))
[¿Querés que te dibuje la calle? Así, mirá, acá está Los Berros y esto es una calle de tierra, en esa calle vive el Pepe ((dibujando en el pizarrón))

El comportamiento de Renzo puede ser entendido como desafío o provocación ya que incluso cuando ella estaba reprendiendo a Renzo y su grupo, Renzo continuó hablando y dibujando en el pizarrón.

A partir de estos ejemplos, se hace evidente que los alumnos reconocen estas tareas como parte de una misma situación comunicativa diferente a la esperada en la clase de inglés. Esto se confirma en el ejemplo (05) en el turno de Ismael "todos los días lo mismo cansa" porque expone el hecho de que los alumnos consideran todas las actividades que no están relacionadas con el aprendizaje de inglés como "lo mismo". De la misma forma, el comportamiento desafiante que se observa en estos ejemplos parece estar relacionado con las expectativas de los alumnos acerca del acontecimiento 'clase de inglés', es decir, con la expectativa de que el objetivo de las diferentes situaciones dentro de este acontecimiento sea el aprendizaje de la lengua inglesa. Además, en estos ejemplos también puede verse cómo la docente deja de controlar el desarrollo del acontecimiento.

Discusión

A partir del análisis de estos ejemplos extraídos de múltiples datos, es posible decir que los alumnos se concentran más y mejoran su conducta en clase cuando el objetivo de la situación es el aprendizaje del inglés. En otras palabras, la conducta de los alumnos mejora contundentemente mientras más inglés se les enseña y más esfuerzo se espera de ellos. Sin embargo, cuando el objetivo de la situación comunicativa no es el aprendizaje del inglés, los alumnos se muestran desafiantes con el docente y la desobediencia en el aula incrementa.

Evidentemente, cuando la situación comunicativa tiene los componentes esperables, los participantes saben cómo ejecutar su rol y exhiben la conducta que cumple las instrucciones de la docente. Cuando la situación comunicativa no muestra los componentes esperables, se ponen en suspenso las normas, los derechos y obligaciones inherentes a los roles interaccionales. Esta conducta permite decir que los alumnos parecen tener la expectativa de que el acontecimiento 'clase de inglés' debería tener como objetivo claro y explícito el estudio de la lengua inglesa ya que cuando es así, los alumnos desarrollan con fluidez y sin conflicto la conducta típica de alumnos 'disciplinados' (Foucault, 1995[1975]).

Sin embargo, cuando el objetivo de la situación no coincide con sus expectativas, el comportamiento desafiante hacia la docente incrementa porque los alumnos dejan de reconocer el conjunto de derechos y obligaciones de sus roles interaccionales en el acontecimiento 'clase de inglés'. En este caso, los conceptos de Goffman (1961) para explicar las instituciones totales parecen poder aplicarse para dar cuenta de la conducta de los alumnos. Su conducta puede ser entendida, en algunos casos, como 'regresión institucional', es decir, como tácticas para sobrevivir en la clase al separar su yo interno de su rol de alumnos. En otras ocasiones, puede ser entendida como 'intransigencia', como desafíos intencionales hacia la docente y a sus propuestas al negarse a cooperar.

Estas reacciones adversas a la propuesta didáctica son particularmente llamativas dado el bagaje cultural del alumnado que privilegia la obediencia, el silencio, la conducta taciturna, etc.; y pueden ser interpretadas como intentos de redefinición de las condiciones sobre las cuales se espera que funcione el acontecimiento 'clase de inglés'. Evidentemente, el control de la situación por parte de la docente proviene

del objetivo del acontecimiento. Dado un objetivo incongruente, se obtiene la falta de control y el fracaso en lograr el compromiso interaccional del resto de los participantes. En consecuencia, si consideramos los resultados de Martín Rojo (2010), podemos agregar que no solo las visiones que los docentes tienen de la educación y sus expectativas acerca de los alumnos afectan cómo la clase es manejada, sino que las visiones de los alumnos sobre la educación y sus expectativas sobre los docentes también cumplen un rol importante en el desarrollo de la interacción áulica. De este modo, este estudio también suma evidencia a los hallazgos de Jorge-Navarro y Sánchez (2014) ya que pareciera que los alumnos reconocen tempranamente sus derechos y realizan demandas de acuerdo a sus expectativas acerca del rol docente.

Además, si tenemos en cuenta los hallazgos de este estudio a la luz de lo que sostiene Alcalá (2007) podemos deducir una posible complicación en el proceso de evaluación del alumnado. En el caso aquí observado la mala conducta de los alumnos parece ser una demanda de satisfacción de expectativas, pero estos alumnos son evaluados de manera negativa por su mal comportamiento en el aula, es decir, por esperar inglés en la clase de inglés, en otras palabras, por demandar más educación. Los resultados de Martín Rojo (2010) acerca de la correlación entre las expectativas de los docentes sobre los alumnos y los logros de los alumnos también es relevante aquí ya que, si seguimos su línea de pensamiento, el desafío de los alumnos hacia la docente puede ser interpretado como resistencia a aceptar las expectativas puestas sobre ellos por la docente y como intentos de desafiar y cuestionar esas expectativas. De alguna manera, los alumnos cuestionan la conducta de la docente y, por asociación su rol en la institución. Este comportamiento afecta la práctica docente ya que el desafío constante hacia la docente y sus prácticas condicionan el proceder de la docente. Así, este trabajo, al igual que el de Martín Rojo (2010) demuestran que la resistencia situada en algunas prácticas educativas afecta la esencia misma de estas prácticas, es decir, la enseñanza de ciertos contenidos.

Conclusiones

Puedo concluir que, en la actualidad cuando los docentes y diseñadores de materiales áulicos mostramos cada vez más preocupación por realizar actividades que estén relacionadas con los intereses de los alumnos para que atraigan su atención, se está dejando de lado el conocimiento de cómo se construye en la realidad de las aulas actuales la relación docente-aprendiente a través de la definición de los componentes del acontecimiento comunicativo y su efecto sobre la disciplina en el aula. Por eso, en este trabajo he pretendido reflexionar sobre la realidad actual, ya que para modificar ciertas prácticas es necesario conocerlas en profundidad previamente. Así, los hallazgos aquí presentados resaltan la importancia de analizar los efectos del establecimiento de ciertos objetivos como parte del acontecimiento 'clase' en la dinámica de la interacción áulica ya que, en muchas ocasiones, lo que los adultos y el sistema educativo consideramos que son los intereses del alumnado no necesariamente coincide con lo que los alumnos demuestran en clase. En consecuencia, estos hallazgos, en consonancia con los de otros trabajos previos, acentúan la necesidad de acercarse y entender las realidades de las aulas como sitios donde a diario los sujetos se esfuerzan por entenderse con otros, con sus futuros y expectativas de ellos y sobre ellos. A su vez, parece necesario pensar las aulas y las prácticas dentro de ellas con relación al contexto más amplio en el que se encuentran inmersas entendiendo que el currículum institucional convive con la realidad de los alumnos fuera de las aulas.

Convenciones de transcripción

La notación está basada en Cameron (2001) y es corriente en etnografía de la comunicación.
. entonación descendente
, entonación ascendente
: sílaba prolongada
:: sílaba más prolongada
- autointerrupción
Ø omisión de fonema (usualmente /s/ y /r/)
[superposición

(palabra) enunciado poco claro
((palabra)) comentario de la investigadora
(..) micropausa intraturno
(.. ..) pausa intraturno o silencio entre turnos
(.. .. ..) pausa o silencio más prolongados
MAYÚSCULAS volumen elevado

Referencias bibliográficas

Abós Olivares, P., Torres Sabaté, C. y Fuguet Busquets, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica*, *49*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/ scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200006

Alcalá, E. (2007). En busca del buen comportamiento en clase. En L. Martín Rojo y L. Mijares (Eds.), *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe* (pp. 73-110). Madrid: Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en la Educación (CREADE), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Alcalá, E. (2010). Norm-transgression sequences in the classroom interaction at a Madrid high school, *Linguistics and Education*, *21*(3), 210–228.

Cameron, D. (2001). *Working with Spoken Discourse*. London: Sage.

Carranza, I. E. (1995). Multi-level Analysis of Two-way Immersion Classroom Discourse. En J. E. Alatis *et al.* (Eds.), *Linguistics and the Education of Language Teachers* (pp. 169-187). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Carranza, I. E. (2013). Participantes, acontecimientos y los réditos de la orientación etnográfica en la investigación sobre prácticas comunicativas. En I. E. Carranza y A. Vidal (Eds.), *Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos* (pp. 73-88). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.

DeWalt K. M. & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Plymouth: AltaMira Press.

Foucault, M. (1995 [1975]). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison* (Alan Sheridan, trad.). New York: Vintage Books.

Goffman, E. (1961). *Asylums Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.

Jorge-Navarro, G. y Sánchez, L. (2014). Prácticas docentes rurales en contextos de globalización. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, *3*. Recuperado de http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index

Kamhi-Stein, L. D.; Diaz Maggioli, G. H. y De Oliveira, L. C. (2017). *English Language Teaching in South America: Policy, Preparation and Practices (Bilingual Education & Bilingualism)*. UK: Multilingual Matters.

Klett, E. (Marzo de 2012). El docente de lenguas extranjeras y su relación con la política lingüística. *V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica. Identidades dinámicas*. Disponible en: http:// www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/ trab_eventos/ev.3791/ev.3791.pdf

Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.

Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics, 65*, 137-156.

Pozzo, M. I. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, *15*. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16220 868002

Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity. Interaction in an urban school*. Nueva York: Cambridge University Press.

Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología social*, *13*, 1-10.

Roig Ibáñez, J. (2006). *La educación ante un nuevo orden mundial*. Buenos Aires: Diaz de Santos.

Rymes, B. (2009). *Classroom discourse analysis: a tool for critical reflection.* Cresskill, NJ: Hampton Press.

Sánchez, L. y Jorge-Navarro, G. (2015). Secundarias rurales mediadas por tecnologías de la información y la comunicación en el norte de Argentina: democratización, inclusión y problemas éticos. *Innovación Educativa*, *15* (69), 37-55.

Schensul, S., Schensul, J. y LeCompte, M. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, *29*, 63–71.

Zapatero, A. (2013). El conocimiento de las normas de interacción en el aula y los mecanismos de categorización y resistencia. En I. E. Carranza y A. Vidal (Eds.), *Lingüísticas del uso. Estrategias metodológicas y hallazgos empíricos* (pp. 223-240). Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SAL.

Justicia victimaria: la representación mediática del caso Carla Figueroa en la prensa gráfica

MARÍA SOLEDAD GARCÍA
lpgarciasoledad@gmail.com
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Resumen

Este artículo versa sobre las construcciones de sentido que realiza la prensa gráfica de La Pampa respecto de la violencia contra las mujeres, considerando la relevancia de los medios de comunicación como formadores de opinión pública. Para ello, se analizará la representación discursiva de la violación y femicidio de la joven Carla Figueroa en la versión digital de dos diarios nacionales: Página 12 y Clarín, durante el periodo 2011-2015 (época de mayor mediatización del caso).

En 2011, Marcelo Tomaselli fue condenado por violar a su ex pareja, Carla Figueroa, aunque fue liberado poco tiempo después cuando los jueces del Tribunal de Impugnación Penal aplicaron la figura de Avenimiento. Dicho beneficio permitía a un violador salir en libertad si contraía enlace con su víctima. Una semana después de conseguir su libertad, Tomaselli mató de 15 puñaladas a la joven pampeana con quien tenía un hijo de tres años. Este hecho generó que el Congreso de la Nación derogara la figura de Avenimiento del Código Penal.

El objetivo principal de este artículo es examinar la construcción periodística de la temática de género a partir de un caso que tuvo repercusiones en el sistema judicial argentino y no escapó a la mirada periodística. En este sentido, los medios de comunicación son actores fundamentales en la construcción de la realidad social y su producción nunca es inocente: intereses culturales, sectoriales y económicos influyen en la conformación de la agenda y en la cobertura de los hechos.

Desde el punto de vista teórico-metodológico, este trabajo se enmarca en la perspectiva de la Sociosemiótica, adhiriendo específicamente a la Teoría de los Discursos Sociales elaborada por el semiólogo argentino Eliseo Verón en su obra La Semiosis Social (1993). Su propuesta será articulada con los aportes establecidos por las Teorías de Género.

» *Palabras clave: Carla Figueroa; discurso periodístico; avenimiento.*

Introducción

Problema de investigación

Este artículo se propone analizar las características de la construcción periodística y producción de sentido por parte de la prensa gráfica en relación con la violencia de género, considerando la relevancia de los medios de comunicación como formadores de opinión pública.

Para ello se tomará como objeto de estudio un hecho paradigmático para la provincia de La Pampa, cuyos alcances fueron de gran relevancia en el territorio nacional. Nos referimos al femicidio de la joven piquense Carla Figueroa y la posterior derogación de la figura del avenimiento del Código Penal Argentino.

En esta investigación se parte de considerar que, en el proceso de percepción social de las violencias, incluida la violencia de género, los medios de comunicación ocupan un lugar destacado, condicionando nuestra percepción del entorno y guiando nuestra atención hacia ciertos temas. Además, promueven y generan consensos sobre los principales lineamientos surgidos de las distintas esferas del poder (Luchessi y Martini, 2004).

Los análisis de la construcción discursiva en los medios de comunicación se insertan en un sistema productivo y es resultado de un proceso de tres fases: producción, circulación y consumo (Alsina, 2005). Al respecto, Teun Van Dijk (1990) sostiene que las noticias deben ser estudiadas como una forma del discurso público.

Un estudio de caso

El 14 de mayo de 2011, luego de haber sido violada por su ex pareja en un descampado de General Pico, Carla Figueroa efectuó la denuncia correspondiente. Tenía 17 años y un hijo con quien fuera su agresor. El violador, Marcelo Tomaselli fue detenido, pero pasó poco tiempo tras las rejas.

Durante los meses que estuvo en prisión contó con la visita diaria de la joven pampeana. En una medida polémica, el 2 de diciembre de 2011 víctima y victimario se casaron cuando Tomaselli aún estaba preso. Y en base a la figura penal del avenimiento, el agresor fue dejado en libertad. Una semana más tarde, de una docena de puñaladas, él la mató.

Las consecuencias no se hicieron esperar. Al pedido de jury a los magistrados intervinientes (Gustavo Jensen y Carlos Flores) se sumó la derogación del avenimiento en el Código Penal Argentino en marzo de 2012. Marcelo Tomaselli, en tanto, fue sentenciado ese mismo año a prisión perpetua.

Ahora bien, ¿por qué elegir un estudio de caso para analizar la construcción periodística de los temas de violencia de género? Coincidimos con Aníbal Ford (1999) en que ciertos casos tienen la capacidad de generar mayor discusión pública y permanencia en los medios. El caso, en términos de Ford, es aquello que "sucede a nivel individual o microsocial y que es expuesto mediante una estructura discursiva básicamente narrativa" (Ford, 1999, p. 246). Le da relevancia en tanto exponente del crecimiento de lo narrativo frente a lo argumentativo o informativo, y de lo individual o microsocial frente a lo macro o lo estructural.

Según Fedra Aimetta (2009), la relevancia del tratamiento por casos reside en que logran conmover la opinión pública, dan lugar al debate mediático y serializan los temas planteados de manera estructural por la sociedad civil. Añade que "las historias particulares se convierten en un mecanismo moralizante o didáctico encubierto porque se valen de la retórica propia de un contrato de lectura literario para trasladarla a los formatos informativos" (Aimetta, 2009, p. 62).

Enfoque teórico-metodológico

La propuesta de Eliseo Verón

Desde el punto de vista teórico, este trabajo se enmarca en la perspectiva de la Sociosemiótica, concretamente en la *Teoría de los Discursos Sociales* elaborada por Eliseo Verón en su libro *La semiosis social* (1993). Su propuesta será articulada con los aportes establecidos por la perspectiva de género.

El semiólogo argentino sostiene que hacer referencia a "discurso" implica considerar, en el análisis, dos conjuntos de relaciones: las condiciones de producción y las condiciones de reconocimiento. De la puesta en relación de estos dos conjuntos deviene la circulación. Es decir, "un sistema productivo está constituido por una articulación entre producción, circulación y consumo" (Verón, 1993, p. 19).

La teoría de Verón parte de un doble postulado: "Toda producción de sentido es necesariamente social" (...) y "todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido (Verón, 1993, p. 125).

Otro concepto que incluiremos es el de *contrato de lectura*. Dicha categoría, propuesta por Eliseo Verón para el análisis discursivo (1985), hace referencia al vínculo que se establece entre un soporte específico y su recepción. En nuestro análisis, ese soporte son los medios gráficos (Página 12 y Clarín) que establecen un contrato de lectura con sus destinatarios (en este caso la sociedad pampeana). Para analizar dicho contrato consideraremos dos niveles que determinan el funcionamiento de los discursos: el enunciado (lo que se dice, nivel del contenido) y la enunciación (las modalidades del decir).

Verón considera necesario saber a través de qué mecanismos y en qué nivel de funcionamiento discursivo de un soporte de prensa se construye el contrato de lectura. Para el autor, la respuesta está en la *Teoría de la Enunciación*, que constituye –a su entender- el desarrollo más relevante de las ciencias del lenguaje en el último tiempo. Dicha teoría fue planteada por el lingüista francés Émile Benveniste en su obra *Problemas de Lingüística General. Tomo II*.

Dicha formulación teórica requiere distinguir dos niveles en el funcionamiento de un discurso: el enunciado y la enunciación. El primero corresponde al orden del contenido, de lo que se dice. El segundo hace referencia a las modalidades del decir.

Construcción del acontecimiento y discurso

En función de los objetivos de investigación, son dos los conceptos ordenadores que servirán como eje para un abordaje de nuestra propuesta: *construcción de la noticia* y *violencia de género*.

El primero de ellos ha sido estudiado desde distintas posturas teóricas y es posible su consideración como categoría analítica. Miquel Rodrigo Alsina concibe la construcción de la noticia como un tipo especial de realidad: es la realidad pública. Señala: "Es una representación social de la realidad cotidiana producida institucionalmente que se manifiesta en la construcción de un mundo posible" (2005, p. 17). Añade que los medios de prensa son una organización compleja cuyo rol está institucionalizado y poseen legitimidad "para producir la realidad socialmente relevante" (2005, p. 17).

Nos interesa su propuesta en tanto adhiere a los postulados de Eliseo Verón, que servirán de eje para nuestro trabajo. El semiólogo argentino usa el término *construcción del acontecimiento* y considera que la actualidad es un objeto cultural elaborado por los medios, a los que compara con una fábrica. Señala: "Los hechos que componen la realidad social no existen en tanto tales (en tanto hechos sociales) antes de que los medios los construyan" (Verón, 1987 p. IV).

Tras lo expuesto, consideramos preciso examinar las subcategorías que se desprenden de la categoría central o concepto ordenador (construcción de la noticia). En ese sentido, debemos hablar en primer término de *discurso*, que ha sido abordado por diversos autores. A los fines de nuestro trabajo nos interesa la concepción de Marc Angenot y Michel Foucault. El primero designa como discurso social "la totalidad de la producción ideológico-semiótica propia de una sociedad" (Angenot, 1999, p. 21). Foucault, en tanto, señala que "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" (Foucault, 1987, p. 15). Consideramos que es menester adscribir a este postulado en tanto partimos de la premisa de que el lenguaje (en este caso el de la prensa escrita) crea sentidos puede convertirse en un mecanismo de lucha y transformación social.

También, es necesario retomar los postulados de Teun Van Dijk (1992), quien propone estudiar las noticias como una manifestación del discurso público. En este sentido, la construcción mediática sobre los

temas de género efectivamente se halla imbuida por el discurso que circula en la esfera pública por parte de diversos actores sociales.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que las condiciones de producción son inherentes a todo enunciado y dan cuenta de la ideología subyacente. "Todo lo que se analiza como signo, lenguaje y discurso, es ideológico", postula Angenot (1999).

Medios de comunicación y género

La relación que se establece entre medios de comunicación y violencia ha sido abordada en diversas investigaciones. Los análisis sobre mujeres y medios de comunicación empiezan a cobrar fuerza en los años '70, pero no lo hacen de manera aislada, sino que forman parte de una situación contextual mayor en el que se enrolan los estudios sobre el feminismo. Uno de los aportes significativos de dichas investigaciones fue la incorporación de la noción de género, un concepto que será recuperado y reformulado por las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales. Ello dará origen en los años '80 a los denominados "Estudios de Género".

Joan Scott señala que el concepto supone dos partes analíticamente diferentes, pero relacionadas: "El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos; y es una manera primaria de significar las relaciones de poder" (Scott, 1996, p. 35). La primera parte de su definición incluye cuatro dimensiones que no operan conjuntamente, sino que son reflejos unos de otros:

1. *Los símbolos culturalmente disponibles,* que evocan diversas representaciones.
2. *Los conceptos normativos,* referidos al modo en que se interpretan los significados de los símbolos.
3. *Las instituciones sociales y organizaciones,* debido a que no solo por medio del parentesco se construye el género sino también a través de la economía y la política.
4. *La identidad subjetiva,* teniendo en cuenta que las identidades genéricas son construidas.

A los fines del presente trabajo, nos centraremos en la primera dimensión, por ser la más pertinente para indagar sobre las representaciones, en este caso mediáticas. Ello se vincula con la denominada *perspectiva de género*, categoría que hace referencia a las concepciones, herramientas y metodologías que permiten estudiar los temas de género en tanto construcción social.

Manifestaciones de la violencia

Debemos hacer referencia a otro gran concepto ordenador que tendremos en cuenta en la investigación y que se relaciona con la violencia de género. El Diccionario de Estudios de Género y Feminismos retoma la definición establecida en la Covv nvención de Belém do Pará en 1994 y hace referencia a "cualquier acción o conducta basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico" (Gamba, 2007, p. 343). Esta definición incluye todas las manifestaciones violentas que tengan lugar tanto en el ámbito privado como público. Incluye, además, violaciones, maltrato, abuso sexual, prostitución, privación de la libertad, trata y tortura, entre otros flagelos. Autoras como Susana Velázquez la consideran como una violación y avasallamiento de los derechos de las mujeres (2007)

Debemos tener en cuenta los aportes de Marcela Lagarde quien propone la siguiente definición de violencia de género: "Es la violencia misógina contra las mujeres por ser mujeres, ubicadas en relaciones de desigualdad de género: opresión, exclusión, subordinación, discriminación explotación y marginación" (Lagarde, 2008, p. 235).

Rita Segato – quien también investiga las violaciones como la que sufrió Carla Figueroa-, alerta sobre la necesidad de entender a la violencia en sus múltiples dimensiones, como la psicológica o moral. Define a esta última como "el más eficiente de los mecanismos de control social y de reproducción de las desigualdades" (Segato, 2003, p. 114) y la "forma de violencia más maquinal, rutinaria e irreflexiva" que "sin embargo, constituye el método más eficiente de subordinación e intimidación" (Segato, 2003, pp. 114-115).

Propuesta metodológica

El corpus está conformado por 18 artículos referidos al caso Carla Figueroa, pertenecientes a la versión digital de dos de los principales medios gráficos en el país: Página 12 y Clarín. Se tomó el periodo más significativo para nuestro objeto de estudio: 2011 y 2015, es decir aquel en el que se observó una mayor proliferación de artículos noticiosos. En la elección se tuvo en cuenta que los formatos informativos y de opinión estuvieran representados y que el hecho fuera cubierto (preferentemente) por los dos medios.

Para el estudio de las representaciones mediáticas, tomamos como punto de partida los postulados de Eliseo Verón, en vinculación con las herramientas otorgadas por la perspectiva de género. Incorporamos, asimismo, la noción de *contrato de lectura*, teniendo en cuenta las tres exigencias que guían el análisis de un soporte:

- Atender a las inva riantes, es decir, a la regularidad y estabilidad de las propiedades descriptas.
- Efectuar una comparación entre soportes (versión digital de Página 12 y Clarín) a fin de encontrar las especificidades de cada uno y las semejanzas entre ambos.
- Sistematizar las propiedades identificadas en cada soporte.

Teniendo en cuenta la *Teoría de la Enunciación* desarrollada por Emile Benveniste y retomada por Eliseo Verón, centramos nuestra mirada en las modalidades de decir (la enunciación), lo cual no implica que dejamos de lado el contenido (el enunciado) pero el mismo no fue lo esencial en este trabajo.

Sobre el sujeto de la enunciación, tuvimos en cuenta los tres tipos descriptos por Verón (1985) y en función de ella analizamos al autor de las noticias:

- Enunciador no pedagógico con distancia: objetivo e impersonal, no clasifica ni jerarquiza, permite al lector un libre recorrido.
- Enunciador pedagógico: articula la información, explica, cuantifica, interroga.
- Enunciador cómplice: dialoga con el destinatario, lo interpela, hay un juego de lenguaje que implica complicidad.

Por otra parte, para el estudio específico de la perspectiva de género incorporamos los ejes propuestos por Sonia Santoro (2010) que, si bien toma como modelo de análisis los casos de trata con fines de explotación sexual, presenta herramientas que pueden ser aplicada cualquier situación vinculada con la violencia de género en los medios de comunicación. Los ítems de sistematización que sugiere -lenguaje, ubicación de la noticia, fuentes de información, contenido y enfoque- son similares a los de otras propuestas metodológicas sobre análisis de la prensa escrita. Por considerar que su modelo de análisis es el más exhaustivo y pertinente al tema que nos ocupa, es que lo incluimos en este trabajo.

Resultados de los análisis

Corpus

Para la realización de este trabajo tomamos como punto de partida la imbricación establecida entre la Teoría de los Discursos Sociales y la perspectiva de género. A la luz de estos dos enfoques, analizamos el material seleccionado. Para ello, inicialmente, examinamos todas las noticias publicadas en la versión digital de ambos matutinos entre 2011 y 2015. Pudimos constatar la presencia de 78 notas: 52 en Página 12 y 26 en Clarín.

Luego, en función de los objetivos que nos habíamos propuesto, establecimos un recorte de aquellos artículos que considerábamos más relevantes para este trabajo.

Buscamos que la mayor parte de los formatos, tanto del género informativo como del opinativo, estuvieran representados.

Así, arribamos a un corpus conformado por 18 notas (9 pertenecientes a cada medio), teniendo en cuenta la necesidad de una mirada comparativa, tal como lo postula Eliseo Verón (1985). En función de ello, se contrastaron los resultados de cada medio en el periodo seleccionado.

Para la mirada comparativa tuvimos en cuenta los ejes definidos a partir de los objetivos de investigación: titulación, ubicación, fuentes, tipos de enunciador, descripción de la víctima, descripción del victimario, subjetividad en el lenguaje, contenido y enfoque.

Antes de emprender el recorrido analítico, consideramos menester esbozar las principales características de los matutinos escogidos para el presente trabajo:

Página 12 es un medio gráfico argentino que comenzó a editarse el 26 de mayo de 1987 en la Ciudad de Buenos Aires. Sus primeras ediciones tenían 16 páginas y constaban de 30 mil ejemplares. Sus fundadores fueron Jorge Lanata y Ernesto Tiffenberg.

"Nos planteamos hacer un diario que le hablara a la gente en su lenguaje cotidiano. Que rescatase el humor ácido que tanto usan los argentinos para contarse las novedades. Pensábamos que este país necesitaba un medio pluralista con un único compromiso con la democracia y los derechos humanos. Que sirviera para informar con independencia y, más que respuestas, planteara las preguntas correctas", señala el matutino en su página web (https://www.pagina12.com.ar/usuarios/institucional.php)

En poco tiempo se agregaron más páginas, señal del éxito que tenía en el país. En gran parte, el estilo del diario y el periodismo de investigación fueron los principales pilares de su crecimiento. Página 12, además, se caracteriza por su defensa a los derechos humanos (eso incluye el reconocimiento de los derechos de las mujeres), anticapitalismo y por brindar un enfoque diferente a otros medios.

Clarín es un matutino argentino creado por el abogado, periodista y legislador Roberto Noble, que se edita desde el 28 de agosto de 1945, en Ciudad de Buenos Aires. El medio fue dirigido desde 1969 por la esposa del fundador, Ernestina Herrera de Noble. "Nació con vocación de ser un diario masivo y de calidad, privilegiando la información y con una apuesta al desarrollo integral de la Argentina", señalan desde su página Web (https://grupoclarin.com/institucional/origen-evolucion)

Autodenominado "el gran diario argentino", el medio sostiene: "Desde hace más de 60 años, acompaña a sus lectores reflejando e interpretando en sus páginas los intereses, inquietudes y necesidades de la sociedad. Clarín es un diario en constante evolución: en forma permanente, explora nuevas formas para acercarse más a sus lectores y llegar a nuevos públicos".

El medio ha sido pionero en muchos aspectos. Entre ellos, fue el primer tabloide de Argentina y el primero en lanzar una revista semanal.

Ideológicamente, se encuentra en la vereda opuesta de Página 12. Desde sus páginas, Clarín ha expresado sus críticas hacia las ideas de izquierda e ideología de género. En ese sentido, en algunos temas ha adoptado una postura más conservadora y ortodoxa.

Resultados

Tras una exhaustiva búsqueda en las ediciones digitales de ambos matutinos hallamos un total de 78 notas publicadas entre 2011 y 2015: 52 pertenecen a Página 12 y exactamente la mitad, 26, a Clarín. Ello nos da un indicio de la relevancia que cada periódico asignó al femicidio de Carla Figueroa y sus derivaciones.

El año en que hubo mayor cantidad de notas fue 2011, cuando se conoció la muerte de la joven pampeana. De 35 artículos publicados en ese periodo, 18 corresponden a Página 12 y 17 a Clarín. Es decir, en las primeras instancias del caso la cobertura fue similar –en términos cuantitativos- en ambos diarios.

En 2012 observamos un total de 31 notas en total (4 menos que en 2011) pero aquí la cobertura de Página 12 empieza a ser mayor con 24 notas. Clarín, en contraposición, solo publicó 7 ese año.

En 2013 solo Página 12 escribió un artículo. Dicho año fue el de menor trascendencia mediática del

caso y, por ende, de menor cobertura informativa.

En tanto, 2014, se configura como el tercer año con mayor volumen informativo. De un total de 9 artículos, nuevamente Página 12 se destacó en términos cuantitativos: publicó 8 artículos mientras que en Clarín solo salió 1.

En 2015, por su parte, solo se publicaron dos notas, una en cada medio.

En relación a los elementos de *titulación* (título principal, volanta y bajada), los mismos generalmente se rigen por el estilo redaccional de la nota que encabezan. En ese sentido, los textos más informativos raramente contengan títulos de opinión (apelativos) y a la inversa. Ello se observa con claridad en el Caso de Clarín, donde hay correspondencia entre el formato de redacción con su titular. En Página 12, sin embargo, las reglas cambian, probablemente por la naturaleza propia del medio.

Nuñez Ladeveze (1991) reconoce cinco tipos principales de títulos:

5. Informativo: aporta nueva información, transmiten la esencia de la noticia sin incluir juicios de valor ni adjetivaciones
6. Apelativo: intenta reforzar o cambiar actitudes de los destinatarios. Juzga, argumenta.
7. Expresivo: hace referencia a los sentimientos o emociones que un hecho puede suscitar en el lector. Puede contener metáforas, ironías, u otras figuras retóricas.
8. Temático: solo enuncia, de manera sucinta, el tema de la noticia.
9. Basado en acto de habla: se construye a partir de declaraciones.

En el caso de Clarín tenemos: 6 títulos informativos, 1 apelativo y 2 basados en actos de habla. Veamos algunos ejemplos:

Informativo: *Un violador se casó con su víctima y al final la asesinó* (Clarín, 11/12/11)
Apelativo: *Una lista de crímenes que nadie logra detener en la Argentina* (Clarín, 11/12/11 nota 2)
Basado en acto de habla: *"Carla me tiraba los brazos y él la seguía apuñalando"* (Clarín, 13/12/11)

Cabe señalar que los tipos de notas encontradas son 7 noticias (formato pirámide invertida), 1 nota de opinión y 1 entrevista. Es decir, solo 1 noticia no tendría relación directa con su tipo de título.

En lo que respecta a Página 12, como ya se señaló, no hay necesariamente correspondencia entre la clasificación de los títulos y el formato de las notas. Incluso, algunos resultan híbridos. En relación a la clasificación de Nuñez Ladeveze, encontramos los siguientes tipos de titulares: 3 informativos, 3 apelativos, 2 apelativo-expresivos, 1 apelativo-informativo. Es decir, aun en los casos de noticias con pretensión de objetividad, los editores se permiten incluir la línea editorial del medio. Empiezan a observarse, ya en este aspecto, algunos elementos que cuestionan el lugar social de la mujer y del patriarcado que la condenó. Veamos algunos ejemplos:

Apelativo: *Asimetría entre el victimario y la víctima* (Página 12, 13/12/11)
Apelativo – Expresivo: *El culpable que no se acuerda* (Página 12, 19/06/12)
Informativo: *El juez del avenimiento, acusado* (Página 12, 21/05/12)

Los *formatos* redaccionales hallados son: 6 noticias, 2 notas de opinión y 1 nota interpretativa. Vemos así, que la mitad de las noticias son presentadas al público lector con un título que no solo informa, como sí ocurre en el caso de Clarín.

En uno y otro matutino, los elementos auxiliares (volanta, bajada, intertítulos) acompañan, refuerzan o complementan el título principal.

Continuemos ahora con la *ubicación*, un elemento destacado en tanto puede condicionar la mirada sobre un tema. Señala Sonia Santoro (2010) que, en la mayoría de los casos, las noticias vinculados a temas sobre violencia de género (en su artículo ejemplifica con casos de trata) suelen aparecer en la sección Policiales. Allí, "el enfoque de derechos de la víctima suele ser nulo y los casos son presentados como hechos aislados y no como un fenómeno social mundial con implicancias gravísimas para la vida de las mujeres"

(Santoro, 2010, p. 196).

Un claro ejemplo de ello son las primeras notas encontradas en el diario Clarín donde –inevitablemente- el lugar asignado coincide con el enfoque propuesto. Observamos que 3 de las 9 noticias escogidas se encuentran en la sección Policiales (las referidas al femicidio, en 2011). Los 6 restantes se hallan en la sección Sociedad, aunque ello no implica que le den un tratamiento diferente a la información. En ese sentido, la mayoría de los artículos consultados responde a una retórica policial.

Diferente es el caso de Página 12 donde el tratamiento de la información está en sintonía con la ubicación propuesta. Así, 8 notas se encuentran en la sección Sociedad y 1 en la sección Psicología, precisamente porque es ese el enfoque se le brinda.

En relación a las *fuentes*, explica Santoro que en general los informantes consultados suelen ser del ámbito policial y judicial, dejando de lado una diversificación de fuentes que puedan brindar un abordaje más integral de los hechos. Al respecto, esto se registra principalmente en el Diario Clarín, donde la mayoría de las declaraciones son judiciales. Entre ellos, Gustavo Jensen (juez que apoyó el avenimiento), el fiscal Alejandro Gilerdenghi, el abogado querellante Raúl Quiroga y el defensor Walter Vaccaro.

Distinto es el caso de Página 12 donde –a las fuentes típicas- se suman otras voces que ayudan a analizar y contextualizar lo ocurrido. Por ejemplo: el psicólogo Mario Burgos, Natalia Gherardi (abogada, directora ejecutiva del Equipo Latinoamericano de Justicia y Género –ELA) y Perla Prigoshin (abogada, titular de la Comisión Nacional Coordinadora de Acciones para la Elaboración de Sanciones de la Violencia de Género).

Otro de los aspectos entre los que establecimos una comparación fue el uso del lenguaje, cuyas características son determinantes ya que es el "reflejo y expresión de un sistema de valores creencias vigentes en la sociedad" (Santoro, 2010, p. 195). Además, ciertos términos evidencian la postura ideológica de quienes los usan. Por ese motivo, es imprescindible lograr precisión en el lenguaje que usamos, desde una perspectiva no sexista.

Observamos en general, que ciertos términos han quedado en desuso mientras emergen otros nuevos. Por ejemplo, ya no se habla de crimen pasional ni violencia doméstica, por ejemplo. En Página 12 este cambio es más evidente. Lo observamos al referirse a "femicidio" con mayor frecuencia. En cambio, en Clarín este concepto convive con otros como crimen o asesinato. Ello no implica que en todos los casos las notas sean abordadas desde un enfoque de género, pero sí se observan más herramienta que fomentan una construcción más equitativa de la noticia.

Otro de los aspectos que suelen protagonizar los estudios sobre feminismo y medios de comunicación es el relacionado a los modos de nombrar, es decir, la forma en que representadas las mujeres. La imagen que se construye –muchas veces de manera distorsionada– es fundamental para entender de qué modo la prensa entiende la posición de la mujer en la sociedad y en la estructura patriarcal. La forma de referirse a una persona es un claro indicador de la ideología subyacente, motivo por el cual es necesario tener en cuenta cómo aparecen representados víctima y victimario.

Se registra una coincidencia entre Página 12 y Clarín en las dos formas principales de nombrar a la víctima. En primer lugar, se la menciona simplemente como *Carla* (32 veces en Página 12 y 48 en Clarín). En segundo término, ambos matutinos usan su nombre y apellido completo, *Carla Figueroa,* (21 veces en Página 12 y 15 en Clarín) En general es habitual que los medios usen solo el nombre de pila de la víctima, lo cual da señal de cercanía con el lector (a veces, incluso, es un mecanismo para infantilizarla y expresar su vulnerabilidad). El victimario, en cambio, suele aparecer referenciado por su nombre y apellido.

En Página 12 observamos estos otros modos de nombrar: *Víctima* (17), *Ella* (10), *Adolescente* (7), *Joven* (5), *Su mujer* (5), *Mujer* (3), *Mujer pampeana* (2), *Chica* (2), *Chica pampeana* (1). Y aparecen dos ejemplos que dan cuenta de la postura ideológica del medio. En una ocasión se menciona a Carla Figueroa como *flamante esposa*, utilizando esta construcción a modo de ironía tras conocerse femicidio pocos días después de haberse casado con Tomaselli. También, en una ocasión, se hace referencia a ella como *ser humano superlativamente vulnerable*.

Clarín por su parte, incorpora otros modos de referirse a Carla Figueroa: *Ella* (11), *Mujer* (10), *Su esposa/ su mujer/ su pareja* (10), *Víctima* (9), *Joven* (5), *Chica* (2).

En lo referente al victimario, también hay coincidencia entre ambos diarios en los dos primeros lugares. La principal forma de nombrarlo es solo por su apellido, *Tomaselli* (32 veces en Página 12 y 41 en Clarín), seguido por su nombre completo, *Marcelo Tomaselli* (14 veces en Página 12 y 16 en Clarín). Vemos, de este modo, que los dos matutinos adoptan una actitud de distanciamiento con el femicida de Carla Figueroa, a la que principalmente se referían por su nombre de pila.

En Página 12, el tercer lugar en los modos de nombrar al victimario lo ocupa el término *violador* (11). Aparecen, además, otras formas de referencia más generales: *Hijo* (11), *Hombre* (4), *Joven* (3), Él (3), *Hermano* (2), *Muchacho* (1), *El primero* (1), *Persona* (1). También se lo menciona en tanto culpable de los hechos: *Acusado* (6), *Victimario* (6), *Imputado* (6), Único autor del homicidio (1), *Femicida* (1), *Verdugo* (1). *Abusador* (1), *Preso* (1), *Culpable* (1), Autor del hecho (1), *Condenado* (1). Al igual que lo hicieron al referirse a Carla Figueroa, nuevamente Página 12 juega con la ironía al hablar de Tomaselli como flamante esposo en 4 oportunidades.

Clarín, por su parte, no diversifica tanto los modos de nombrar. A los mencionados en primer término (*Tomaselli* y *Marcelo Tomaselli*) cabe agregar los siguientes: Él (11), *Violador* (7), *Su hijo* (4), *Hombre* (3), *Acusado* (2), *Marido* (2), *Atacante* (1), *Hombre que asesinó* (1), *Pareja* (1), *Joven* (1).

Continuando con el análisis, es importante considerar el *contenido y enfoque* que se les da a las noticias vinculadas a casos de violencia de género, lo cual en parte se vincula con la utilización del lenguaje que mencionábamos anteriormente.

En líneas generales es posible afirmar que en Página 12 las noticias son construidas desde una mirada de género. En el caso concreto de Carla Figueroa observamos que Se resalta la condición de víctima-victimario como asimétrica y se habla de *violencia machista* en más de una oportunidad. Además, en varias publicaciones aparece una férrea postura contra la figura del avenimiento como así también hacia el accionar judicial. Veamos algunos ejemplos:

> *La Justicia que debió proteger la vida de Carla, escribió su condena a muerte.* (Página 12, 11/12/11)
>
> *La Justicia, que debió protegerla, entregó a Carla a su verdugo.* (Página 12, 11/12/11)

Es importante resaltar que, incluso en los casos en que se trata de una noticia (y no una nota de opinión, por ejemplo), la construcción de la misma no se ciñe al relato escueto de los hechos, sino que incorpora otros elementos. Se contribuye, de ese modo, a brindar un enfoque más integral de los hechos, sumando voces especializadas. Observemos los siguientes ejemplos:

> *(...) diversos especialistas en Derecho, con perspectiva de género, plantean que la esencia misma del fenómeno del abuso sexual es la asimetría entre el victimario y su víctima.* (Página 12, 13/12/11)
>
> *El autor sostiene que "la institución del avenimiento, aplicada a asaltos sexuales, se basa en criterios sobre psiquismo, sexualidad y género que son erróneos y, en algunos casos, de naturaleza francamente perversa", por lo cual propone que sea eliminada de la legislación.* (Página 12, 15/12/11)

En otras notas, principalmente las firmadas por la periodista Mariana Carbajal, se informa, se interpreta y se reflexiona al mismo tiempo. En estos casos la perspectiva de género es más visible.

> *(...) un contrato matrimonial sacralizado, como si el violador y su víctima estuvieran en el mismo plano.* (Página 12, 21/05/12)

El enfoque que se les da a las noticias de violencia de género y femicidios en Clarín tiene características diferentes. Lo que se observa, en primer término, es que los hechos son tratados como cualquier hecho policial, sin tener en cuenta los factores que vulneran los derechos de las mujeres y las convierten en víctimas del sistema patriarcal.

A excepción de una nota donde se hace un análisis del término *femicidio* y se editorializa sobre *los crímenes que nadie logra detener en Argentina* (Clarín 11-12-11), en los casos restantes el relato se rige por la retórica policial. Además, implícitamente se observa una paridad entre el victimario y la víctima:

> *Marcelo y Carla se conocían desde adolescentes, tenían un hijo y una relación tormentosa.* (Clarín, 11/12/11)

> *(...) fueron pareja durante cuatro años (...) Su relación estuvo signada por la violencia. Tuvieron muchas idas y vueltas, hasta que en marzo de 2011 se separaron.* (Clarín, 18/06/12)

Cabe mencionar, también, la presencia de párrafos donde se brindan detalles de su muerta desde una óptica sensacionalista. Se contribuye, así, a aumentar el morbo y revictimizar a Carla Figueroa.

> *"...Sin prender la luz veo a Carla paradita que me tiraba los brazos y él la seguía apuñalando. El me abre los brazos llenos de sangre, la volvió a acomodar en el piso y le seguía dando", afirmó la madre de Tomaselli.* (Clarín, 12/12/11)

Un último elemento que tuvimos en cuenta para este trabajo fueron los *tipos de enunciador* propuestos por Eliseo Verón (1985). Dicha figura se refiere a la imagen del que habla y el lugar desde donde lo hace.

En Página 12, como se desprende de los puntos anteriormente analizados, se observan la siguiente clasificación: Enunciador pedagógico / Enunciador cómplice (3), Enunciador pedagógico (3), Enunciador no pedagógico con distancia / Enunciador pedagógico (2), Enunciador no pedagógico con distancia (1).

Por su parte, en Clarín encontramos los siguientes tipos: Enunciador no pedagógico con distancia (3); Enunciador no pedagógico con distancia / Enunciador pedagógico (2); Enunciador pedagógico (2); Enunciador pedagógico / Enunciador cómplice (1); Enunciador cómplice (1).

Conclusiones

Bajo la premisa de que los medios de prensa son fundamentales en la construcción de la realidad social y en la formación de opinión pública, en este trabajo nos propusimos analizar las producciones de sentido respecto a un caso paradigmático en la provincia de La Pampa: la violación y femicidio de Carla Figueroa en 2011. Concretamente, reflexionamos sobre el enfoque y tratamiento del caso en la prensa nacional (Página 12 y Clarín), entre 2011 y 2015, atendiendo tanto a las variables discursivas presentes en los contenidos informativos.

Para examinar el modo en que el caso Carla Figueroa fue enfocado en la prensa gráfica y el posicionamiento editorial de los medios nacionales al respecto, tuvimos en consideración los elementos discursivos y las marcas que denotaban la presencia o ausencia de una perspectiva de género en la construcción de la información. En ese sentido, atendimos a las tres exigencias que plantea Eliseo Verón en el análisis del contrato de lectura: la regularidad de las propiedades descriptas, la comparación entre medios y la sistematicidad de las propiedades expuestas por los soportes indagados (Verón, 1985).

Para ello, tras revisar todos los artículos publicados en la versión digital de ambos matutinos, escogimos los considerábamos más relevantes y que podían dar cuenta del contrato de lectura que se establecía entre los diarios y sus lectores.

En líneas generales, consideramos que, dado que los medios de comunicación revisten un papel protagónico en la formación de opinión, su alcance debe ser atravesado por una perspectiva de género, que confronte las estereotipaciones y representaciones estigmatizantes. Si bien en los últimos años ha comenzado a vislumbrarse la incorporación de nuevas temáticas y enfoques en la agenda periodística, lo cierto es que aún se continúan reproduciendo esquemas discriminatorios y persiste un tratamiento sexista de la información. En la mayoría de las ocasiones, la prensa propone "una representación de hombres y mujeres claramente asimétrica y desigual" (Gallego Ayala et. al., 2007).

De lo observado en este trabajo, podemos afirmar que los medios nacionales (principalmente Clarín) siguen la misma línea, aunque están empezando a adquirir mayor conciencia sobre la necesidad de incorporar nuevas herramientas que permitan un enfoque no androcéntrico de las noticias (esto es más notorio en Página 12).

Tras analizar las representaciones mediáticas estamos en condiciones de afirmar que, cada vez con mayor frecuencia, la prensa le otorga un espacio más amplio a las problemáticas en las que las víctimas son las mujeres. Ahora bien, muchas de las transformaciones experimentadas por el discurso mediático tienen carácter más bien superficial. Es decir, el tema aún no ha alcanzado en la prensa un nivel de profundidad

que le otorgue un carácter más integral a su tratamiento.

Coincidimos en que "un periodismo comprometido con la perspectiva de género tiene que abrir su mirada para buscar voces en otro lugar, (...) e intentar que, como mínimo, las informaciones reflejen una situación más acorde con la realidad social (Menéndez Menéndez, 2007, p. 71). Es decir, consideramos, en función del rol que le compete a los medios, que es imprescindible sumar fuentes que permitan analizar la temática a partir de distintos saberes y enfoques. En ese sentido, son muchos los actores sociales que con su aporte pueden contribuir a ampliar y enriquecer la información.

Referencias bibliográficas

Aimetta, F. (2009). *La excusa del caso. Estrategias comunicacionales de un grupo activista de mujeres en la provincia de La Pampa*. (Tesina de grado) Carrera de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Buenos Aires.

Alsina, M. (2005). *La construcción de la noticia*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Angenot, M. (1999). *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Benveniste, E. (1977). *Problemas de Lingüística General. Tomo II*. España: Siglo Veintiuno Editores.

Ford, A. (1999). *La marca de la bestia*. Buenos Aires: Vitral.

Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquest.

Gallego Ayala, Juana et. al. (2007). *Buenas prácticas periodísticas desde la perspectiva de género*. Madrid: AMECO, Asociación Española de Mujeres Profesionales de los Medios de Comunicación..

Gamba, S. B. (comp) (2007). *Diccionario de género y feminismos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Luchessi, L. y Martini, S. (2004). *Los que hacen la noticia. Periodismo, información y poder.* Buenos Aires: Editorial Biblos.

Menéndez Menéndez, M. I. (2007) Periodismo desde la perspectiva de género o la igualdad como criterio de calidad. En Gallego Ayala, J. et. al.: *Buenas prácticas periodísticas desde la perspectiva de género*. Madrid: AMECO, Asociación Española de Mujeres Profesionales de los Medios de Comunicación.

Núñez Ladevéze, L. (1991). *Manual para periodismo*. Madrid, España: Editorial Ariel.

Santoro S. (2010). Cómo abordar la trata de personas desde el periodismo. En Santoro, S. Y Chaher, S. *Las palabras tienen sexo II: herramientas para un periodismo de género.* Buenos Aires: Artemisa Comunicación Ediciones.

Scott, J. (1993). El género: una categoría útil para el análisis histórico (selección) En Cangiano, M. y DuBois, L. *De mujer a Género, teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Segato R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Argentina: Prometeo 3010.

Van Dijk, T. A. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. España: Paidós Comunicación.

Velázquez, S. (2007). *Violencia de género*. Recuperado de: http://agendadelasmujeres. com.ar/notadesplegada.php?id=273

Verón, E. (1985). El análisis del 'Contrato de Lectura', un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media. *En Les medias: Experiences, recherches actuelles, aplications.* París: IREP.

Verón, E. (1987). *Construir el acontecimiento*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Verón E. (1993). *La semiosis social. Fragmento de una teoría de la discursividad*. México: Editorial Gedisa.

El uso del tono ascendente en una presentación oral en ILE: revisión de su significado y consecuencias discursivas

MA. VERÓNICA GHIRARDOTTO
vghirardotto@gmail.com

ANDREA DE LOS ÁNGELES CANAVOSIO
andrea.canavosio@unc.edu.ar

LIDIA R. SOLER
solerlidia@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La finalidad de este trabajo es analizar el empleo del tono ascendente en un discurso monológico, más precisamente en una presentación oral, revisando el significado de dicho tono para luego arribar a conclusiones sobre los efectos discursivos que plantea su uso. Para la revisión del significado del tono ascendente se utilizará como marco la teoría de la Escuela de Birmingham. La metodología consistirá en un análisis exhaustivo del uso del tono ascendente en una presentación oral en ILE. Esta presentación forma parte del corpus de un proyecto de investigación sobre el discurso monológico. El corpus contiene 15 presentaciones orales de alumnos de 5to año de las carreras de ILE de la Facultad de Lenguas. Las presentaciones se grabaron en tiempo real y constituyen muestras auténticas, ya que los estudiantes las realizaron como parte de un trabajo práctico de Didáctica II. La presentación fue calificada como la mejor del corpus según cuatro (4) jueces externos al estudio, quienes emplearon una escala diseñada para evaluar la eficiencia comunicativa en presentaciones orales. Para verificar la presencia del tono ascendente se realizará un estudio auditivo de la presentación, el que se complementará con un análisis acústico para corroborar casos de posible desacuerdo en el análisis auditivo. El estudio auditivo se realizará siguiendo la teoría de la Entonación del Discurso propuesta por Brazil *et al.* (1980) y Brazil (1985, 1997) y lo harán tres (3) profesoras de inglés especialistas en Fonética y Fonología Inglesas. El estudio acústico se realizará con el programa *Speechanalyzer* 3.1. Como conclusión preliminar, se podría afirmar que, si bien la muestra fue calificada como la más eficiente, la frecuencia y distribución del tono ascendente en la presentación en cuestión no fue eficaz en todos los casos para transmitir significados, tanto desde el punto de vista del tipo de información como del plano de relaciones sociales entre el hablante y su audiencia.

» *Palabras clave: tono ascendente; discurso monológico; ILE; presentaciones orales*

Introducción

La entonación ascendente al final de enunciados declarativos en inglés ha recibido diversas denominaciones: "*uptalk*" (Gorman, 1993; Liberman, 2006), "*high-rising terminal declarative*" y "*Australian question intonation*" (Buck, 2016, p. 2), entre otras. Sus orígenes son inciertos. Hoffman (2013) y Buck (2016) señalan que este tono podría haber sido relacionado con la canción de Frank Zappa de 1982, "*Valley Girl*", aunque Ritchart y Arvaniti (2014) indican que también se ha registrado su empleo en variedades dialectales del Reino Unido y Australia.

Algunos de los investigadores mencionados anteriormente han documentado estereotipos y opiniones populares acerca del empleo de la entonación ascendente al final de enunciados declarativos que nada tienen que ver con una función interrogativa en el discurso. Así, Gorman (1993) sugiere que sus alumnos utilizaban un tono ascendente muy contagioso, Marsh (2006) lo describe como un tic verbal exasperante y Wollaston (2005) considera que es una interrogación peculiar empleada por los jóvenes, quienes proyectan dubitación en lugar de confirmar seguridad en el habla.

En el área de la lingüística, la teoría de la Entonación del Discurso (ED) (Brazil *et al,* 1980 y Brazil [1985] / 1997) ofrece un marco fundamental en el que se describe el sistema entonacional del inglés. Dentro de los tonos estudiados por esta teoría, el empleo del tono ascendente posee diferentes significados según el contexto, ya sea si un hablante lo utiliza para indicar información compartida con su interlocutor, o si lo explota para indicar su rol dominante en la comunicación. Investigadores más recientes como Ritchart y Arvaniti (2014), Armstrong *et al.* (2015) y Buck (2016) realizaron estudios auditivos y acústicos del tono ascendente en relación con diversas variables como género y lugar geográfico de los participantes, variación fonético-fonológica y frecuencia del tono.

En este trabajo, la finalidad principal es analizar el empleo del tono ascendente en un discurso monológico, más precisamente en una presentación oral, revisando su significado, es decir, su valor comunicativo, para luego arribar a conclusiones sobre los efectos discursivos que plantea su uso. Para la revisión del significado del tono ascendente se utilizó como marco la teoría de la Entonación del Discurso propuesta por la Escuela de Birmingham (Brazil *et al,* 1980 y Brazil [1985] / 1997) y los estudios sobre la entonación ascendente al final de enunciados declarativos de Ritchart y Arvaniti (2014), Armstrong *et al.* (2015) y Buck (2016).

Marco teórico

La Escuela de Birmingham y el uso del tono ascendente

El propósito de esta sección es revisar el significado del tono ascendente a la luz de la teoría de la Entonación del Discurso (ED) de la Escuela de Birmingham (Brazil *et al,* 1980 y Brazil [1985] / 1997). Este modelo entonacional es particularmente importante para el análisis del tono ascendente en la muestra seleccionada debido a que, por una parte, el valor comunicativo del tono ascendente, así como el del resto de los aspectos fonológicos que componen el modelo, no se circunscribe a enunciados aislados de la lengua inglesa, sino que adquiere valor en un "contexto de interacción" (Brazil, 1997, p. 25). Por otro lado, el modelo enfatiza el concepto de que las elecciones entonacionales están motivadas por decisiones del hablante. En otras palabras, para el modelo de la ED, la elección de tonos se efectúa a partir de un conjunto restringido de opciones entonacionales que derivan de la valoración que el hablante realiza de las expectativas, suposiciones y conocimiento respecto de un universo compartido con el receptor o "*common ground*" (Brazil *et al.*, 1980, p. 15). Este concepto del "*common ground*" resulta fundamental para comprender las elecciones de tonos de los hablantes, ya que la selección se relaciona con una continua valoración del contexto de la situación comunicativa. Ventola & Shalom (2002) sostienen que dicho contexto se debe considerar como una entidad dinámica que se transforma a medida que se desarrolla la comunicación entre los hablantes y que es precisamente lo que ocurre en presentaciones académicas orales y otros géneros textuales académicos como conferencias, clases magistrales, exposiciones científicas, etc.

La ED presenta y describe el uso de cinco tonos, o contornos melódicos, que forman parte del sistema

entonacional del inglés. De los cinco tonos, dos ilustran la entonación descendente, otros dos corresponden a la ascendente y el último contorno, que se percibe como ni descendente ni ascendente, corresponde a una entonación neutra o de suspensión. Los tonos descendentes señalan información nueva, los ascendentes información compartida y el tono de suspensión, información precodificada o en procesamiento. Al respecto, Couper-Kuhlen (1986) señala que la ED es el primer modelo teórico que ofrece una descripción del sistema entonacional del inglés en la que una determinada elección por parte del hablante se asocia con la naturaleza de la información presentada. Por su parte, Nafá Waasaf (2005, p. 72) comenta que "(a) pesar de las infinitas posibilidades entonacionales con las que se puede emitir un mensaje, el modelo de Brazil reduce las opciones a un número limitado de opciones que luego puede ser explotado por el hablante en cualquier situación comunicativa".

Los cinco tonos se enumeran a continuación:

el tono descendente

el tono descendente-ascendente

el tono ascendente

el tono ascendente-descendente

el tono de suspensión

La ED también presenta la selección de tonos según el rol de los hablantes en una situación comunicativa. Los hablantes pueden adoptar un rol dominante o no dominante en un determinado acto de habla. Un hablante asume un papel dominante cuando "está a cargo del control del acontecimiento comunicativo" (Nafá Waasaf, 2005, p. 76). Esta función dominante se encuentra ejemplificada en eventos comunicativos asimétricos, como lo son el de profesor-estudiante o doctor-paciente (Brazil, 1985, p. 84). En dichos eventos existe un participante que tiene a su disposición un repertorio amplio de opciones entonacionales en relación con su interlocutor, quien dispone de menos elecciones debido a lo que Brazil (1994) señala como prácticas culturales complejas. Mientras que los tonos ascendente y ascendente-descendente indican dominancia, el resto de los tonos indican que el hablante asume una función no dominante. En una presentación académica oral, en general, el orador asume un rol dominante y, en consecuencia, puede elegir entre utilizar los tonos que marcan dicho rol o aquellos que señalan una posición no dominante.

Respecto del tono ascendente, su empleo también supone continuidad, es decir, proyecta la intención de un hablante de continuar hablando y de retener el uso de la palabra en la comunicación oral (Brazil, 1997).

Además de la señalización del rol de los hablantes por medio de la elección tonal, la teoría de la ED propone, a partir de la selección entonacional, la posibilidad para el hablante de establecer relaciones de convergencia, proximidad o solidaridad con los interlocutores o, por el contrario, de divergencia, distanciamiento social y alejamiento entre el hablante y su interlocutor. La primera se manifiesta a través de los tonos ascendentes, mientras que la divergencia se evidencia por el uso de los tonos descendentes.

Por último, en cuanto al tono ascendente en particular, su elección denota una función como reactivador de información compartida entre los hablantes en una situación comunicativa (Brazil *et al.*, 1980, pp. 52-55). Este uso suele ser característico de hablantes que asumen un rol dominante y lo emplean para referir información compartida que no necesariamente se ha verbalizado en la comunicación pero que necesita evocarse o recordarse.

Otros estudios lingüísticos sobre el tono ascendente

Ritchart y Arvaniti (2014) investigaron la variación fonético-fonológica y la función pragmática en el discurso de la entonación ascendente al final de enunciados declarativos, interrogativos, de solicitud de confirmación y de uso de la palabra. Los participantes eran 23, 12 de género femenino y 11 de género masculino, todos hablantes nativos del sur de California. Se los grabó mientras realizaban tareas variadas como requerimiento para el estudio en una cabina de sonido de la Universidad de California en San Diego.

Las instancias del empleo de la entonación ascendente fueron codificadas según la función pragmática y medidas acústicamente con el programa *Praat*. Las investigadoras encontraron que las participantes femeninas demostraron mayor empleo de la entonación ascendente con mayor variación fonético-fonológica en cuanto a la formación y el ajuste del tono (*scaling and alignment*) que los participantes masculinos. También señalan que en las proposiciones de solicitud de confirmación y en casos de uso de la palabra, el tono exhibió realización variable. En interrogaciones, el tono comenzaba en una vocal acentuada y se caracterizó por tener gran amplitud entonacional. En enunciados declarativos, la entonación ascendente describía una variación entonacional más pequeña que la de las interrogaciones y comenzaba el ascenso después de una vocal.

Armstrong *et al*. (2015) realizaron un estudio en el que se analizó la variación fonética y la distribución de la entonación ascendente al final de enunciados declarativos en dos dialectos del inglés americano, el del sur de California y el de Massachusetts, mientras los participantes realizaban narraciones orales. Los sujetos eran 16 hablantes nativos del inglés y estudiantes universitarios, 8 de cada región, 4 de género femenino y 4 de género masculino en cada caso, y se les solicitó que realizaran las narraciones como tarea para el estudio. Las narraciones fueron grabadas en una cabina de sonido y se analizaron auditiva y acústicamente a través del programa *Praat*. Para obtener los resultados sobre la variación fonética de los tonos ascendentes se empleó el análisis estadístico de regresión logística y, para arribar a los resultados sobre la distribución, se utilizó la regresión lineal. Las conclusiones indicaron que, a pesar de que el tono ascendente había sido estereotipado por caracterizar el habla de personas de género femenino del sur de California, parece no haber diferencia significativa en la frecuencia del tono entre mujeres y hombres y entre participantes de las dos regiones mencionadas. Sin embargo, el estudio señala que sí hubo diferencias en la realización fonética del tono ascendente. Los participantes de género femenino del sur de California produjeron tonos ascendentes de larga duración, mientras que todos los participantes femeninos de ambas regiones realizaron una inclinación marcada del tono en contraposición con los participantes masculinos.

El estudio de Buck (2016) analizó la transferencia sistemática del tono ascendente en enunciados declarativos del inglés como L1 al español como L2. Los participantes eran 12 hablantes nativos del inglés y estudiantes universitarios de la Universidad de Michigan que provenían de diferentes estados de los EE. UU. Seis eran de género femenino y 6 de género masculino. Se empleó la misma metodología que en Armstrong *et al*. (2015). Las grabaciones se realizaron en la Universidad de Salamanca, España, mientras los alumnos cursaban un programa de 6 semanas. Se realizaron las grabaciones al comienzo y al final del programa. Uno de los estereotipos asociados con el uso del tono ascendente que el estudio de Buck (2016) trata de derribar es el de si este tipo de entonación caracteriza a mujeres jóvenes del sur de California. El investigador señala que, según su estudio, tanto los participantes femeninos como los masculinos emplearon el tono ascendente al finalizar proposiciones declarativas en la L1 sin mediar diferencia significativa y ambos géneros realizan transferencia de la entonación a la L2. Además, subraya que el empleo de este tono no parece circunscribirse solamente al sur de California.

Metodología

El objetivo de este trabajo es analizar el uso de la entonación ascendente en una presentación académica oral en ILE. Para cumplir con este propósito, se realizó un análisis exhaustivo del uso del tono ascendente a lo largo de toda la presentación oral. El análisis del contorno ascendente fue de frecuencia, en el que se contabilizaron las instancias en las que se empleó el tono. Luego, se revisó el valor comunicativo del tono según la teoría de la ED de Brazil *et al*. (1980) y Brazil ([1985]/1997) y otros estudios lingüísticos (Ritchart y Arvaniti, 2014; Armstrong *et al*., 2015; Buck, 2016). Por último, se realizó un estudio cualitativo que tuvo como finalidad describir y ejemplificar el empleo de la entonación ascendente y reflexionar sobre el efecto discursivo en la presentación.

Participante

El sujeto de la muestra seleccionada es de género femenino. Al momento de la recolección de los datos, la participante cursaba el 5to año de las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas. Su lengua materna

es el español. El registro de habla adoptado por la hablante es formal y su relación con la audiencia amigable. Cabe aclarar que la hablante estaba transitando los últimos meses de cursado de toda su carrera universitaria y estaba pronta a graduarse. Por este motivo, la presentación posee características similares (ej.: el registro formal y amigable) a las exposiciones que se realizan en congresos y conferencias en las áreas de la enseñanza de ILE, traducción e investigación.

Corpus y muestra seleccionada

Esta presentación forma parte del corpus de un proyecto de investigación sobre el discurso académico monológico (Soler y Giménez, 2018). El corpus contiene 15 grabaciones de audio de presentaciones orales de alumnos de 5to año de las carreras de ILE de la Facultad de Lenguas. Las presentaciones se grabaron en tiempo real y constituyen muestras auténticas, ya que los estudiantes las realizaron como parte de un trabajo práctico de Didáctica II, que es una asignatura obligatoria del profesorado de inglés de la mencionada institución. La presentación fue calificada como la más eficiente según 4 jueces externos al estudio, quienes emplearon una escala diseñada (ver Anexo I) para evaluar la eficiencia comunicativa en presentaciones orales en ILE.

Para obtener las grabaciones del corpus, se solicitó un permiso especial al docente de la asignatura y a los alumnos que decidieron participar de manera anónima y voluntaria. Las presentaciones eran parte de un proceso de evaluación formal del curso. Se utilizaron dos grabadores de audio digitales de alta gama, *Zoom* H2 *Handy Recorders*, para grabar las muestras.

La muestra seleccionada dura 4:43 min. y ofrece una descripción de una clase de inglés para fines específicos en la que se detallan actividades de comprensión lectora. La clase fue diseñada para carreras de grado de la Universidad Nacional de Córdoba. Al momento de dar las presentaciones, la hablante de la muestra, así como el resto de los alumnos oradores, utilizaron proyectores multimedia, una pantalla y notas personales que emplearon como ayuda para realizar sus exposiciones. Todos los oradores hicieron las presentaciones de pie, en frente a la audiencia, que estaba compuesta por otros alumnos que cursaban la asignatura y el docente.

En cuanto al tipo de texto, difiere de estudios como los de Armstrong *et al.* (2015) y Buck (2016) en los que se emplean narraciones orales. En el caso del presente estudio, la presentación oral como género textual plantea desafíos debido a que se trata de un texto oral de naturaleza dinámica, o '*quasi* espontánea', en la que el orador debe realizar elecciones lingüísticas en cada momento sobre cómo exponer (Ventola *et al.*, 2002, p.10). En cuanto al desafío que suponen las presentaciones orales en ILE en carreras de grado, Zareva (2009) considera que este género académico se presenta como una tarea demandante, ya que los alumnos frecuentemente no cuentan con entrenamiento específico sobre cómo realizar una presentación y, además, no todos los estudiantes poseen suficiente dominio del inglés como LE.

Procedimiento

Una vez que se obtuvo la grabación de audio de las muestras, 4 evaluadores externos al estudio calificaron las presentaciones según el nivel de eficiencia a través de una escala diseñada para tal fin. De las 15 grabaciones, la muestra analizada en el presente trabajo resultó ser la más eficiente. Es importante aclarar que los evaluadores eran profesores de inglés de la facultad no especializados en Fonética y Fonología Inglesas.

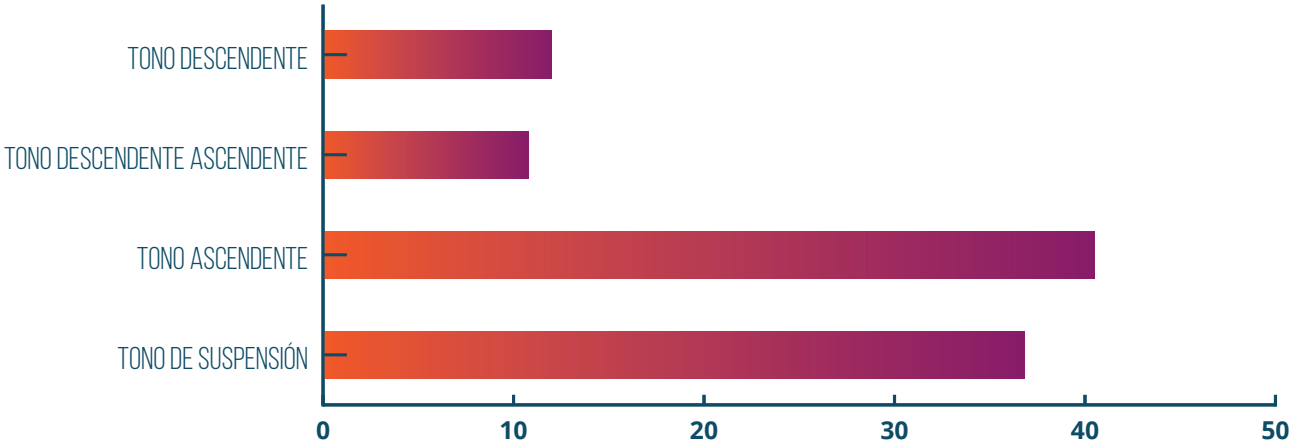
Para verificar la presencia del tono ascendente, se realizó un estudio auditivo de la presentación, que se complementó con un análisis acústico para corroborar casos de posible desacuerdo en el análisis auditivo. El estudio auditivo se realizó según la teoría de la ED y estuvo a cargo de 3 profesoras de inglés especialistas en Fonética y Fonología Inglesas. Cada una de las profesoras realizó un análisis fonético-perceptivo de los rasgos de prominencia y tono. Luego se compararon las transcripciones y sólo en los casos en los que hubo discrepancias se condujo el estudio acústico. Este estudio acústico se realizó con el programa *Speechanalyzer* 3.1. y se midió la frecuencia fundamental (F0) en sílabas prominentes.

Resultados

Frecuencia del tono ascendente

Una vez concluido el análisis auditivo y su corroboración acústica, se contabilizaron las instancias de cada tono a lo largo de toda la presentación oral y se obtuvieron porcentajes simples. El gráfico 1 muestra la frecuencia de uso de cada tono por la hablante durante la presentación oral.

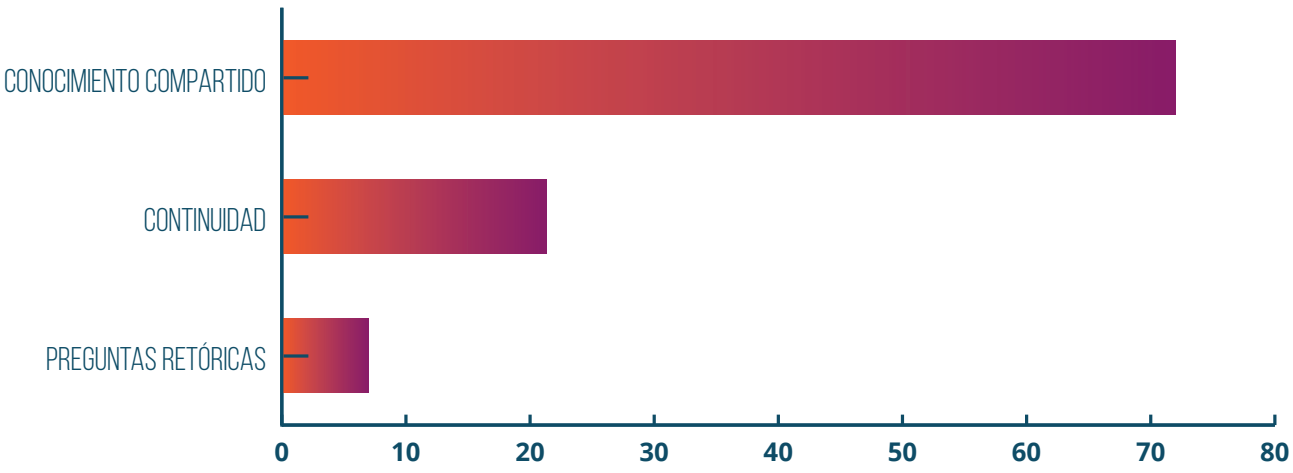
Gráfico 1. Selección de tonos en la presentación oral (en porcentajes)



De acuerdo con el gráfico 1, el empleo del tono ascendente es el que predomina en toda la presentación, en comparación con la frecuencia de uso del resto de los contornos melódicos del inglés. La hablante no empleó el tono ascendente-descendente. Cabe aclarar que el tono de suspensión también se presenta con una frecuencia elevada, sin embargo, en la mayoría de los casos, su uso señala información en procesamiento.

El gráfico 2 indica el valor comunicativo o el significado del tono ascendente en la presentación oral. En la mayoría de los casos, la entonación ascendente se utilizó para señalar que tanto la hablante como la audiencia parecían compartir el contenido de la presentación previamente. En otros casos y con menos frecuencia, el tono se empleó para señalar que la hablante no otorgaba el uso de la palabra a sus interlocutores, es decir, lo usó para indicar la continuidad de su discurso. Por último, la entonación ascendente se empleó para indicar preguntas retóricas que verificaban si la audiencia seguía la presentación con atención. Los resultados se expresan en porcentajes simples.

Gráfico 2.
Valor comunicativo del tono ascendente en la presentación Oral (en porcentajes)



Efectos discursivos de la entonación ascendente

De acuerdo con las cifras de la sección anterior, la entonación que predomina durante toda la presen-

tación es la ascendente. En la mayoría de los casos (72%), el uso del tono ascendente se asocia con el hecho de que la hablante enuncia su discurso según un universo compartido o "*common ground*" (Brazil *et al.*, 1980, p. 15). Es decir que el contorno ascendente, empleado mayoritariamente durante la presentación, refleja la intención de la hablante de proyectar un universo de conocimiento (tema de la presentación, contexto de la situación comunicativa, relación entre la hablante y la audiencia, expectativas sobre lo que la hablante supone que la audiencia conoce sobre el tema, etc.) como ampliamente compartido y conocido por los participantes del evento comunicativo, entre los que se encontraba el docente de la asignatura. Al asumir que todos los receptores de su presentación están familiarizados con el tema, la hablante aprovecha o "explota" (Brazil, 1997, p. 27) las posibilidades que le brinda el modelo de ED de proyectar su propia valoración del contexto de interacción, aunque este no sea necesariamente compartido por todos sus oyentes.

A continuación, se cita un fragmento de la presentación (Ejemplo 1) que ilustra el efecto o significado del tono. En negritas, se resaltan las sílabas en las que el tono ascendente recae.

Ejemplo 1:

> *…uh in order to **do** so we followed the **TA**VI approach but we also took into ac**count** other **as**pects such as **ca**rrier content and **real** content and uh **spe**cially two important **prin**ciples uh that were proposed by **Tom**linson that are that uh well **ma**terials uh should uh help students feel at **ease** and that materials should re**quire** and facilitate learners' self-investment you are going to see that uh throughout the the ac**ti**vities both principles were taken into account **yes**…*

En algunos casos (21, 3%, gráfico 2), la hablante manifiesta la intención de retener el uso de la palabra durante el evento comunicativo. Esto se relaciona con la función de continuidad del tono ascendente. El siguiente fragmento (Ejemplo 2) es un caso del empleo de la entonación ascendente con significado continuativo. Las sílabas resaltadas en negritas indican la selección del tono ascendente.

Ejemplo 2:

> *…yes I will refer to the activities we pre**pared** following the stages **th**at Dudley-Evans and Saint **Jones** uh pro**posed** after finding the **ca**rrier content we moved **on** uh to **dra**fting the actual activities* (pausa prolongada) *uh in order to **do** so we followed the **TA**VI approach…*

Se encontraron pocas instancias (7%) en las que se emplea el tono ascendente para preguntas retóricas o tendientes a verificar si la audiencia efectivamente entendía el contenido de la presentación. Estas preguntas sólo estaban destinadas a relevar algún tipo de confirmación, ya sea verbal (mediante interjecciones "um" aha") o no verbal (movimientos de afirmación con la cabeza), por parte de la audiencia. El fragmento que se cita a continuación (Ejemplo 3) muestra el uso de la entonación ascendente en este tipo de preguntas.

Ejemplo 3:

> *…within the reading comprehension we included eh well eh we worked with an interactive process of reading **yes** including uh top-down and bottom-up activities…*

El ejemplo 3 también se relaciona con el uso del tono ascendente indicado por Brazil *et al.* (1980) que reactiva o recuerda a los oyentes información compartida. El tono ascendente en palabras como '*yes*' en el ejemplo significan una "intervención" (p. 55) por parte del hablante, quien intenta que la audiencia recuerde información (ej.: *an interactive process of reading*) que todos los participantes intervinientes en la presentación oral conocen.

Por último, aunque toda instancia de uso del tono ascendente conlleva el significado de convergencia, no se registraron casos en los que el tono ascendente se empleara exclusivamente para indicar una relación socialmente cercana o solidaria entre la hablante y la audiencia, según la ED.

De acuerdo con estudios como el de Hoffman (2013), Buck (2016), Ritchart y Arvaniti (2014), entre otros, el excesivo empleo de la entonación ascendente puede señalar varios tipos de significados dependiendo del contexto comunicativo y lugar geográfico. Lo que estos investigadores destacan es que su uso es casi exclusivo de hablantes jóvenes. En el caso de la muestra analizada, este aspecto generacional es coincidente con los estudios citados.

De todos modos, Armstrong *et al*. (2015) afirman que la entonación ascendente no se limita a un grupo etario o geográfico de hablantes, sino que más bien parece emplearse de manera masiva en todo el territorio de los EE. UU. y en otros países de habla inglesa (Reino Unido y Australia). Es probable que este empleo extendido entre angloparlantes sea una causal fuerte y decisiva al momento de adoptar una característica de habla nativa entre estudiantes de ILE. Esta podría ser la razón por la que muchos alumnos de ILE emulan este aspecto del acento de hablantes nativos de inglés y lo emplean con asidua frecuencia. Estudios recientes como los de Vergara (2015), sobre el español peninsular, y Barranco Márquez (2015), sobre el español en ciudad de México, indican que las muestras analizadas contienen instancias de entonación ascendente al final de enunciados declarativos en español. No se encontraron trabajos recientes que estudien este aspecto en el español en Argentina

Es necesario resaltar la importancia de los distintos significados de la entonación ascendente según la ED a nuestros alumnos de ILE. Como se ha expuesto anteriormente, el tono ascendente al final de enunciados declarativos posee diferentes efectos en el discurso y refleja intenciones de los hablantes. Es por esto que es fundamental que los estudiantes tomen conciencia del valor comunicativo del tono y puedan evaluar la situación comunicativa en la que se encuentran para hacer un uso efectivo de la entonación y ser eficientes en la comunicación en un idioma extranjero, como lo es el inglés.

Por otro lado, Buck (2016) menciona el hecho de que el tono ascendente está ligado a estereotipos de inseguridad y nerviosismo. Si bien el presente trabajo no tuvo como finalidad develar esta relación, en la muestra seleccionada no se encontraron ejemplos que estuvieran asociados a tales efectos. Podría proponerse que, como investigación futura, se estudie la reacción en oyentes nativos y no nativos del empleo del tono ascendente por hablantes de ILE en el discurso académico.

Conclusiones

Si bien este es un estudio de caso y los resultados y conclusiones son sólo válidos para el análisis aquí expuesto, se puede concluir que la hablante calificada como la más eficiente exhibe un excesivo empleo del tono ascendente en la presentación oral. Este empleo en demasía en la muestra calificada como la más eficiente destaca la necesidad de revisar los significados de la entonación ascendente en la enseñanza de la pronunciación del inglés, ya que el empleo excesivo de este contorno melódico podría acarrear efectos discursivos no deseados en la audiencia de presentaciones orales en contextos académicos; sobre todo, efectos relacionados con los estereotipos señalados por Buck (2016).

El análisis de la presentación seleccionada mostró que el tono ascendente fue el más empleado y su efecto en el discurso se relacionó con el hecho de que el propósito de la hablante era exponer y explicar información acerca del diseño de actividades de lectura comprensiva en inglés para fines específicos en el nivel universitario, tema que ya había sido desarrollado por el docente durante el año académico. En otras palabras, la hablante proyecta, a través del tono ascendente, un contexto en el que ambos, hablante y audiencia, compartían de antemano un universo de suposiciones e información sobre la presentación. Si bien el tono descendente-ascendente también sugiere información compartida, este contorno melódico fue empleado con menor frecuencia que el ascendente.

En cuanto a líneas futuras de investigación, se podría investigar el empleo del tono en un número mayor de alumnos de ILE mientras realizan presentaciones orales, así como analizar la forma y función del tono en participantes de género femenino y masculino de ILE. También sería beneficioso indagar sobre las creencias de los estudiantes de ILE en relación con el empleo del tono.

Por último, el interés por el análisis de la entonación que se emplea en el discurso monológico por hablantes de ILE permite crear mayor conciencia en alumnos de carreras de profesorado, traductorado y licenciatura sobre el valor comunicativo de los tonos del inglés. En consecuencia, esta concientización mejoraría la calidad de desempeño de futuros profesionales de la lengua inglesa.

Referencias bibliográficas

Armstrong, M. E., Piccinini, P. & Ritchart, A. (2015). The phonetics and distribution of non-question rises in two varieties of American English. In *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*, Glasgow, Escocia.

Barranco Márquez, K. Y. (2015). Uptalk in Southern Californian English and Mexican Spanish. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *137*(4), 2383-2383.

Buck, G. (2016). Systematic transfer of 'uptalk' from English (L1) to Spanish (L2) for native English speakers: A developmental study (Tesis Doctoral). Universidad de Michigan, EE.UU.

Brazil, D., M. Coulthard y C. Johns (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.

Brazil, D. (1985). *The Communicative Value of Intonation in English.* University of Birmingham, England: English Language Research.

Brazil, D. (1994). *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Couper-Kuhlen, E. (1986). *An Introduction to English Prosody.* London: Edward Arnold Publishers Ltd.

Gorman, J. (1993). On language; Like, uptalk? *New York Times*, *15*. 614.

Hoffman, Jan. (2013, December 23). Overturning the Myth of Valley Girl Speak. *New York Times*. Recuperado de http://well.blogs.nytimes.com/2013/12/23/overturning-the-myth-of-valley-girl- speak/?_r=0

Liberman, M. (2006). Uptalk is not HRT. *Language Log*, *26* (03).

Marsh, S. (28 de marzo de 2006). "The rise of the interrogatory statement." *The Times*. Recuperado de http://www.thetimes.co.uk/tto/law/columnists/article2045829.ece

Nafá Waasaf, M. L. (2005). Análisis acústico-discursivo de la entonación en interpretación simultánea inglés británico-español peninsular. Aplicaciones a la didáctica y la investigación en la interpretación de lenguas. (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de http://hdl.handle.net/10481/798

Ritchart, A. & Arvaniti, A. (2014). The form and use of uptalk in Southern Californian English. En *Proceedings of Speech Prosody, 7* (pp. 20-23). Dublin, Ireland: Trinity College Dublin.

Soler, L. R. & Giménez, F. (2018). *El rol de los rasgos prosódicos en el discurso académico oral en español: un estudio sobre las funciones discursivas de la entonación.* Córdoba, Argentina: SeCyT, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Ventola, E. & Shalom, C. (2002). *The language of conferencing*. Frankfurt: Peter Lang Pub Inc.

Vergara, D. (2015). Uptalk in Spanish Dating Shows?. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, *21* (2), 21.

Wollaston, S. (2005). He claims to prefer the written word, but Alan Bennett has plenty of stories to tell – and listening to him is a joy. *The Guardian*, 32.

Zappa, F., & Zappa, M. U. (1982). Valley girl. En *Ship arriving too late to save a drowning witch* (CD). EE. UU.: Barking Pumpkin.

Zareva, A. (2009). Informational packaging, level of formality, and the use of circumstance adverbials in L1 and L2 student academic presentations. *Journal of English for Academic Purposes, 8,* 55-68.

Anexo I

Escala para evaluar presentaciones académicas orales en ILE

5	La presentación oral es **siempre efectiva** porque • se percibe de manera fluida y cohesiva en todo momento. • facilita la comprensión de ideas generales y permite la identificación de diferentes ideas secundarias en todo momento. • de principio a fin, es placentero escuchar la presentación ya que no se perciben interrupciones. • las explicaciones son completas y se desarrollan con claridad durante toda la exposición.
4	La presentación oral es **generalmente efectiva** porque • se percibe de manera cohesiva. • facilita la comprensión global y la identificación de ideas secundarias. • demanda poco esfuerzo por parte de la audiencia para lograr la comprensión. • las explicaciones son claras, aunque existen digresiones y/o no se perciben algunas ideas secundarias.
3	La presentación oral es **a veces efectiva** porque • el discurso se percibe de manera cohesiva, aunque por momentos pierde fluidez y/o no suena natural. • facilita la comprensión global, pero por momentos se dificulta la identificación de ideas secundarias. • demanda un poco de esfuerzo por parte de la audiencia debido a interferencias en el discurso del orador que distraen la atención. • las explicaciones son simples y se desarrollan con algunas incoherencias.
2	La presentación oral es **pocas veces efectiva** porque • algunas veces se percibe de manera cohesiva, aunque generalmente carece de fluidez y no suena natural. • existen dificultades para lograr la comprensión global, aunque es posible identificar diferentes ideas secundarias. • demanda esfuerzo por parte de la audiencia en demasía ya que existen interrupciones que dificultan la transmisión del mensaje. • su organización general no se distingue claramente y las explicaciones no se pueden seguir fácilmente.
1	La presentación oral **no es efectiva** porque • no es fluida ni cohesiva. • existen dificultades para lograr la comprensión global del mensaje. • no facilita la identificación de diferentes ideas secundarias. • de principio a fin, demanda esfuerzo y atención por parte de la audiencia ya que no es posible seguir las explicaciones.

Las preguntas en clases universitarias en inglés como lengua extranjera: un análisis prosódico

FLORENCIA GIMÉNEZ
fgimenezferrer@hotmail.com
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La entonación es un recurso lingüístico con múltiples funciones que el hablante utiliza, por ejemplo, para señalizar la naturaleza de la información en el discurso, regular la interacción en discursos dialógicos y marcar su identidad social y personal (Brazil, 1994, 1997; Roach, 2009; Wells, 2006). El presente trabajo tiene por objeto analizar el rol de las preguntas en el discurso oral de profesores en clases universitarias dictadas en idioma inglés dentro del Profesorado, Traductorado y Licenciatura de Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Específicamente, se propone identificar cuáles son las elecciones entonacionales más comunes que los docentes utilizan en sus preguntas para luego analizar el valor comunicativo de cada una de ellas y su función en el discurso áulico. A partir del modelo de la entonación propuesto por Brazil (1994, 1997), Brazil, Coulthard y Johns (1980) y el modelo de análisis del discurso diseñado por Sinclair y Coulthard (1975), se analizó un corpus conformado por dos situaciones de enseñanza registradas en segundo y cuarto año de las carreras antes mencionadas en las asignaturas Lengua Inglesa y Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa I, respectivamente. En ambas oportunidades, se realizaron observaciones videofilmadas de clases en las que se desarrolló un tema del programa de cada una de las asignaturas en cuestión. Todas las situaciones fueron posteriormente transliteradas. Para el análisis, se seleccionaron solo aquellos fragmentos en los que los profesores formularon preguntas, las cuales se analizaron auditivamente teniendo en cuenta las elecciones del docente en cuanto a prominencia y tono. Los resultados se discuten a la luz de la matriz teórica seleccionada y de investigaciones antecedentes.

» *Palabras clave: inglés como lengua extranjera; entonación; preguntas*

Introducción

El profesor universitario continúa siendo el principal proveedor de conocimiento en la clase universitaria; es quien está a cargo de controlar la interacción en el aula, administrar los turnos de habla y guiar

el aprendizaje. Para cumplir con estas metas, para las cuales resulta fundamental despertar interés en la audiencia, el profesor pone en funcionamiento un abanico de estrategias discursivas. La utilización de preguntas es una de ellas (Thompson, 1998).

En esta oportunidad nuestro foco de atención se centrará en el rol de las preguntas en el discurso oral de profesores en clases universitarias dictadas en idioma inglés atendiendo a sus características prosódicas y a su valor comunicativo. El análisis de las dos clases que forman parte del corpus de este trabajo, una de ellas de Lengua Inglesa y la otra de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa nos sugiere diferencias respecto de la utilización de preguntas en una y en otra. Existe evidencia empírica que sustenta la idea de que ciertas áreas disciplinares favorecen determinados patrones discursivos (Dudley-Evans, 1994; Olsen y Huckin, 1990, Thompson, 1998). En las carreras en las que esta investigación se contextualizó, Profesorado, Traductorado y Licenciatura de Inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, los trayectos de formación constan de asignaturas de diferente índole, la mayoría de las cuales se dictan en idioma inglés. Si bien estas tienen como objetivo desarrollar la competencia comunicativa en la LE a través de la manipulación de contenido de variada complejidad, en asignaturas como Lengua Inglesa, Gramática, y Fonética y Fonología, el propósito que mencionamos es el principal. El profesor propicia situaciones en las que el intercambio de ideas con los alumnos sirve para anclar los contenidos que quiere introducir con lo que la interacción cumple un rol central. En otras, como Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa, Literatura y Lingüística, se intenta incentivar la reflexión crítica y, como expresa Lenze (1995), la argumentación juega un papel central en el desarrollo de la clase a través de la que, de manera subsidiaria, se enseña también la lengua y se reflexiona sobre ella. En otras palabras, las bases epistemológicas subyacentes, la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos alrededor de los cuales giran las clases que se imparten para cada asignatura parecen diferir. Esto parece verse también reflejado en la naturaleza de las preguntas que el profesor universitario formula.

En esta ocasión nos proponemos identificar cuáles son las elecciones entonacionales más comunes que los docentes utilizan en sus preguntas en clases dictadas en inglés para luego analizar el valor comunicativo de cada una de ellas y su función en el discurso áulico. Para cumplir con dicho objetivo, en primer lugar, dentro del modelo de análisis del discurso áulico diseñado por Sinclair y Coulthard (1975), desarrollamos el movimiento que los autores denominan "inicio" (*initiation*) a través del que el hablante solicita reacción por parte de la audiencia y en el que las preguntas cumplen un rol importante. Dado que no todas las preguntas tienen el mismo valor comunicativo, realizamos un análisis de la entonación de las preguntas formuladas siguiendo el modelo de la Entonación del Discurso diseñado por Brazil (1997) y Brazil, Coulthard y Johns (1980). Complementamos dicho análisis con la taxonomía propuesta por Sánchez García (2016) para analizar la naturaleza de las preguntas que se formulan en cada una de las clases que conforman el corpus. Los resultados parecen reflejar que "las formas de conocimiento que constituyen una disciplina no pueden disociarse de sus representaciones discursivas" (Airey y Liner, 2009, p. 2[1]) y que, en consecuencia, las diferencias en cuanto a la naturaleza de las preguntas formuladas podrían obedecer al impacto del campo disciplinar en el que cada clase se encuentra inserta.

Marco Teórico

La tríada IRC y la Entonación del Discurso

Sinclair y Coulthard (1975), a través de un análisis de situaciones áulicas auténticas, identifican acciones que el docente realiza a través de la lengua cuando enseña. Entre ellas, podemos mencionar: brindar información, evaluar la actuación de los alumnos, instar a los alumnos a realizar o decir algo, entre otras. La formulación de preguntas puede incluirse dentro de esta última.

Por otro lado, estos autores consideran que el discurso áulico tiene una estructura "regular y característica" (Sinclair y Coulthard, 1975, p. 49) conformada por Inicio-Respuesta-Continuación (IRC) (*Initiation-Response-Follow-up* en inglés). Sinclair y Coulthard afirman que "la iniciación de intercambios verbales es el

1 *Todas las citas de fuentes bibliográficas en idioma inglés son traducción de la autora de este trabajo.*

principal instrumento de educación con el que cuenta el profesor" (1975, p. 37) con lo que, dado que las preguntas se encuentran insertas generalmente en este primer movimiento[2], dentro de una prototípica interacción áulica, nos encontramos frente a un elemento que merece ser analizado en profundidad.

Asimismo, Coulthard y Sinclair (1975) complementan su análisis y exploran los rasgos prosódicos que acompañan cada uno de estos movimientos conversacionales típicos dentro del aula. Para ello, toman el modelo de la Entonación del Discurso (Brazil, 1997; Brazil *et al*, 1980). En dicho modelo, la entonación se concibe como un recurso con que el hablante utiliza, por ejemplo, para señalizar la naturaleza de la información en el discurso, regular la interacción en discursos dialógicos y marcar su identidad social y personal. Asimismo, la entonación es considerada un nivel independiente dentro del sistema de la lengua (Brazil *et al*, 1980) que, al igual que los demás niveles, como el sintáctico por nombrar alguno, permite al hablante transmitir distintos significados y a la audiencia interpretarlos. En consecuencia, y en referencia directa con nuestro objeto de investigación, las elecciones entonacionales que el docente realiza al formular preguntas y el valor comunicativo de cada una de ellas en una interacción áulica se encuentran íntimamente ligados a la respuesta que el docente desea recibir.

Brazil (1994), por su parte, presenta las preguntas organizadas en dos grandes grupos: (i) aquellas a través de las que se solicita información (*Finding out*), que se producen con un tono descendente o proclamatorio; y (ii) aquellas a través de las que se solicita confirmación (*Making sure*), que se producen con un tono ascendente o referido. Para esta clasificación, el valor comunicativo de la pregunta en el contexto en el que se realiza juega un papel preponderante. La entonación contribuye a que la intención del hablante se refleje en la interacción. El nivel gramatical también tiene su participación; no podemos negar que existe una correlación entre el tipo de pregunta desde el punto de vista gramatical y su valor comunicativo. Habitualmente, las preguntas abiertas, que comienzan con un pronombre interrogativo, son aquellas a través de las que solicita información y generalmente son formuladas con un tono descendente. Por otro lado, aquellas que son cerradas son utilizadas para solicitar confirmación y generalmente se formulan con un tono ascendente. Sin embargo, esta relación¸ agrega Brazil (1994), entre la estructura gramatical y el valor comunicativo no es tan lineal dado que es posible requerir información a través de una pregunta cerrada y solicitar confirmación a través de una pregunta abierta. En otras palabras, podríamos decir que los rasgos prosódicos, como el contorno entonacional, son factores importantes para determinar el valor comunicativo de una pregunta dentro de un contexto determinado. El análisis que aquí se presenta se ha realizado considerando las elecciones entonacionales y, junto con esto, el valor comunicativo que el profesor le otorga a cada pregunta.

Si bien las preguntas en contextos áulicos han sido foco de interés por distintos investigadores (Sinclair y Coulthard, 1975; Sánchez García, 2016; Thompson, 1998; Tsui, 1987), en esta oportunidad complementamos la clasificación desarrollada por Brazil (1994) con la taxonomía de preguntas en contextos áulicos propuesta por Sánchez García (2016) dado que es la que con mayor exactitud se ajusta al tipo de preguntas encontradas en el corpus.

Las preguntas como estrategias discursivas

En su tesis doctoral, Sánchez García (2016) analiza estrategias discursivas, entendidas allí como "comportamiento[s] lingüístico[s] que asiste[n] al hablante para poder transmitir el significado deseado" (p. 88). Allí, la investigadora realiza un análisis contrastivo entre las estrategias discursivas utilizadas en español como lengua materna (LM) y en inglés como LE por profesores en clases universitarias; entre ellas se encuentran las preguntas. Para estas últimas, Sánchez García diseña una taxonomía que resulta de gran utilidad para el análisis que aquí presentamos.

El instrumento presenta una primera distinción entre aquellas preguntas que se refieren al contenido alrededor del cual gira la clase, preguntas de enseñanza (A), y otras llamadas preguntas reguladoras (B), relacionadas con el manejo y la organización de la clase. De esta primera división deriva la subclasificación que presentamos a continuación y ejemplificamos con preguntas extraídas del corpus con el que trabajamos.

2 *La organización prototípica de dicha secuencia en este contexto es la I y la C a cargo del profesor, y la R, a cargo del alumno.*

A.Preguntas (P) de enseñanza:

a. P para Exposición: el profesor conoce la respuesta pero utiliza la pregunta para saber, como dicen Sinclair y Coulthard (1975) si el alumno posee el conocimiento sobre un tema en particular.
   - *Why would we write a problem-solution essay about environmental problems?*

b. P Referencial: el profesor solicita información pero no conoce la respuesta.
   - *Why would you think that's a good topic for environmental issues?*

c. P de Repetición: el profesor solicita que se repita información ya presentada.
   - *Can you repeat?*

d. P de Lengua: el profesor hace referencia a cuestiones lingüísticas.
   - *That is when the Bastille an important prison in eh Paris was stormed and let me use that word was stormed what is the meaning of that?*

e. P de Seguimiento: el profesor se asegura de que la audiencia está siguiendo su explicación.
   - *Is this structure clear?*

f. P Retrospectivas: el profesor solicita información de temas dados e insta a la audiencia a traer de la memoria información de clases anteriores.
   - *Remember Holbein for example? Invited to the English court by which monarch?*

g. P Auto respondidas: el profesor es quien la formula y la responde.
   - *What are you going to include in your thesis statement? The solutions, of course.*

h. P Retórica: no requiere de respuesta pero insta a la audiencia a pensar.
   - *What can you tell me about these essays?*
   Primera pregunta general y disparadora que el profesor realiza sin pausa que permita al alumno responder. Asimismo, el alumno no se encuentra en condiciones de responder ya que no ha sido introducido al tema (Neitsch, Braun y Dehé, 2018)

i. P Indirecta: se encuentra inserta en el discurso y requieren respuesta.
   - *Eugenio you were asking how many solutions.*

B.Preguntas reguladoras:

j. P Procedimental: hace referencia al desarrollo de la clase, aunque no al contenido alrededor del cual ésta gira.
   - *Would you like to read?*

k. Pregunta Marginal: hace referencia a cuestiones que nada tienen que ver con el desarrollo de la clase o su contenido.
   - *Can we have a break?*

Como ya dijéramos, tanto la clasificación de Brazil (1994) como la taxonomía provista por Sánchez García (2016) resultaron adecuadas para analizar las preguntas formuladas por los profesores en las dos clases analizadas y así comparar los resultados obtenidos.

Metodología

En base a las diferencias que mencionamos en cuanto a la índole de las asignaturas de las que constan los trayectos de formación en inglés como LE en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, se videofilmaron y grabaron 2 clases de 1.20 h de duración de cada grupo de asignaturas que forman parte del trayecto de formación de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de inglés de la Universidad Nacional de Córdoba. Una de ellas fue una clase de Lengua Inglesa sobre escritura y la otra de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa sobre la Revolución Francesa. En ambas oportunidades el profesor desarrolló un tema del programa, lo cual garantizó que éste mantuviera el piso por turnos

más extendidos que en clases de práctica o aplicación de un tema aprendido. Todas las situaciones fueron posteriormente transliteradas. Para el análisis, se seleccionaron solo aquellas partes en las que se desarrolló el tema nuevo y de allí se extrajeron los fragmentos en los que los profesores formularon preguntas. Estos se analizaron auditivamente teniendo en cuenta las elecciones del docente en cuanto a prominencia y tono. Si bien un análisis instrumental podría haberse utilizado, se optó por triangular los resultados del análisis perceptivo realizado por la investigadora con las percepciones de un evaluador externo que trabajó de manera independiente (Brown, Currie y Kenworthy, 1980). Así, se intentó realzar la importancia de lo que un alumno en un contexto áulico podría percibir, por encima de lo que se puede medir.

Para los propósitos de este trabajo, se descartaron aquellas preguntas como *OK?, Right?* que los profesores produjeron de manera recurrente en medio o hacia el final de una explicación. Nuestra postura se encuentra alineada con la de Pickering (1999, 2018) quien sostiene que "estos marcadores producidos con una entonación ascendente parecen solicitar confirmación, en lugar de hacerlo de manera genuina" (1999, p. 91). En todos los casos se encuentran seguidos de pausas extremadamente cortas que no dan tiempo a que el alumno conteste con lo que podemos inferir que el profesor no espera respuesta alguna. Según Pickering (1999, 2018), estos marcadores no aparecen en el discurso del profesor para solicitar respuestas de los alumnos, sino para demostrar que es consciente de la presencia de la audiencia.

Resultados y discusión

La Tabla 1 presenta las preguntas que cada profesor formuló en cada una de sus clases. A su vez, las preguntas formuladas se encuentran discriminadas de acuerdo con el contorno entonacional utilizado.

Tabla 1. *Preguntas formuladas por los profesores*

		LI		*CCPHI*	
		Solicitud de información (Tonos descendentes)	*Solicitud de confirmación* (Tonos ascendentes)	*Solicitud de información* (Tonos descendentes)	*Solicitud de confirmación* (Tonos ascendentes)
P de Enseñanza	*P de Exposición*	13	8	48	10
	P Referenciales	11	3	-	1
	P para Repetición	-	3	-	1
	P de Lengua	2	2	2	-
	P de Seguimiento	-	20	-	14
	P Retrospectivas	-	-	16	11
	P Auto respondidas	7	2	9	6
	P Retóricas	7	-	2	1
	P Indirectas	2	1	-	-
P Reguladoras	*P Procedimentales*	7	36	12	14
	P Marginales	1	4	1	1
TOTAL		50	69	90	59

LI: Lengua Inglesa
CCPHI: Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa

Teniendo en cuenta la matriz teórica que hemos seleccionado, el análisis nos ha permitido advertir

similitudes y diferencias en cuanto a las preguntas que se formularon en las clases que forman parte del corpus analizado.

La primera característica en común es que se han podido identificar preguntas a lo largo de ambas clases. Estos hallazgos confirmarían los hallazgos de Thompson (1998), quien analiza 33 clases universitarias dictadas por hablantes nativos pertenecientes a dos grandes áreas disciplinares: lengua inglesa y lingüística aplicada, y ciencia y tecnología. La investigadora concluye que, si bien el rol principal de un profesor en una presentación académica es el de ser "proveedor de información" a una audiencia que mayormente escucha (p. 140), el profesor también formula preguntas durante su exposición. En consonancia con lo expresado por Thompson, en las clases aquí analizadas, en las que los profesores desarrollaron un tema nuevo del programa de cada asignatura, también se encuentran preguntas a lo largo de toda la exposición. Con la idea de guiar en la formación de futuros profesionales de la lengua, los docentes cuyas clases se han analizado utilizan las preguntas como estrategias discursivas con el fin de exponer a los alumnos a la LE, moldear los procesos de enseñanza-aprendizaje, andamiar el aprendizaje y co-construir significados.

Si observamos la Tabla 1, podemos advertir otra similitud a nivel de las Preguntas para Exposición que, como ya dijéramos, son un recurso que el profesor utiliza para valorar el conocimiento de sus alumnos sobre un tema en particular, y no para solicitar información que el profesor no posee, como sería el caso en otros contextos. En ambas clases, se detectó un mayor número de Preguntas de Exposición con tonos descendentes, para solicitar información, y, en su mayoría éstas resultaron ser preguntas abiertas dado que, como afirman Sinclair y Coulthard (1975), demandan de un esfuerzo cognitivo mayor que aquellas que requieren solo de una respuesta afirmativa o negativa. Asimismo, habilitan al alumno a utilizar la LE para dar cuenta de su conocimiento.

Nuestro análisis también nos permitió detectar algunas diferencias entre las preguntas que se formularon en una y otra clase. Si bien el estilo personal para enseñar de cada docente tiene su impacto en las clases que dicta, creemos que estas diferencias también podrían deberse, como ya dijéramos, a las bases epistemológicas subyacentes de cada disciplina, a la naturaleza de los objetos de estudio y a los objetivos alrededor de los cuales giran las clases que se imparten para cada asignatura.

De la Tabla 1 deriva que, mientras que en la clase de Lengua Inglesa hubo una predominancia de preguntas para solicitar confirmación, en la de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa las preguntas resultaron, en su mayoría, para solicitar información. Esto podría deberse también a la naturaleza de los objetos de estudio en uno y otro caso. En el caso de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa, el solicitar información insta al alumno a desarrollar ideas y a argumentar en torno a ellas. Asimismo, los datos como fechas, nombres, lugares a los que el docente hace referencia en sus preguntas son de vital importancia para comprender el contexto histórico al que el profesor alude. Para esto alterna su exposición con preguntas a través de las que brinda a los alumnos la posibilidad de co-construir conocimientos.

Otra diferencia digna de destacar fue a nivel de las Preguntas Referenciales; no se registraron prácticamente Preguntas Referenciales en la clase de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa. Esto puede deberse a que el profesor parece tener mucho más control de las respuestas de sus alumnos en clases pertenecientes a este campo disciplinar. No hay información que quede librada al devenir de la clase. En Lengua Inglesa, en cambio, sí se pudieron registrar preguntas de este tipo (Ej: *What kind of environmental problem were you thinking about?*). El profesor no conoce la respuesta a estas preguntas con lo que podríamos decir que, al formularlas, está abierto a que surjan cuestiones no esperadas. En el caso de la clase de Lengua Inglesa analizada, el profesor está enseñando escritura para lo cual las ideas de los alumnos son un insumo fundamental para andamiar el aprendizaje y construir significados de manera conjunta. Allí, hubo una predominancia de preguntas de este tipo producidas con tonos descendentes, es decir, con la idea de solicitar información.

Resulta interesante puntualizar también la diferencia que se registró a nivel de las Preguntas Retrospectivas, es decir aquellas que obligan a la audiencia a volver atrás en el tiempo y recuperar información (Ej: *When else did we see a relationship between England and Europe?*). Si bien resulta extraño que en la clase de Lengua Inglesa no se haya registrado ninguna pregunta de esta naturaleza, no resulta así en el caso de

la clase de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa dado que la historia no está compuesta de hechos aislados y, para comprenderla, es necesario remitirse a hechos que han ocurrido con anterioridad y han sido desarrollados en clases anteriores. Respecto de las elecciones a nivel entonacional, las preguntas formuladas por el docente con entonación descendente predominaron por sobre aquellas con entonación ascendente.

Otra diferencia que creemos resulta importante resaltar es aquella detectada a nivel de las Preguntas Procedimentales, es decir aquellas que hacen referencia al desarrollo de la clase, aunque no al contenido alrededor del cual ésta gira. (Ej: *Can you read your thesis statement?*). En la clase de Lengua Inglesa se formuló un mayor número de preguntas procedimentales que en la clase de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa. Esto puede deberse a que, como Lenze (1995) pudo comprobar en su investigación, en clases que giran alrededor de la enseñanza de una LE, el objetivo más importante es la producción por lo cual las estrategias más utilizadas son las interactivas, aquellas que incentivan la participación y el uso de la LE. Es así como la enseñanza sistemática de la escritura va de la mano de la realización de actividades que requieren de instrucciones para llevarlas adelante. La mayoría de estas preguntas fueron formuladas con tonos ascendentes que cumplen un doble propósito: se utilizan para solicitar confirmación y, simultáneamente, tienen un significado social y transmiten empatía con el interlocutor.

Si bien el último aspecto al que haremos referencia en esta caracterización no está relacionado con el discurso del profesor, resulta interesante incluirlo dado que hace referencia a preguntas también formuladas en el contexto áulico, aunque por parte del alumno. Si bien, como afirman Sinclair y Coulthard (1975), "el profesor ejerce control sobre el devenir de una clase" (p. 125), su rol y el de los alumnos, dice Sánchez García (2016), parecen haber experimentado cambios a lo largo del tiempo. Incluso la investigadora manifiesta que las nuevas dinámicas áulicas han producido un desdibujamiento de las relaciones de poder y, en consecuencia, muchas veces es el alumno quien inicia la comunicación. En las clases analizadas podemos ver diferencias también a este nivel. En clases de Lengua Inglesa los alumnos parecen sentirse con mayor libertad para formular preguntas acerca de la temática de la clase que en la clase de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa. Estas preguntas que se registraron en la clase de Lengua Inglesa varían desde preguntas relacionadas con la gramática, lexis, sintaxis de la LE (*I have a question, as we are proposing solutions, we have to use eh would?*), a otras relacionadas con el proceso de escritura en sí y fueron mayormente preguntas a través de las que se solicita confirmación, que, como ya dijimos, también transmiten empatía con el interlocutor (*I have a question. For example, if we're talking about exams, should we mention in the general statement what causes may have exams for example on students?*). Esto puede deberse a que, como ya dijéramos, el profesor en clases de Lengua Inglesa se encuentra en todo momento instando a los alumnos a participar y a interactuar tanto con el profesor como con sus pares. En clases como la de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa, si bien el formular preguntas no está vedado, la clase propicia el desarrollo del pensamiento crítico y el profesor se encuentra en permanente control de la interacción áulica.

Consideramos que tanto las similitudes como las diferencias nos revelan información importante acerca de las clases analizadas. La identificación de ciertos rasgos recurrentes o elementos prototípicos respecto de las preguntas formuladas en las clases analizadas nos permitiría afirmar que nos encontramos frente a un género académico oral en sí mismo. Por otro lado, el hecho de que hemos detectado diferencias en cuanto a las preguntas que se formularon en una y otra clase también resulta interesante dado que esto nos sugiere la posibilidad de que el campo disciplinar alrededor del cual gira cada una de ellas haya tenido tener algún tipo de influencia. Las diferentes maneras de concebir, plasmar y construir el conocimiento que diferencian estas dos disciplinas alrededor de las que giran las dos clases analizadas pueden haber dejado su huella en el discurso oral del profesor.

Conclusiones

Si bien el tamaño de la muestra con la que se realizó este trabajo no nos permite confirmar la hipótesis aquí planteada, consideramos que este estudio exploratorio resulta de utilidad como punto de partida

para continuar avanzando en la caracterización de la clase universitaria como género académico oral y en las estrategias discursivas que el profesor despliega en su afán por transmitir información y construir conocimiento. Creemos que el análisis de los contornos entonacionales más comunes y el valor comunicativo de las preguntas formuladas en las clases del corpus es un aspecto sobre el que es posible continuar ahondando. El análisis realizado parece indicar que las áreas disciplinares alrededor de las cuales giran estos eventos comunicativos ejercen influencia en el valor comunicativo de las preguntas que se formulan.

Referencias bibliográficas

Airey, J., & Linder, C. (2009). Disciplinary discourse perspective on university science learning: achieving fluency in a critical constellation of modes. *Journal of Research in Science Teaching, 46* (1), 27-49.

Brazil, D. (1994). *Intonation for Advanced Learners of English*. Cambridge: CUP.

Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brazil, D., Coulthard, M., & Johns, C. (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. Londres: Longman.

Brown, G., Currie, K. L., & Kenworthy, J. (1980). *Questions of Intonation*. Londres: Croom Helm London.

Dudley-Evans, T. (1994). Variations in the discourse patterns favoured by different disciplines and their pedagogical implications. En J. Flowerdew (Ed.) *Academic Listening* (pp. 146-158). Cambridge: CUP.

Lenze, L. F. (1995). Discipline-specific pedagogical knowledge in Linguistics and Spanish. En M. Marincovich & N. Hativa (Eds.), *Disciplinary Differences in Teaching and Learning in Higher Education*. New Directions for Teaching and Learning Series. San Francisco: Jossey-Bass.

Neitsch, J., Braun, B., & Dehé, N. (2018). The role of prosody for the interpretation of rhetorical questions in German. *Actas del 9th International Conference on Speech and Prosody Julio 13-16* (pp. 192-196) Poznan, Polonia.

Olsen, L. A., & Huckin, T. N. (1990). Point-driven understanding in engineering lecture comprehension. *English for Specific Purposes, 9*, 33-47.

Pickering, L. (1999). *An analysis of prosodic systems in the classroom discourse of native speaker and nonnative speaker teaching assistants* (Tesis Doctoral). Recuperada de Tesis y Disertaciones de la Universidad de Florida. (http://ufdc.ufl.edu/ AA00014294/00001?search=pickering+=lucy)

Pickering, L. (2018). *Discourse Intonation. A Discourse- Pragmatic Approach to Teaching the Pronunciation of English*. Michigan: University of Michigan Press.

Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology: a practical course*. Cambridge: CUP.

Sanchez García, D. (2016) *A contrastive analysis of Spanish and English-medium instruction in tertiary education: teacher discourse strategies in a spoken Corpus* (Tesis Doctoral). Recuperada de Tesis y Disertaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Teacher Talk*. Oxford: OUP.

Thompson, S. (1998). Why ask questions in monologues? Language choice and work in scientific and linguistic talk. In S. Hunston (Ed.) *Language at work* (pp. 137-150). Clevedon: Multilingual Matters.

Tsui, A. (1987). On Elicitations. En D. Brazil (Ed.) *Discussing Discourse* (pp. 80-106). Birmingham: English Language Research.

Wells, J. (2006). *English Intonation*. Cambridge: CUP.

Comunicación y salud en el ámbito de las políticas públicas: las perspectivas de comunicación en la campaña *"Tomátelo a Pecho"* del Ministerio de Salud de San Luis

MARÍA CECILIA HANG
mariaceciliahang@gmail.com
CONICET – Universidad Nacional de San Luis

Resumen

Este trabajo tiene por objeto visibilizar las perspectivas comunicacionales que se evidencian en la campaña de prevención de cáncer de mama "Tomátelo a pecho" implementada por el Ministerio de Salud de la provincia de San Luis, en octubre de 2017.

Partiendo del concepto de que las referidas campañas son discursos sociales, a partir del análisis de estas se pueden determinar las tomas de posición que sustentan las prácticas de comunicación implementadas por el gobierno. Estas prácticas varían en función de los posicionamientos en torno a la salud, que pueden oscilar entre una perspectiva biologicista/individual u holística/social.

Para esta investigación se tendrán en cuenta diversas categorías teóricas como la de intervención social de Oslazck (2011) y Robirosa *et al.* (1990) y los modelos de comunicación/salud explicitados por Díaz (2011).

El corpus consta de entrevistas a los tomadores de decisión y de las piezas comunicacionales en el marco de la campaña "Tomátelo a pecho".

En el primer caso se entrevistaron a los responsables del diseño e implementación de las campañas de prevención y a través del muestreo de 'bola de nieve' se contactaron a integrantes de cuadros técnicos y políticos que intervinieron en las referidas campañas. Por otro lado, se realizó un análisis descriptivo de los videos y folletos, para luego cruzar esta información con las lógicas de producción. El análisis de datos se desarrolló a través del análisis de contenido y la triangulación de datos.

» *Palabras clave: políticas públicas; campañas de prevención; perspectivas de comunicación/salud*

Introducción

El planteamiento del problema surge a raíz de la observación de los elevados índices de muerte por cáncer de mama que presenta la población femenina de la provincia de San Luis teniendo en cuenta que en el año 2003 se creó el "Programa Nacional de Control de Cáncer" y en el año 2004 el "Programa Provincial de Detección Precoz del Cáncer de Cuello de Útero y Mama".

Si bien se han realizado inversiones en aparatología y se han desarrollado diferentes campañas de prevención que incluyen mamografías gratuitas y actividades de concientización, según el Informe "Análisis de Situación de Salud por Cáncer. Región Cuyo, Argentina 2017" (Instituto Nacional del Cáncer, Ministerio de Salud y Presidencia de la Nación Argentina, 2017), San Luis presentó en ambos sexos mayor mortalidad en comparación con la región y con Argentina (128,2 defunciones p/ 100.000 varones y 98,7 p/100.000 mujeres).

Teniendo en cuenta este escenario el presente plan de trabajo propone visibilizar las lógicas de producción de la campaña "Tomátelo a pecho" desarrollada por el Ministerio de Salud de San Luis, teniendo en cuenta las prácticas comunicacionales de sus diseñadores, así como también las características de sus productos comunicacionales. La pregunta que subyace a esta investigación es ¿si existen estos programas para la detección precoz del cáncer de mama, porqué los índices de cáncer siguen siendo altos? ¿cuál es el papel de la comunicación en este proceso?.

Es así que esta tesis se enmarca dentro del campo de la comunicación en salud, específicamente en los estudios que según Bottinelli (2015) consisten en "el análisis e implementación de estrategias de comunicación para informar y promover la toma de decisiones, tanto individuales como comunitarias, que mejoren la salud de la población" (p. 50). Siguiendo a esta autora este campo de investigación incluye el estudio de las campañas de salud pública y divulgación de información concerniente a riesgos emergentes como aspectos de la promoción de la salud.

Para Bottinelli (2015) estas campañas pueden abordarse teniendo en cuenta a la comunicación desde "…un enfoque efectista, individualista y bio-médico…" o desde otro "…en donde las culturas, las relaciones sociales, los derechos y la participación activa de las personas se constituyen en referentes para el diseño de programas de comunicación en salud…" (p. 53).

Teniendo en cuenta esta clasificación y partiendo de la hipótesis de que los diseñadores de campaña se posicionan desde un enfoque biomédico, me propongo visualizar las potencialidades de mejora para la salud de la población a través de la implementación de la comunicación desde una perspectiva relacional, con el objetivo de:

> poner en juego una mirada compleja de la realidad y tomar en cuenta las características socioculturales de la comunidad en la que desea producir el cambio, a diferencia de la perspectiva instrumental, que reafirma el poder (y la dependencia) de determinadas fuentes de saber a las que recurrir oportunamente para saber qué hacer en cada momento (Diaz, 2011, p. 42).

Objetivos

- Describir los productos comunicacionales de la campaña "Tomátelo a pecho", para determinar sus objetivos y los criterios que se tuvieron en cuenta para la construcción de los distintos tipos de mensajes.
- Determinar las perspectivas comunicacionales de los diseñadores/tomadores de decisión.
- Establecer una relación entre los modelos de comunicación que predominan y el enfoque de salud con el que se relacionan.

Marco Teórico

La comunicación y las políticas públicas

Hablar de comunicación en el ámbito de las políticas públicas implica en primer lugar diferenciar este

tipo de prácticas con otras de tipo comercial o empresarial debido a la naturaleza 'pública' de su hacer. Por otro lado implica posicionar a la comunicación en su contexto, es decir que no se puede pensar en una experiencia comunicacional en el campo de la salud y sus resultados alcanzados, sin reparar en el escenario político e institucional en cuyo marco se toman las decisiones de diseño e implementación de las mismas.

Al respecto se adscribe a la concepción de Oszlack (2011) quien afirma que el Estado es el:

> papel atribuido a una o más de sus instituciones en la producción de bienes, regulaciones o servicios destinados a resolver ciertas cuestiones problematizadas que plantea la organización o el funcionamiento de una sociedad, así como los impactos y consecuencias que se derivan de esas formas de intervención sobre la correlación de poder y la distribución del producto en esa sociedad (p. 1).

Interesa destacar de esta definición la política pública como cuestión problematizada.

En primer lugar, hay una intervención concreta para producir y distribuir los bienes sociales destinados a resolver las necesidades de la sociedad. Este proceso tendrá diferentes características ya que se privilegian a ciertos sectores e intereses (Oszlak, 1980) y la tensión generada por esta tarea distributiva, debe ser compensada por negociaciones de manera de asegurar la convivencia social.

Por otro lado esa intervención concreta, devela una manera de percibir las problemáticas sociales y por tanto, una toma de posición que define cursos de acción.

Siguiendo a Oszlak (2011) el rol del Estado puede analizarse mediante tres niveles, a saber: micro (que se manifiesta en la vida cotidiana y experiencia de los individuos de una sociedad), meso (contenidos y orientaciones de las políticas públicas o tomas de posición) y macro (reglas de juego que gobiernan las interacciones entre actores e instituciones). Este trabajo se concentra en el nivel 'meso', es decir el plano en el que se analizan las acciones concretas de quienes actúan en nombre del Estado para evaluar la modalidad de intervención comunicacional.

En este caso en particular interesa rescatar cómo estas modalidades de actuación estatales (nivel meso) revelan una toma de posición con el propósito de establecer normas sobre las prácticas de salud. Esta instancia simbólica será foco de análisis a lo largo de este trabajo, con el objetivo de conocer los fundamentos ideológicos de la acción estatal. Al implementar acciones de comunicación el Estado produce identidades (Vargas, 2014) y en la acción de nombrar a su población:

> ...la constituye en sujeto portador de derechos, responsabilidades y obligaciones. Nombrar un acontecimiento, una persona, un aspecto de la realidad, implica ejercer un poder sobre lo nombrado. Nombrar significa traer simbólicamente a lo nombrado, transformar su ausencia en presencia, definir el modo en que lo vemos y lo mostramos a los demás. Es también condicionar la forma en que el nombrado se piensa a sí mismo. Nombrar implica sobre todo asignar un sentido y un significado a lo nombrado. Es decir, asignarle una identidad. Los nombres no son antojadizos, porque las palabras están preñadas de significados (p. 3).

En consecuencia interpretar un problema, realizar un diagnóstico y proponer soluciones de relación causa-efecto implica planificar y este proceso define paralelamente los modelos de comunicación de los que se parte y el rol que se le atribuye a la misma.

Enfoque de planificación, salud y comunicación

Para desarrollar este punto Robirosa, Cardarelli, Lapalma y Caleti (1990) afirman que hay distintas maneras de planificar cursos de acción desde el Estado y realizan una crítica a la planificación social tradicional, ya que consideran que no tiene en cuenta fundamentos básicos de la democracia. Para estos autores en muchas oportunidades se planifica desde lógicas tecnocráticas y escenarios poco realistas, haciendo una lectura simplista de los posicionamientos de los actores sociales, prescindiendo de la negociación y comprendiendo que la fuerza coercitiva es suficiente para implementar la intervención.

Desde este posicionamiento es el Estado quien define lo qué implica una mejor calidad de vida y cuáles son los mejores modos de satisfacer las necesidades de una población/ objetivo. Asimismo se presume que el Estado dispondrá de los recursos necesarios para llevar adelante los modos de acción a lo largo de un periodo de tiempo y que podrá hacerlo solo sin relaciones de tipo inter e intrainstitucional, o demás

actores políticos y sociales.

En consecuencia para Robirosa *et. al.* (1990) esta postura genera prácticas con las siguientes características:

Tecnocrática: las respuestas a los problemas las definen los técnicos, el saber legitimado es el académico/universitario.

Centralista: el organismo planificador es el actor central de intervención.

Autoritaria: se funda en el poder coercitivo del Estado sin plantearse negociaciones con los actores que pueden estar involucrados en la realidad que se pretende intervenir.

Poco realista: porque supone que la formación académica de los técnicos les permitirá el conocimiento objetivo de todas las dimensiones de la realidad, que sus propuestas serán de aceptación universal y no despertarán oposición significativa, que el contexto del sector en que pretende insertar la acción será relativamente estable y que dispondrá de recursos para llevar adelante su programación en un periodo de tiempo prolongado.

A su vez estos autores afirman que es posible pensar en otro tipo de planificación que perciba a la realidad concreta en la que actuamos como turbulenta e impredecible, comprendiendo que en el escenario social de la intervención se mueven una diversidad de actores sociales con intereses particulares, con cuotas de poder diversos y que cambian sus estrategias y alianzas (Robirosa *et. al.*, 1990).

Por este motivo se plantea la dificultad de identificar a los actores y generar certidumbre en los cursos de acción a tomar, en este sentido afirman que "Ante esta situación es impensable que equipos científico-técnicos puedan legítimamente diseñar estrategias suficientemente racionales y seguras de intervención que logren los resultados esperados de ellas, excepto, en ocasiones, en campos muy acotados y en procesos de cortos plazos" (Robirosa *et.al*, 1990, p. 11).

Advertir que el conocimiento de la realidad tiene mucho margen de error y que por lo tanto ejercemos escaso control sobre ella, implica reposicionar el rol de la planificación llamada a actuar en contextos de corto plazo, sin perder la direccionalidad en vista al mediano y más largo plazo.

Comunicación para la promoción de la salud: las campañas de prevención

Existen en líneas generales dos grandes modelos de abordaje que se vinculan con los enfoques de planificación antes mencionados, lo que remite a maneras de entender las prácticas de salud y la comunicación.

A partir de 1986 y como resultado de la primera Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud se emitió la "Carta de Ottawa" que acuñó entre sus lemas "Salud para todos en el año 2000". A nivel internacional significó la formulación de un nuevo concepto de salud pública en el mundo, que pasó de una visión negativa, es decir de concebirse como ausencia de enfermedad, a una visión positiva en donde los esfuerzos están puestos en una actitud proactiva, es decir de promover estilos de vida saludables. Y este estado saludable no se define solamente por la esfera física/biológica, sino que abarca aspectos como la "paz, la vivienda, la educación, la alimentación, la renta, un ecosistema estable, los recursos sostenibles, la justicia social y la equidad" (Beltrán, 2000). Por lo que poner en vigencia esta política requiere combinar factores diversos y esfuerzos complementarios a la inversión específica en salud como legislación, medidas fiscales, sistema tributario y cambios de organización, entre otros.

La promoción de la salud se comenzó a percibir como un proceso por el cual se les proporciona a los sujetos los medios necesarios para que puedan mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma, por lo que se establecieron como objetivos a lograr: la autonomía y la participación comunitaria para la planificación y para la acción en la toma de decisiones. Esto a su vez, implicó un cuestionamiento al rol del sector sanitario que hasta ese momento era considerado el único factor determinante de la calidad de salud, comprendiendo que se trata de esfuerzos intersectoriales orientados a satisfacer las necesidades locales. Además rechazó el enfoque de la educación para la salud tradicional, en el que la población des-

empeña un papel pasivo como receptora de los programas educativos desarrollados por los profesionales de la salud y los especialistas en comunicación (Beltrán, 2000).

Este posicionamiento modificó los modos de pensar la comunicación para la salud:

> En los últimos años, ha habido un desplazamiento cualitativo en el pensamiento de la salud y a comunicación en salud en el plano teórico: de un enfoque basado en la eficiencia, en el individuo, en el cambio de conductas y en el paradigma biomédico hacia un enfoque en donde las culturas, las relaciones sociales y la participación activa de las personas directamente afectadas por el problema, se constituyen en referentes esenciales para el diseño de las acciones de salud" (Casas, Cuberli y Demonte, 2005, p. 47).

El objetivo de la comunicación desde este posicionamiento es construir consenso en torno a un tema público, poner a dialogar a sujetos diversos que pueden legitimar, de manera participativa, modos de ser colectivos. Este concepto no se relaciona con la idea de unificar u homogeneizar, significados asociados al origen etimológico de la palabra comunicación (poner en común), sino en construir las reglas sociales a partir de la diversidad. También se basa en una idea compleja de lo que implica la comunicación, es decir, advierte que la instancia fundamental del proceso es la recepción de los mensajes, y sostiene que esto no implica que la lectura se realice sin ningún tipo de condicionante, ya que esta se verá influenciada por la posición y el clima social que influye en la predisposición para escuchar, leer y percibir ciertos discursos y sentidos (Diaz, 2011).

Esta manera de entender y practicar la comunicación supone trascender su comparación con la propaganda, la documentación institucional, la visibilización institucional o como herramienta que sirve para legitimar decisiones que han sido tomadas por quienes desarrollan políticas públicas en el gobierno. Así la actividad comunicacional se centra en esfuerzos campañistas y en los medios de comunicación como condiciones centrales y exclusivas para modificar las prácticas de salud de las usuarias:

Metodología

Para la recolección de datos se utilizó una combinación de fuentes de datos primarias y secundarias, ya que se busca indagar las características de la campaña "Tomátelo a pecho" y sus lógicas de producción, respectivamente. Las fuentes primarias-entrevistas individuales- son pertinentes para indagar las interpretaciones asociadas a la política pública, ya que en los métodos que implementa esta categoría prevalecen la palabra y el lenguaje del sujeto.

También se recurrió como fuente secundaria, al análisis descriptivo para analizar las características de la campaña a través de las piezas gráficas y audiovisuales implementadas en el marco de la campaña "Tomátelo a pecho".

Para conocer las condiciones de producción y las características del diseño que prevalece en la implementación de la campaña se entrevistararon a 6 responsables de la creación de los mensajes (médicos, médicas, psicólogos, comunicadores y funcionarios).

Para describir los productos de la campaña se recabaron folletos y videos que permitieron caracterizar la campaña y que fueron solicitados a responsables de la creación de estos mensajes.

En cuanto al análisis de datos, se realizó a través del análisis de contenido. La operacionalización de variables se realizó de manera manual y "mixta", teniendo en cuenta la técnica de la codificación abierta, es decir, combinando los objetivos de esta investigación con los conceptos desarrollados en el marco teórico y la lectura emergente de los datos.

Resultados y discusión

Descripción y objetivos de los productos comunicacionales

La campaña de detección precoz del cáncer de mama "Tomátelo a pecho" fue diseñada e implemen-

tada por el Ministerio de Salud del Gobierno de la provincia de San Luis, a través del Centro Oncológico provincial. La actividad inició el 17 de octubre y se extendió hasta el 20 de octubre de 2017 y contó con la presencia de la periodista de un noticiero nacional televisivo, Marisa Andino, quien dio su testimonio como paciente oncológica. Las actividades se realizaron en San Luis, Capital, y algunas localidades del interior provincial y consistieron en un ciclo de charlas que versaron sobre distintas temáticas a saber: generalidades del cáncer de mama, aspectos psicológicos, prevención del cáncer genito mamario, las cuales estuvieron a cargo de funcionarios del gobierno provincial, personal médico del Centro Oncólogico Provincial y de los Hospitales y Centros de Salud del interior provincial. Asimismo la periodista Marisa Andino dio su testimonio de vida, como paciente oncológica.

Vale aclarar que este ciclo de charlas fue destinado al público en general (salvo la realizada en Villa Mercedes, que fue destinada a agentes sanitarios, médicos, enfermeros y otros actores vinculados con la salud). Además en la ciudad de San Luis y en el marco de la actividad de la charla, se colocó un stand, en donde se repartieron folletos que estuvo a cargo de la Asociación "Mujeres con vida".

Además de estas actividades abiertas a la comunidad, el 19 de octubre a la mañana se realizó en la ciudad de San Luis, un desayuno que fue destinado a pacientes oncológicas y que contó con la presencia de Marisa Andino. Durante este desayuno se reprodujeron 3 videos, en distintos momentos (al inicio, durante el desarrollo y una vez finalizada la actividad).

Para realizar el análisis descriptivo se tuvo en cuenta el tipo de material analizado, cobertura, fuente de autoridad, mensaje, formato, objetivo y definición del problema.

Comenzando por los folletos, y triangulando con lo expresado en las entrevistas, los mismos se entregaron en la oportunidad de la campaña "Tomátelo a pecho" en stands o gabezos instalados en las afueras de las instalaciones en donde se realizaron las charlas.

Las fuentes de autoridad a las que interpela para crear el mensaje son las instancias gubernamentales aparecen el Centro Oncológico, el Ministerio de Salud y el Gobierno de San Luis, como así también en la imagen de la portada del folleto aparece una médica y una mujer realizándose una mamografía. Por otro lado, la información que se brinda son de tipo médicas, es decir, porcentajes de aparición, consejos provenientes de convenciones internacionales de salud y se desancoseja el autoexamen mamario.

Predominan los mensajes de tipo informativo que explican a través de la modalidad pregunta-respuesta, qué es el cáncer, si tiene relación con antecedentes familiares, cómo prevenir su aparición, medidas de detección precoz como el examen de mamas o la mamografía, sus síntomas y posibilidad de curación.

El tipo de lenguaje utilizado es técnico en aquellas informaciones que refieren a la explicación de la enfermedad, mientras que el lenguaje es coloquial en las informaciones sobre consejos de cuidado y posibilidades de curación.

El objetivo de este folleto es informar sobre el cáncer de mama pero también motivar a la acción, ya que si bien hay modalidades explicativas, presencia de porcentajes y frecuencias, también se observan las modalidades persuasivas "*se debe hacer actividad física regularmente, consumir una dieta pobre en grasas…*" y la imperativa "*la mamografía, es una radiografía de las mamas, debe realizarse a todas las mujeres de entre 50 a 70 años, cada dos años*".

En cuanto a la definición del problema, se visibilizan las causas epidemiológicas de la enfermedad, las causas 'espontáneas' es decir sin antecedentes familiares. Las causas están enfocadas en el estilo de vida, por lo que el problema no se vincula con causas biológicas concretas y claras, puede ser la edad, la herencia y los malos hábitos pero las mujeres que tienen presencia de estos factores pueden no desarrollarlo.

También el problema se define desde la falta de estudios médicos y de control por parte de las mujeres, es decir es una cuestión de malos hábitos en el control de la salud, así como también existe la creencia de que el autoexamen mamario y el miedo son una barrera para realizar los estudios.

A su vez el folleto cuenta con una sola imagen ubicada en la portada, mientras que en el resto del formato se utilizan colores neutros y se observa el rosa en la presencia del tradicional cintillo del cáncer de

mama, así como también los colores de la gráfica del gobierno de la provincia de San Luis.

En cuanto a los videos se realizaron tres piezas en el marco de la campaña. En el video N° 1 predominan las funciones informativas, emotivas y persuasivas, por la presencia de la música de fondo (el himno para los sobrevivientes del cáncer producida por la caja costarricense de seguro social), los testimonios de pacientes oncológicos y las recomendaciones de los médicos del Centro Oncológico. La mayoría de los discursos se refieren al miedo como un obstáculo para hacerse los estudios y también hay una propaganda de los servicios del Centro Oncológico, se muestran a los médicos, la infraestructura y la aparatología. Se enfatiza en los consejos "*para llegar antes*", "*no dejarse estar*", buscando la identificación con las destinatarias ya que son mujeres quienes dan su testimonio, desde su experiencia y combinado con el discurso médico que es más abstracto y despersonalizado. Se combinan diferentes fuentes de autoridad porque se encuentra la palabra médica y la del paciente, pero esta última refiere a la importancia de los tratamientos médicos.

El segundo video es netamente informativo, con una duración mucho más corta (45 segundos), la utilización de letras y colores fundamentan el objetivo de informar, así como también la presencia de datos duros y estadísticas, sobre la frecuencia de la enfermedad y las posibilidades de curación, por lo que también se encuentra presente la función persuasiva. Se mantiene como estética el color rosa y los colores oficiales del Gobierno de la provincia de San Luis.

El tercer video es un video homenaje en donde predomina la función emotiva, es una canción dedicada a las mujeres sobrevivientes. Busca ser motivador y esperanzador, describiendo a las mujeres sobrevivientes como luchadoras y es un mensaje del personal del Centro Oncológico para las pacientes, por lo que se muestran imágenes del Centro y sus profesionales. La estética es la misma de los demás videos y se conservan las gamas de colores rosas.

Criterios para la construcción de los distintos mensajes

En este apartado se reconstruye la toma de posición en relación a la comunicación que se visibiliza a través del análisis de las entrevistas a tomadores de decisión de la campaña. La definición del problema, releva un posicionamiento ideológico que remite a las concepciones de comunicación y salud.

Se combinan diversas intencionalidades para generar un mensaje no fatalista y de aliento, que tiene como objetivo comprender que se trata de una enfermedad común y curable. El propósito informacional, supone mensajes que comunican las causas y las consecuencias del cáncer, la frecuencia con la que se da, los tratamientos disponibles.

> *"... saber que es una enfermedad que va a ser cada vez más frecuente, saber que hay tratamientos..."* (profesional médico 1)
>
> *"...que existen más desarrollos de la ciencia para poder tratar..."* (cargo jerárquico).

Al igual que en las intencionalidades de la campaña aparece la desmitificación, referida como el 'encauzamiento' de ideas instaladas en el sentido común y el imaginario popular para cotejarlas con información científica y médica.

> *"...y sacar algunos mitos que eso estuvo a cargo de los médicos justamente..."* (comunicadores)
>
> *"...que hoy también hay que salir a reforzar un poco enderezar este contenido de información donde se hablaba muchísimo del autoexamen y de la autoexploración..."* (cargo jerárquico).

También se observa el propósito "*de llegar antes*", de adelantarse al avance de la enfermedad a través de la información que proviene de profesionales médicos.

> *"Entonces poder transmitir a las personas que si uno lo detecta más tempranamente puede tener mejores posibilidades en los tratamientos y en los resultados"* (profesional de la salud 3).

Es decir que el objetivo macro de la campaña es prevenir, detectar antes de tiempo "*enterarse antes*", "*prevenir a la gente*", "*detección temprana y oportuna*".

La función emotiva una vez más está presente en la consejería, mensajes de contención y aliento con el objetivo de no alarmar ni generar miedo. Resulta interesante observar como se mencionan las acciones en sentido negativo y no proactivo.

"...no traumar a las mujeres..." (profesional de la salud 1).

"...y tome precaución y sin generar miedo..." (comunicadores).

También se visualiza la función persuasiva o motivacional del mensaje, lo que implica lograr la incorporación de conductas de cuidado de la salud, como la realización de estudios, control rutinario con el médico/a para adelantarse al aterrizaje de la enfermedad.

"...siempre estar incentivando desde la comunicación a que la gente se haga los estudios de control..." (comunicadores).

En cuanto a las modalidades, que refieren al formato de los mensajes elegidos, predominan aquellas que utilizan los medios de comunicación como su principal canal, y la que ve en los vínculos interpersonales otra forma de llegar a la comunidad.

El uso de los medios de comunicación como la tv, radio y prensa escrita se referencian no sólo como modalidades de mensajes de la campaña sino también como una política del Centro Oncológico:

"En la medida en la que pudieron conocer cómo es, cómo es el abordaje, quiénes son los médicos, reconocerlos por la televisión, escucharlos, ver las instalaciones filmadas en reiteradas oportunidades de cómo es el espacio...lleva a que muchos pacientes que padecen la enfermedad elijan el sector público" (cargo jerárquico).

Resulta interesante en esta cita la idea del proceso comunicacional como difusión, es decir, como 'detonador' o 'reforzador', un concepto de causa-efecto, que con el uso de los medios alcanza para lograr un objetivo comunicacional.

En cuanto a las modalidades interpersonales se mencionan las charlas y los stands como otra manera de llegar a la comunidad. Se expresa el diálogo y la interacción como parte del proceso de sanación y empoderamiento, así como también, la presencia de un referente famoso y de la modalidad del testimonio, como una manera de lograr la identificación y el acercamiento emocional.

"... Y también cuando uno incorpora por ejemplo esta experiencia que sucedió de pensar en traer una personalidad del medio reconocida, mixtura y también oxigena un poco esta cosa asociación cáncer igual muerte, que está tan arraigado, entonces uno busca también interactuar, desde lo terapéutico y desde lo social. La socialización de poder evitar el aislamiento, que genera la misma enfermedad... sino que poder vencer otras barreras que son bastantes estigmatizantes desde lo social, desde lo intrafamiliar" (cargo jerárquico).

Existe en estos fragmentos una percepción de la complejidad del cáncer y una mirada al sujeto de manera integral, es decir, en sus aspectos físicos, psíquicos y sociales. En cuanto a lo social sólo se hace referencia al entorno familiar y humano pero no al contexto político más global.

Las fuentes de autoridad de los mensajes se construyen en torno a la palabra del médico y se desaconseja el autoexamen mamario debido a que "está demostrado hoy en día que no sirve" (profesional de la salud 1). Por otro lado la jerarquía del saber médico se expresa en esta frase: "...con el examen mamario bien hecho, es decir, hecho por un profesional..." (profesional de la salud 2).

Por otro lado existe otra postura que no demoniza el autoexamen, pero expresa que no es suficiente:

"entonces lo del autoexamen, es decir está bien qué las mujeres se tienen que palpar pero no basta, no alcanza, es decir tienen que tener conductas, incorporar conductas y conciencia de la visita al ginecólogo, que sean manos expertas las que hacen esa examinación" (cargo jerárquico).

El saber del médico se valora más que el saber de la ciudadanía, ya que el primero tiene una mayor jerarquía que no puede ser discutido por el segundo:

"nos llamó la atención que los padres les discutían a los profesionales sobre las consecuencias y las causas de la enfermedad, como, y se le plantaron de igual a igual a un profesional que les estaba explicando. Mire la influenza A es una gripe, no se haga problema, es una enfermedad base, no pasa nada, tiene un período de 7 días y luego se va como cualquier gripe y los tipos le discutían a esos profesionales, hasta ese extremo hemos llegado" (comunicadores).

Reflexiones finales

Del análisis de las piezas comunicacionales y de las entrevistas surge que el problema de salud que se busca mitigar con esta política pública de salud responde a la presencia de múltiples causas. En primer lugar aparecen las causas epidemiológicas o biológicas, que tienen que ver con un comportamiento particular de la enfermedad que se repite, es decir, mujeres mayores, con o sin antecedentes familiares. Es importante observar que colocar las causas en este nivel biológico permite pensar que no hay acción humana que pueda prevenir su aparición, sumado a la imposibilidad de definir específicamente las causas de la misma ya que no existen regularidades médicas (se puede dar en mujeres mayores, pero también en jóvenes; se puede producir en mujeres sin antecedentes familiares y también con).

Por otro lado se define como un problema actitudinal, es decir, a la presencia de malos hábitos de cuidado de la salud (obesidad, alimentación, mala dieta) y a la falta de incorporación de rutinas de cuidado médicos (falta de visita al ginecólogo, falta de realización de mamografías). También se observa como un problema cultural y de educación, en donde lo que falta es información para que se generen conductas de autocuidado. Se confía en que las campañas y los medios de comunicación suplirán esta falta de información.

A su vez, el problema del cáncer se vincula con la atención integral, por lo que hay una concepción holística del problema, es decir, se contemplan las consecuencias físicas, psicológicas y del entorno familiar.

Todo lo cual nos lleva a concluir que al tratarse de una enfermedad que es imposible de prevenir, ya que lo que se puede hacer es detectarla en estadíos tempranos, el abordaje es reactivo, es decir, pensando en "*llegar antes*" y en el tratamiento de la enfermedad y por eso se promocionan hábitos saludables en general.

Los tomadores de decisión entienden que una vez instalado el cáncer tiene consecuencias que atañen a múltiples factores de la persona, es decir, afecta lo biológico, pero también lo psicológico. Sin embargo no hay cuestionamientos sobre las desigualdades del acceso a la salud, creyendo que las mismas se suplirán con información y con la observación de la infraestructura del Centro Oncológico a través de los medios, es decir, es una cuestión de 'creencia', que lo que hace es borrar la política (la acción concreta del Estado para garantizar el acceso a derechos). Tampoco existe referencia al problema del cáncer como un problema social, lo que implica observar que no todas las personas se encuentran en las mismas condiciones para acceder a los estudios de control y diagnóstico, o sea entendiéndola como una política global que no solo involucre a la política de salud sino también a la política laboral, social y económica, entre otras.

En línea con esta mirada del problema de salud se definen objetivos, intencionalidades, modalidades y fuentes de autoridad de los mensajes de la campaña.

Predominan en general tres tipos de objetivos, informacionales, emotivos y persuasivos, que transversalizan los contenidos, los propósitos y los formatos de los mensajes diseñados e implementados en la campaña.

Desde el objetivo informacional, se mira el problema como falta de información y en algunos casos presencia de información no científica (mitos o sentido común), por lo que acercar esa información faltante o corregir la errónea puede estimular la acción. Resalta aquí una idea de que el sujeto no se encuentra permeado por otros tipos de fuente de información y por lo tanto sus actitudes se pueden cambiar con solo brindar información médica. Esta modalidad entrecruza los mensajes de las piezas y las actividades desarrolladas en el marco de la campaña, por lo tanto se caracterizan por contener informaciones sobre la enfermedad (qué es, cuándo consultar, el tratamiento) y a su vez, las modalidades explicativas se encuentran presentes a través de porcentajes y estadísticas con un objetivo divulgativo, es decir, de traducción de una información científica. Es por eso que también aparece la función del lenguaje vinculada a la explicación clara, concisa, y sin tecnicismos, lo que se puede corroborar en los folletos y videos.

En línea con lo ya referido las fuentes de autoridad del mensaje se depositan en el saber médico y profesional, es decir, existe una jerarquía de este por encima del saber popular, la autoexploración y el autoconocimiento se desaconsejan y se deposita el poder de las decisiones sobre las prácticas de salud en el saber médico, sin fomentar la autonomía ni la participación de las mujeres.

Por otro lado con el propósito de facilitar información y cambiar conductas, se utilizan los medios de comunicación y las redes sociales. Es decir existe una confianza en que estos medios actúan como 'detonante', para luego 'reforzar' con más información, ya que "*no se necesita otra cosa*", por ello la importancia de utilizar *wassap* y viralizar la información. Hay una sobrevaloración de estas herramientas sociales, ya que se percibe que la ciudadanía se encuentra en internet y está pendiente de las redes sociales, lo que implica una lectura simplificada del entorno social. Desde esta perspectiva las informaciones médicas y las que provienen de los medios de comunicación tienen un estatus superior en la formación de las prácticas de salud de la ciudadanía.

El objetivo emotivo aparece cuando el problema tiene su origen en emociones que generan malos hábitos de salud, es decir, implica que el mensaje científico que es frío, lejano y abstracto, 'encarne' en una figura humana con sentimientos y emociones. Se busca la identificación del público a partir del relato de pacientes, con la función de ejemplificar y aleccionar. A su vez se percibe que el mensaje científico puede no llegar y que por lo tanto es necesario buscar 'líderes de opinión' o 'referentes' para que sea aceptado. Las modalidades utilizadas en este caso son consejerías, contención y aliento, pero el mensaje es el mismo, es decir, la importancia de ir al médico, realizarse controles, lo cual implica también la función persuasiva del mensaje, de generar una acción concreta. Por lo tanto, la función persuasiva está en íntima relación con la informativa y emotiva, ya que en definitiva estas últimas constribuyen a la incorporación de conductas. Por su parte la modalidad persuasiva se observa en la presencia de instrucciones médicas y de consejos desde la experiencia de las mujeres que pasaron por la enfermedad.

Las modalidades emotivas y persuasivas aparecen vinculadas con la complejidad de la comunicación, es decir, se relacionan con modalidades de comunicación interpersonales (charlas, stands, consejería). El propósito es generar un diálogo e interacción con finalidades terapéuticas, es decir es parte de la sanación y el empoderamiento, para estimular que se hagan los estudios pero también para enfrentar el tratamiento. Sin embargo y si bien existe una mirada compleja sobre la comunicación, este diálogo no es para negociar o ponerse de acuerdo sobre las decisiones sobre políticas de salud o sobre las prácticas de salud que se imponen como legítimas.

La fuente de autoridad sigue siendo la médica, más allá que se dé lugar a la experiencia y el relato de las mujeres, este sirve para reforzar el mensaje médico. El relato de las mujeres tiene la finalidad de demostrar que es posible la sobrevida después del diagnóstico y que la enfermedad no conoce de 'clases sociales', pero no se incorporan los conocimientos desde la experiencia en el diseño de los mensajes sino en el espacio reservado para 'ejemplificar' y 'aleccionar'.

Podemos decir que el modelo de planificación de salud es un modelo tecnocrático que se encuentran en línea con la perspectiva de comunicación difusionista. Asimismo si bien las mujeres son las destinatarias explícitas de esta política, también se buscar legitimar la gestión del Centro Oncológico, en un claro mensaje al gobierno.

Sin embargo hay una idea de la complejidad que supone el cáncer de mama, no reduciendo la enfermedad a un padecer netamente biológico. Destacan de este título diferentes tipos de intencionalidades y una combinación compleja de las mismas, el propósito informativo se combina con el emotivo, entendiendo que las conductas de cuidado de la salud no dependen únicamente del conocimiento científico sino también del relato afectivo encarnado en personas que padecieron la enfermedad, es decir, entran en juego otros factores psicosociales. Si bien se entiende la complejidad de las prácticas de salud (ya que se combinan diferentes tipos de mensajes) no se encuentran presentes los objetivos de movilizar a la sociedad para que participe en las tomas de decisiones de su salud de manera participativa y colectivamente, no se busca gestar diálogo social. Si bien se busca el encuentro entre las mujeres el objetivo es escuchar las experiencias individuales de cada una de ellas sin incluir estas experiencias en la gestión de la política de salud.

Referencias bibliográficas

Ballesteros, I., Limardo, L., Abriata, G. (2017). Boletín de Vigilancia Epidemiológica. Análisis de Situación de

Salud por Cáncer. Región Cuyo, Argentina 2017. Un aporte para la toma de decisiones en salud pública basadas en información. Instituto Nacional del Cáncer y Ministerio de Salud Presidencia de la Nación.

Beltrán, L. R. (2000). Promoción de la salud una estrategia revolucionaria cifrada en la comunicación. *III Conferencia Brasileña de comunicación y salud*. Universidad Metodista de Sao Paulo, Brasil.

Bottinelli, M. M. (2015). Tensiones y desafíos en las relaciones entre salud y comunicación. En A. L. Kornblit; A. C. Camarotti y M. Güelman *X Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población*. Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Casas, L., Cuberli, M., Demonte, F. (2005). La Comunicación en el ámbito de la salud: Perspectivas para repensarla en cuadernos de capacitación de la residencia interdisciplinaria de educación para la salud. *Salud y Población, 4*.

Díaz, H. (2011). La comunicación para la salud desde una perspectiva relacional. En U. Cuesta, T. Menéndez y A. Ugarte (coords.), *Comunicación y salud. Nuevos escenarios y tendencias* (pp. 33-50). Madrid: Complutense.

Ley Nº III-0071 (5434) (2004). Cáncer de cuello de útero y mama. Detección precoz. Boletín Oficial y judicial de la provincia de San Luis, 2004, 3 de marzo.

Oszlak, O. (1980). Políticas Públicas y Regímenes Políticos: Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. *Estudios CEDES, 3* (2).

Oszlak, O. (2011). El rol del Estado: micro, meso, macro. *VI Congreso de Administración Pública*. Asociación Argentina de Estudios de Administración Pública y Asociación de Administradores Gubernamentales, Chaco.

Robirosa, M.; Cardarelli, G.; Lapalma, A. I. ; Caleti, S. (1990). *Turbulencia y planificación social: lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el estado*. Buenos Aires: Unicef.

Vargas, T. (2014). El Estado como productor de sentido. *XII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación*. Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación, Perú.

Los procedimientos de cita: construcción de la identidad, la voz y el conocimiento en el ingreso a la universidad

JOEL LINOSSI
jllinossi@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

El ingreso a la universidad representa para cada estudiante un momento que constituye un punto de ruptura en sus prácticas de lectura y escritura respecto de las prácticas de alfabetización previas. Se trata de un momento de 'pasaje' de alta complejidad y significación epistemológica, emocional, sociocultural. En esta complejidad cada estudiante comienza un proceso de configuración identitaria y de "alfabetización académica" (Carlino, 2003 y 2013) que incluye las prácticas de escritura. Estas implican el diálogo con voces preexistentes, un posicionamiento y la puesta en escena de la voz autoral. El resultado es la elaboración de un texto que, desde las teorías de la enunciación, puede denominarse polifónico (Ducrot, 2002 [1984]) y dialógico (Bajtín, 1982). Dado que la citación es, al menos, la base o materia prima de la escritura académica (Massi 2005; Shooshtari y Jalilifar, 2010; Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2013; entre otros), los procedimientos de cita son un instrumento necesario para la elaboración de dichos textos. En este trabajo, nos proponemos estudiar, mediante un análisis discursivo, las maneras de referenciar el conocimiento de otros que hacen los estudiantes en un corpus de textos realizados por estos, durante el ingreso a la carrera de Licenciatura en Comunicación Social (Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba), de manera tal de observar las dificultades por las que atraviesan los estudiantes en el proceso de construir su voz y el conocimiento. Este análisis evidenció ciertas particularidades que van desde la carencia de recursos escriturales, pasando por consideraciones de diversos tipos, por ejemplo: presentar un fenómeno como una verdad absoluta -aspecto epistémico vinculado directamente a la alfabetización previa-; hasta confusiones en las estrategias de escritura de acuerdo con género solicitado, o dificultades en la identificación y posicionamiento respecto de la pluralidad de voces.

» *Palabras clave: escritura académica; voz autoral; procedimientos de cita; ingreso; universidad*

Introducción

Al ingresar a la universidad los y las estudiantes se enfrentan a múltiples y diversos desafíos. Ingresan a una nueva comunidad, con nuevas normas y significados, con otras maneras de estudiar, leer y escribir. El ingreso, en este sentido, representa un momento que constituye un punto de ruptura, más que de continuidad, en las prácticas de lectura y escritura y creencias de los y las estudiantes respecto de las prácticas de alfabetización previas (Amaya, 2005; Luque *et al*., 2017). Se trata, pues, de un momento de 'pasaje' de alta complejidad y significación epistemológica, emocional y sociocultural en la formación de grado (Ávila *et al*., 2017). En esta complejidad el alumno comienza un proceso de configuración identitaria. Y la escritura contribuye a la experiencia de esta configuración.

Los estudios sobre la escritura en la universidad han cobrado relativa importancia y un notable crecimiento en los últimos años en América Latina. Entre ellos, podemos encontrar los trabajos de Arnoux (2009), Moyano (2004), Parodi (2008), Carlino (2006), García Negroni y Hall (2011), Navarro (2014), y un gran número de investigadores de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura en Latinoamérica. Estos análisis, basados en una propuesta con una perspectiva sociocultural que tienen como eje el concepto de alfabetización académica (Carlino, 2003, 2005 y 2013), poseen vínculos teóricos directos con el movimiento denominado la *escritura a través del currículum* (*WAC*), cuyo principal exponente es el Profesor Charles Bazerman (2012, 2016).

La alfabetización académica es definida por Paula Carlino como el

> …proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas (…) [y que] conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar de los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él (Carlino, 2013, p. 370).

Cada uno de los textos académicos implica un posicionamiento en la escritura, un posicionamiento en y desde el texto, o sea la puesta en escena de la voz del autor. Según Castelló, la voz "es un constructo que hace referencia a las elecciones discursivas del autor cuya gestión estratégica implica la posibilidad de posicionarse de forma diversa e intencional, en un texto determinado" (Castelló *et al*, 2009, p. 155). Este posicionamiento configura un diálogo con otras voces, discursos o textos ya existentes. El resultado es la elaboración de un texto que, desde las teorías de la enunciación, puede denominarse polifónico (Ducrot, 2002 [1984]) y dialógico (Bajtín, 1982).

Unos de los instrumentos necesarios para la elaboración de los textos académicos son los procedimientos de cita. Estos permiten la difícil tarea del diálogo y la discusión y contribuyen, a su vez, al desarrollo de ciertas competencias tales como la identificación de voces y posturas, la reflexión, el pensamiento crítico, entre otras. Dado que la citación (hacer referencia a otros textos) es la característica distintiva de la escritura académica (Shooshtari y Jalilifar, 2010), el uso de los procedimientos de cita posibilita el avance en el proceso, ciertamente complejo, de la alfabetización académica.

En el presente trabajo, analizaremos los modos de citar de los alumnos y las alumnas del ingreso a la carrera de Licenciatura en Comunicación Social, cohorte 2017, de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Nacional de Córdoba. Para ello, recuperamos las prácticas de escritura solicitadas al estudiantado durante el trayecto de cursado (febrero-marzo) de la materia Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos, perteneciente al Ciclo Introductorio de la carrera mencionada. Dichas prácticas, 25 textos en total, están asociadas a la elaboración de un género[1] particular de escritura académica: el informe de lectura. Este texto es la producción escrita con la que cada estudiante acredita la asignatura. El informe de lectura organiza y atraviesa la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la cátedra. Consiste en la elaboración grupal de un informe, más bien de carácter expositivo, a partir de la lectura de dos textos con un eje temático en común brindados por la cátedra como material de estudio.

1 Si bien no entraremos aquí, por cuestiones de espacio, en una exposición o discusión del concepto de género, nos remitimos a la idea de género bajtiniana (Bajtín, 1982) y al reconocimiento de los intentos superadores de esta, tales como la noción de género como acción social de Bazerman (2012) o la concepción integral y multidimensional (cognitiva, social y lingüística) que, desde un enfoque socio constructivista, propone Giovanni Parodi (2008).

El análisis discursivo de dichas prácticas de escritura y la identificación de los mecanismos utilizados por los alumnos y las alumnas para introducir, en sus propios textos, el discurso ajeno, nos permitirá indagar sobre las dificultades o particularidades por las que pasaron los y las estudiantes en el proceso de construir un texto polifónico que se adecue, en cierto modo, a las prácticas discursivas de la comunidad académica. Por otro lado, dicho análisis nos posibilitará establecer una relación crítica respecto de los procesos epistémicos por los que el estudiantado ha transitado previamente.

La citación: funciones y construcción de la identidad

Según Massi, la referencia al conocimiento preexistente es la materia prima constituyente de los textos académicos, ya que cumple la función de legitimar tal conocimiento como así también de reforzar y afirmar la argumentación de un eventual posicionamiento (2005). Esta legitimación no se restringe sólo al contenido del texto (saber expresado en el escrito), sino a la inserción y aceptación en un campo discursivo determinado.

La apelación a la autoridad, en tanto recurso de legitimación, sirve de evidencia de que quien escribe conoce el estado de su disciplina y 'sabe' de qué está hablando, se posiciona como conocedor de la materia. Al mismo tiempo, constituye una forma de atribuir la información a sí mismo o a otros de manera más explícita (Bolivar, 2004). Esta diferenciación, que deja el camino abierto a la elección de posturas y al posicionamiento, otorga una mayor fluidez al proceso de construcción de la voz y, en consecuencia, a la configuración de la identidad, en este caso, del estudiante universitario.

Pero dicha inclusión y distinción no es tan sencilla. En efecto, insertar la voz de otro (discurso citado) en una nueva situación textual (discurso citante) implica que al entrar en un nuevo espacio enunciativo, la palabra citada queda ya sometida a un proceso de transformación (Herrero Cecilia, 2006, p. 43). El discurso citado, ya se trate de la transcripción literal o parafraseada de lo escrito o dicho por otros, se incorpora con una determinada función a un nuevo marco significante. En efecto

> …citar es tomar un material ya significativo de un discurso existente para hacerlo funcionar en un nuevo sistema significante. No es suficiente con identificar el discurso en el cual ha sido tomada la cita o con estudiar la transformación que se ha producido, es necesario además dar cuenta de su situación en la nueva estructura en la que ha sido integrado. El estatuto de una cita no es nunca neutro y remite a los fundamentos ideológicos y textuales del discurso citante: por eso es difícil dar cuenta de ese estatuto fuera del funcionamiento efectivo de los textos (Maingueneau, 1991, pp. 135-136, en Herrero Cecilia: 2006, p. 43)

Los procedimientos de cita. Estrategias y recursos

La cita, según Navarro, es "la referencia a la fuente textual de la cual extraemos información" (2012, p.179). Es la reproducción de otro discurso, un aspecto o una parte de este, en el propio (Reyes, 1993). Esta reproducción confronta, o sea, pone frente a frente las afirmaciones propias con las ajenas, ya sea para validar la propia postura o para polemizar y disentir, de manera tal que existe un diálogo y una negociación del conocimiento que posiciona textualmente a quien escribe.

El escritor o escritora, al posicionarse, da un paso en la construcción del texto académico y de su identidad. En esta construcción, sostienen Castro Azuara y Sánchez Camargo, "el que se posiciona se sitúa como sujeto discursivo (observador/actor), evalúa algo (objetos o ideas) y se adhiere o confronta las posiciones de otros sujetos discursivos" (2013, p. 489).

Sobre la base de estas generalidades, a partir de la década de 1980 con Authier[2] y los análisis sistemáticos, considerados clásicos o tradicionales (estilos directo y estilo indirecto), de Maldonado (1991) y Graciela Reyes (1993)3, surgieron en los años siguientes una gran cantidad de propuestas. Algunas con el

2 Aunque el estudio referido a la mención de otras fuentes puede no haber surgido estrictamente en ese período, creemos que la propuesta de Authier (1982) es una de las primeras aproximaciones a la sistematización del análisis de los procedimientos de citación.

3 Previamente a este estudio, Reyes (1994 [1990]) había manifestado las bases teóricas previas apoyándose en la heteroglosia y dialogismo

objetivo de constituirse en algo similar a un manual de estilo y otras con un sentido superador respecto de las primeras tipologías. Entre ellas podemos mencionar las brindadas por Swales (1990), Hyland (1999), Calsamiglia y Cassany (2001), Adriana Bolívar (2004), Palmira Massi (2005), el escritor español Juan Herrero Cecilia (2006), Rebecca Beke (2007, 2008), María Marta García Negroni (2010), Helena Calsamiglia y Amparo Tusón (2012), etcétera.

Hacia una síntesis práctico-didáctica de los procedimientos de cita

A la diversidad de propuestas de clasificación de los procedimientos de cita deben sumarse dos factores: en primer lugar, existen variaciones según el género del texto elaborado. En segundo lugar, esta variación es más evidente al considerar las diversas disciplinas y el campo epistemológico en el que están insertas. En efecto, en el marco de la carrera de Licenciatura en Comunicación Social (FCC, UNC), los y las estudiantes se encontrarán con diversos géneros -y actividades vinculadas a estos géneros- a raíz del esquema multidisciplinario expresado en la currícula del grado del trayecto formativo.

Considerando esta diversidad, elaboramos una clasificación que sintetice las diversas propuestas y que, además, conserve cierta cercanía con la que los y las alumnas tenían en sus materiales de estudio, de manera tal que nos permitirá trabajar con categorías similares a aquellas con las que lo hizo el estudiantado. Dicha clasificación es la que, de forma muy sintética, presentamos a continuación:

'Citas directas'. Es la incorporación al propio texto de fragmentos discursivos de otros autores tal cual como han sido expresados por estos. A su vez estas citas las subclasificamos en 'citas directas integradas', que, según Bolivar, "son aquellas citas textuales que no interrumpen el texto, pero que se colocan entre comillas o en cursivas y pasan a formar parte del discurso del autor del artículo" (2004); y 'citas directas destacadas', también textuales, pero que por su extensión interrumpen el texto y se presentan en un formato distinto (tipo de fuente más pequeño, ubicado entre márgenes menores, etc.).

'Citas indirectas'. En este caso se trata de la incorporación del texto fuente, pero con modificaciones en las referencias espacio-temporales y el sistema pronominal. Generalmente, se introduce la palabra ajena mediante el nexo "que".

'Citas de parafraseo'. Incorporan y mencionan información que da cuenta de ideas, conceptos, nociones o investigaciones de otros autores, aunque no llevan dos puntos ni comillas.

Y, finalmente, las 'citas mixtas'. Muy usuales en los textos académicos, combinan lo indirecto o parafraseo con lo directo.

Manejo de la polifonía en los textos de los estudiantes ingresantes

En esta etapa el ingresante universitario realizará sus primeras prácticas de escritura académica. Estas, que fueron solicitadas de manera individual al comienzo y luego de manera grupal, estuvieron siempre constituidas como un conjunto de actividades de escritura organizadas en torno a la realización del informe de lectura. La elaboración de este texto supone una experiencia que se propone como una primera producción académica sostenida en la reflexión conjunta sobre las implicancias de un género, un uso preciso del lenguaje y una especial preocupación por la convivencia de voces enunciadoras y citadas en su interior. Sin embargo, dado que se trata de la primera experiencia concreta de escritura académica, su realización implica -es esperable- algunas complejidades que describiremos a continuación.

---

bajtinianos. Para Reyes, el enunciado debe ser la unidad de estudio de cualquier teoría pragmática. El enunciado, sostiene la autora, es para Bajtin la única unidad lingüística (Reyes, 1994). Y el enunciado, en cuanto producto del acto individual de utilización de la lengua, contiene en él enunciados anteriores, reproducciones de usos anteriores, de voces ajenas. Así, existe un diálogo entre enunciados -al enunciar. Esta idea ya había sido aplicada a los discursos no literarios por Oswald Ducrot (2002 [1984]) mediante el análisis polifónico. Por otro lado, el mismo Ducrot, junto a Todorov, hacen referencia, al desarrollar los conceptos descriptivos del plano de la enunciación, al discurso referido (rapporté) clasificado en estilo indirecto y estilo directo (Ducrot y Todorov, 2011: 347).

La Verbalización

En muchos trabajos, parece existir una distancia explícita entre la voz de los y las estudiantes y las ideas de los autores y autoras sobre cuyos textos se trabajó. Este distanciamiento, en cuanto recurso expositivo, entre la voz de cada estudiante y la de los autores citados, en general, lo observamos a partir del tipo de verbos usados, en su mayoría los llamados verbos del decir (*verba dicendi*). Algunos ejemplos son la utilización de verbos como 'dice', 'habla', 'refieren', entre otros. Verbos como estos, junto a otros que no especifican una comunicación verbal ('analiza', 'propone', 'plantea') implican una posición más bien neutra. En efecto, el verbo introductorio seleccionado incluye información que, a veces, condiciona la interpretación de la cita e impone una determinada lectura (Massi, 2005). Si bien se trata del acercamiento a la escritura académica a través de un tipo de género más bien expositivo (el informe de lectura), su elaboración no implica necesariamente la ausencia de diálogo y confrontación entre las voces. Este diálogo es más evidente y rico al utilizar verbos que revelen un posicionamiento del escritor mediante cierta valoración de la palabra del otro, ya sea intentando deslegitimarla (refutándola) o apoyándola (adhesión). En esta línea, algunas menciones de los estudiantes indican cierto grado de certeza y adhesión con que se expresa la voz ajena: 'fundamentan', 'nos enseña', 'comprueba', 'nos da a conocer', 'nos acerca', 'muestra', entre otros. Por el contrario, no encontramos casos, al menos desde los marcadores verbales, que impliquen una valoración negativa del discurso referido.

Las verdades únicas, absolutas y definitivas

Lo escrito en las líneas previas parece estar vinculado al hecho de que, al mencionar determinados fenómenos y sus características, los presentan como verdades incuestionables y absolutas. Estas verdades se sostienen al referirse a aquellos, generalmente, en tercera persona o, en algunas ocasiones, por medio de gerundios. Algunos ejemplos que muestran a estas 'verdades absolutas' son los siguientes:

1. *...surge la democratización de los medios...*
2. *...comienza a controlar la política...*
3. *...están los adultos que al frustrarse rechazan y dan su negatividad a formar parte de estas nuevas reglas...*

El esclarecimiento de esto puede estar orientado a la construcción epistémica por la que históricamente atravesó cada estudiante en su etapa de alfabetización previa. Expliquemos un poco esto. Según una encuesta realizada en la misma unidad académica, y a los mismos alumnos cuyas prácticas de escritura estamos analizando, la mayoría de los y las ingresantes adopta un perfil 'tradicional' (Luque *et al*, 2017). Una de las características de este perfil es que gran parte del estudiantado proviene directa y continuamente del secundario. Los textos de la educación media argentina, sostiene Carlino (2003), "tratan el conocimiento como ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo". De este modo, se da continuidad a una construcción del conocimiento que atraviesa todo el proceso epistémico/educativo vital de los estudiantes antes del ingreso a la universidad y que supone un desdeño por la explicitud de las controversias por las que ha transitado todo conocimiento. Así, esta manera de organizar el saber empieza a tensionar con las exigencias del discurso académico y con las maneras de construir el conocimiento en la universidad y, sobre todo, en las ciencias sociales, en las que el conocimiento se construye colaborativamente a través de la negociación y el disenso. Este rasgo, en una instancia ya avanzada del proceso de alfabetización académica, distingue a las diversas prácticas de escritura y a las presentaciones científicas del campo de las ciencias sociales respecto, por ejemplo, del de las ciencias llamadas 'duras', cuya característica responde más bien a un conocimiento acumulativo.

Como es de suponer, a partir de las características que adquiere el conocimiento en las instancias de alfabetización previas, como el anonimato, enunciados del tipo de los ejemplos 1, 2 y 3 no llevan referencia alguna (o al menos no parecen ser una interpretación de las palabras de tal o cual autor) y hasta en algunos casos el estudiante-escritor se involucra en el análisis, generalmente como damnificado de las 'verdades únicas y absolutas' contadas en los textos fuente. Casos como estos son:

4 *...la mirada que **dirigimos, nos** debe preocupar.*
5. *...todos **creamos** información desde nuestras computadoras, **haciéndonos** creer que todo...*
6. *...**uno** puede postear fotos...*

El inicio incorrecto del planteamiento

La focalización en ciertos fenómenos, y en su verdad, hace que en reiteradas ocasiones el objetivo del trabajo consista en un análisis sobre un determinado fenómeno y que, para ello, cada estudiante utilizará como soporte argumentativo a los textos leídos, en lugar de exponer (texto expositivo), a partir de un eje o tema, las ideas o interpretaciones que ciertos autores realizan sobre ese fenómeno. De este modo, aparecen complejidades vinculadas a la identificación y puesta en práctica del género solicitado (informe de lectura). Por ejemplo:

> *7. …**se hará énfasis** en el rechazo de los medios…*
>
> *U:*
>
> *8. La tecnología (…) fue dando un cambio en el desarrollo de las personas a tal punto de exponer su intimidad, **para explorar más a fondo el tema está:** El show del yo, la intimidad como espectáculo (2013), editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires (las destacadas son nuestras).*

Las voces de la voz ajena en la voz ajena

Por otro lado, en el análisis del corpus hemos observado que existen inconvenientes al hacer intervenir en sus propios textos a autores que, a su vez, fueron citados por otros autores para fundamentar, apoyar o refutar sus posturas en el marco de la construcción de sus propuestas. Esto adquiere sentido ya que, al considerar la verdad de un fenómeno como única y anónima, no se identifican las voces y los nombres que construyen el conocimiento sobre esa realidad y, en consecuencia, tampoco las voces que esas voces citan. Esto deriva en un velo sobre las discusiones en torno al análisis de ese fenómeno y sobre la construcción del conocimiento sobre él. Por ejemplo:

> *9. El primer texto tiene como autora a **Paula Sibilia**, en donde nos da a conocer el objetivo de analizar las problemáticas y desafíos del texto del "Show del yo" y cómo debe hacer para llegar a ser una persona, **al igual que Nietzsche** "pues yo soy tal y tal ¡sobre todo, no me confundáis con otros!", quien con sus hipérbolas buscaba desquiciar el puritanismo creciente de la mentalidad Europea de aquel periodo.*

En el ejemplo precedente (9), la alumna hace incorporar una voz distinta (la de Nietzche) como un autor que analiza de manera paralela el fenómeno estudiado por la autora del texto (Paula Sibilia), sin dar cuenta que, además del evidente anacronismo, en realidad la autora cita a este autor con el objetivo de fundamentar parte de su postura.

> *10. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información son expresión de un **movimiento desde la "sociedad disciplinaria" a la "sociedad de control"**, un orden social distinto. Hoy, la clásica representación del poder, basada en la idea del panóptico unidireccional ya no sirve para explicar la forma en que es ejercida la vigilancia. **En palabras de la autora**: "Son innumerables los indicios de que estamos viviendo una época limítrofe, un corte en la historia, **un pasaje de cierto "régimen de poder" a otro proyecto político, sociocultural y económico" (Sibilia, 2008, p. 19)**. Así entonces, partiendo de lo dicho por Sibilia, es posible afirmar que ciertas características como la sobreproducción y…*

Este ejemplo (10) es interesante ya que el estudiante incorpora en su texto categorías de análisis ('sociedad disciplinaria', 'sociedad de control') que luego intenta legitimar mediante una cita sobre Sibilia ('en palabras de la autora…'). Sin embargo, esas categorías están estrechamente vinculadas a otro autor (Michel Foucault) que la misma Sibilia utiliza en su texto. Por lo tanto, el alumno hizo intervenir en su propio texto a un autor que, a su vez, fue citado por otra autora para apoyar su postura en el marco de la construcción de su propuesta. Pero lo llevó a cabo sin mencionar a dicho autor. Esta omisión es, precisamente, otras de las dificultades en este proceso de escritura académica de los y las estudiantes.

La ausencia u omisión del recurso

En el análisis del corpus encontramos recurrentemente la incorporación de fragmentos literales de los textos fuente sin citar. Algunos casos son los siguientes:

> *11. En la mayoría de los casos la iniciación de los adultos en internet fue apoyada por los hijos a quienes acudían permanentemente para solicitar ayuda y paciencia.*
> (Fragmento completo sin citar perteneciente a Winocur, 2009: 31).
>
> *12. Ella explica que la otredad la construyen **todos aquellos que amenazan real e imaginariamente nuestras certezas**.* (Fragmento sin referenciar perteneciente a Winocur, 2009: 33).

13. Por otro lado en el texto de Rosalía Winocur, hace referencia de la dificultad de los ***inmigrantes*** *en el mundo tecnológico.*

En este último ejemplo (13), a pesar de mencionar a la autora y más allá de las dificultades formales, la estudiante omite la referencia y utiliza, por sobre todas las cosas, términos cuyo contenido sólo el docente puede recuperar. En efecto, la alumna incluye el término '*inmigrantes*'. Una lectura desatenta, o sin la consideración de los supuestos que implica la lectura de los textos sobre los que la alumna expone, puede dar lugar a la interpretación de esa palabra como el extranjero que llega a un país o lugar para establecerse en él, cuando, en realidad, la autora utiliza análogamente este término con otras connotaciones. Haber puesto este término entre comillas ("inmigrantes") y referenciarlo con más detalle podría haber resuelto, al menos parcialmente, esta posible confusión, ya que la estudiante habría destacado el término dejando en claro que, además, tiene un sentido diferente al establecido convencionalmente (denotativo), y que este sentido es atribuido a una voz ajena.

Pulir o corregir desde la formalidad gramatical enunciados como los del último ejemplo (13) y gran parte de los anteriores, no borrarían del todo las dificultades que las y los estudiantes ingresantes han evidenciado al manejar las distintas voces en sus primeras prácticas de escritura. En este sentido, este tipo de dificultades no tiene que ver tanto con cuestiones de (des)conocimiento de la lengua -y/o de sus formalidades-, como sí de procesos para convertirse en aquello que Desinano (2008) denomina 'sujeto de discurso'.

Conclusión

En el análisis realizado, pudimos observar que elaborar un análisis sobre un determinado fenómeno y no sobre el análisis o interpretación que algún autor o autora realiza sobre él, es decir, confundir su exposición con la de la interpretación que un autor o autora hace de ese fenómeno y, más aún, presentarlo como una verdad absoluta, constituye una de las particularidades de las prácticas de escritura del ingresante universitario en el nuevo ámbito de estudios. Pero también existen otras dificultades, vinculadas con la anterior y entre sí, tales como: hacer intervenir en sus propios textos a autores que, a su vez, fueron citados por otros autores para fundamentar, apoyar o refutar sus posturas en el marco de la construcción de sus propuestas y mencionarlos, como una voz desvinculada, del análisis que presenta el autor del texto objeto de estudio; exponer categorías de análisis de otros autores sin mencionar que pertenecen a ellos; e incorporar fragmentos literales de los textos fuente sin citar u omitir las referencias.

Estas dificultades o particularidades se relacionan, de allí su vinculación, con una diferencia respecto de los procesos de construcción del conocimiento en los niveles educativos previos, con la construcción de su propia identidad y, en consecuencia, de su propia voz. La construcción de la voz, situada cultural, social e históricamente (Castelló *et al*., 2009), forma parte de un proceso de inclusión a una comunidad, hasta ese momento, ajena. En esta integración el estudiante transitará por diversos momentos para convertirse en aquello que Desinano (2008) denomina 'sujeto de discurso'. En de estos momentos, uno de los más críticos y de mayor complejidad emocional, sociocultural y, fundamentalmente, epistemológica, lo constituye el ingreso, pues en esta instancia el estudiante se encuentra con un nuevo ámbito institucional, nuevos modos de lectura y escritura, de relacionarse, de estudiar, aprender, pensar y de construir el conocimiento, de los cuales debe apropiarse y que constituye un "pasaje" (Ávila *et al*., 2017; Bombini y Labeur, 2017), de una instancia a otra, a veces problemático o dificultoso. Este momento está constituido por "puntos de ruptura más que de continuidad en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes" (Amaya, 2005). En definitiva, los alumnos y las alumnas en el ingreso a la universidad comienzan a transitar por un proceso de alfabetización académica. En este contexto, los procedimientos de cita son una de las herramientas que, desde la escritura, puede aportar positiva y significativamente a este proceso de acceso e inclusión[4] de cada estudiante a la nueva comunidad académica, pues contribuyen a la construcción de una nueva mirada epistémica de cada estudiante. De manera tal que, además, es plausible que herramientas de este tipo sean tenidas en cuenta en el diseño e implementación de políticas educativas universitarias que incluyan

4 Dado que el manejo de la voz ajena es considerado como una actividad de particular complejidadque permanece, según Ávila et all (2017), desde el comienzo de la formación de grado hasta la elaboración del trabajo final de la carrera, además de colaborar en el acceso e inclusión a una nueva comunidad, puede incluso intervenir positivamente también en la permanencia y terminalidad del trayecto formativo de grado.

la enseñanza de la escritura académica. Pero no para palear deficiencias, sino para disminuir, de alguna manera, las distancias epistémicas promovidas por un sistema educativo que orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio de un modo que, en cierta forma, fundamentada tal vez, desdeña la mirada de las realidades construidas, de un conocimiento colaborativo, continuado y negociado característico de las ciencias sociales y humanas. Y orienta la construcción del conocimiento -sólo y únicamente quizá- a un campo del saber, cuyos rasgos, al contrario de aquellas, responde más bien a un conocimiento acumulativo.

Referencias bibliográficas

Amaya O. (2005). Lectura y escritura en la universidad: constitución de la identidad. En L. Granato (Comp.), *Actas del II Congreso Internacional de la IADA*. La Plata: UNLP.

Arnoux, E. (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y escritura.* Buenos Aires: Biblos.

Authier, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans la discours, *DRLAV*, (26).

Ávila, X., Pinque, G., Linossi, J., Luque, D. y Orellana, M. (2017). Prácticas de escritura académica en la Licenciatura en Comunicación Social. Hacia una exploración bibliográfica del problema. En F. Martínez y M. Arrieta (Eds.), *Anuario FCC 2017* (pp. 241-253). Córdoba: Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal.* 2da. ed. México: Siglo XXI.

Bazerman, C. (2012) *Géneros textuales, Tipificación y Actividad*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufiss, J. (2016). *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Beke, R. (2007). Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación. Tesis doctoral no publicada. Caracas: Universidad Central.

Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, *20* (25), 13-36.

Bolivar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37 (55), 7-18. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500001

Bombini, G. y Labeur, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje: articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.

Calsamiglia, H. y Cassany, D. (2001). Voces y conceptos en la divulgación científica. *Revista Argentina de Lingüística*, *11* (15), 173-209.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, 3ª ed. Barcelona: Ariel.

Carlino, P. (Mayo, 2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *VI Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro* en las *XIII Jornadas Internacionales de Educación*, Buenos Aires.

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

Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Seña*, (16), 71-117. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Carlino, P. (2013), Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18* (57), 355-381.

Castelló, M., Bañales, G., Corcelles, M., Iñesta, A. y Vega, N. (2009). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites* (pp. 153-168). Barcelona: Edebé.

Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, *18* (57), 483-506.

Ducrot, O. (2002 [1984]). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Paidós.

Ducrot, O. y Todorov, T. (2011). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Desinano, N. (Agosto, 2008). Una mirada sobre la escritura a través de las tensiones entre el discurso científico disciplinar de la Historia y el discurso narrativo. En *AA.VV* (Eds.), *XV Congreso de ALFAL*. Disponible en: http://alfal.easyplanners.info/programa/ buscar.php?id_tl=839#

García Negroni, M. M. (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

García Negroni, M. M. y Hall, B. (2011). Prácticas discursivas escritas y orales en contexto universitario. Fragmentariedad y distorsiones enunciativas. En M. M. García Negroni (Coord.), *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 191-221). Buenos Aires: Editoras del Calderón.

Herrero Cecilia, J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Hyland, K. (1999). Academia attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(2), 341-367.

Luque, D., Linossi, J. y Pinque, G. (2017). Ingresantes a la carrera de Licenciatura en Comunicación Social: perfil y primeras prácticas de escritura en la zona de pasaje. En O. Falcioni y S. Servetto (Coords.), *X Jornadas de Investigación en Educación: A 10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN)* (pp. 279-289), T. III. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. URI: http://hdl.handle.net/11086/5255

Maldonado, C. (1991). *Discurso directo y discurso indirecto*. Madrid: Taurus.

Massi, M. P. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5). Disponible en: https://rieoei.org/RIE/issue/view/260

Moyano, E. (2004). La escritura académica: una tarea multidisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre discurso*, (4), 109-120. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Navarro, F. (2012). La cita bibliográfica. En L. Natale (Ed.), *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp 179-192). Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.

Reyes, G. (1994 [1990]). *La pragmática lingüística*, 2a ed. Barcelona: Montesinos.

Shooshtari, Z. G. y Jalilifar, A. R. (2010). Citation and the Construction of Subdisciplinary Knowledge. *The Journal of Teaching Language Skills*, *2* (1), 45-66.

Swales, J. M. (1990) *Genre Analysis: English in Academisan Research Setting*. Glasgow: Cambridge University Press.

La emergencia de un nuevo dispositivo de enunciación político en la Argentina del siglo XXI: un análisis de los discursos de Mauricio Macri

CLAUDIO TOMÁS LOBO
clobo.t.lobo@gmail.com

JULIÁN AGUSTÍN ROBLES RIDI
jrobles@unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar la discursividad de Mauricio Macri (MM) con el propósito de identificar y caracterizar la emergencia de un nuevo el dispositivo de enunciación político en la Argentina del siglo XXI vinculado a una doxa pospolítica. Uno de los ejes de indagación presta atención a qué tipo de ethos se construye en la discursividad del enunciador Mauricio Macri (de ahora en más MM) y las formas que asumen los campos del 'nosotros' y los 'otros' a través de la configuración de fronteras simbólicas, dimensiones adversativas y antagonismos. Siguiendo a Narvaja de Arnoux asumiremos el análisis del discurso como "una práctica interpretativa…" (2009, p. 19), tomando como lineamientos teóricos y metodológicos generales los planteos sociosemióticos de Verón (1987), la sociocrítica de Angenot (1989) y los aportes para un análisis argumentativo del discurso. Para la indagación de la discursividad de MM durante la campaña presidencial del 2015, seleccionamos ocho spots políticos publicitarios producidos a fines del primer semestre del 2015, disponibles en el canal de la página web *YouTube* denominado "Mauricio y vos". Recuperamos además el discurso pronunciado por MM el 19 de julio, luego del triunfo de Rodríguez Larreta a Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Consideramos pertinente ampliar el corpus recuperando los discursos pronunciados por MM en sus dos períodos de gobierno como jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (años 2007 y 2011) y declaraciones periodísticas luego de su derrota en las elecciones del año 2003 para el mismo cargo frente a Aníbal Ibarra. Asimismo, y para reconocer regularidades e invariantes en las estrategias discursivas de MM, retomamos también, como parte del corpus, sus declaraciones del 22 de noviembre de 2015 luego de su triunfo en el ballotage frente a Daniel Scioli y su primer discurso como presidente el 10 de diciembre de 2015.

» *Palabras clave: discurso político; dispositivo de enunciación; dimensión adversativa; pospolítica*

Introducción

En el año 2015 Argentina enfrentó un nuevo escenario electoral particular: la imposibilidad de Cristina Fernández para postularse para un tercer período implicó una apertura del 'juego político'. Tras cumplirse casi dos mandatos de gestión como presidenta de Argentina, la líder del Frente para la Victoria, Cristina Fernández, a pesar de sus altos índices de popularidad, quedó fuera de la contienda electoral dado la expresa prohibición de la Constitución Argentina lo que generó las condiciones para una disputa por un 'nuevo liderazgo político'. Esto abrió el escenario para que Daniel Scioli (precandidato del oficialismo), Mauricio Macri (líder del PRO y precandidato de Cambiemos y Sergio Massa (Líder del Frente Renovador por Unidos por una Nueva Argentina), se disputaran el 'sillón de Rivadavia'.

En este trabajo proponemos aproximarnos a las características del dispositivo de enunciación en la discursividad de Mauricio Macri, y la construcción discursiva de su imagen como precandidato presidencial, desde categorías que nos ofrece un campo tan heterogéneo como es el Análisis del Discurso, y en particular, el campo discursivo de lo político.

La indagación prestó especial atención a la descripción de las estrategias discursivas de MM, qué tipo de relaciones se establecen entre enunciador y destinatarios, las formas que asumen los campos del 'nosotros' y los 'otros' a través de la configuración de fronteras simbólicas, dimensiones adversativas y antagonismos, y qué tipo de ethos se construyeron. El análisis nos permitió observar que una de las principales estrategias discursivas que lo ubicaron en el orden de lo verosímil, en nuevos espacios de lo enunciable, lo decible y lo pensable, y le permitieron instituirse como una alternativa válida y victoriosa, fue la emergencia de un proyecto identitario constituido por una doxa pospolítica.

Algunos lineamientos teóricos básicos

Para comenzar este breve recorrido teórico proponemos recuperar la noción de Semiótica, o mejor dicho, de Sociosemiótica planteada por María Teresa Dalmasso como aquella que se dedica al estudio del discurso social. Al respecto sintetiza la noción de producción social del sentido, en tanto objeto de estudio de la semiótica, y que a lo que estamos haciendo referencia es a las maneras en que "el hombre significa el mundo, cómo lo conoce y se relaciona con él" (2005, p. 14).

La investigación que proponemos realizar aborda la discursividad política, es decir, una zona de la discursividad social particular: la dimensión significante de los fenómenos políticos. Siguiendo a Eliseo Verón (1987b), el discurso político es un género adversativo, portador de muerte simbólica del contradestinatario. Define relaciones de fuerza, y construye distintos tipos de vínculos entre enunciadores y destinatarios.

En relación a la noción de discurso, en el presente trabajo asumiremos como vertebradoras las nociones propuestas desde la Teoría de los Discursos Sociales (en adelante TDS) de Eliseo Verón (1987a) y de la Teoría del Discurso Social de Marc Angenot (2010). En este sentido, ambas teorías comparten la concepción de los discursos como 'hechos sociales' y como lugar de la producción social del sentido. Debemos precisar aquí que no son equivalentes y que definen recortes particulares en sus objetos de estudios.

Angenot define a los discursos, o mejor dicho, a las prácticas discursivas como hechos sociales e históricos. El autor (2010) precisa aún más esta noción y dirá que no le parece problemático "adoptar, para el estudio del siglo XX, la categoría de 'discurso' en un sentido amplio, capaz de incluir todos los dispositivos y géneros semióticos- la pintura, la iconografía, la fotografía, el cine y los medios masivos- susceptibles de funcionar como vectores de ideas, representaciones e ideologías" (p. 15).

Explicitando un poco más acerca de cómo en este trabajo asumimos el análisis de los discursos, consideramos que el mismo no puede escindirse del eje de la temporalidad. En esta dirección, tanto desde la TDS como desde la Teoría del Discurso Social, este eje es asumido, pero desde fundamentos diferentes. La perspectiva veroniana, al asumir el sistema ternario de la significación postulada por Peirce, habilita múltiples abordajes desde la noción de re-envío y proceso, haciendo estallar el sistema binario de significación saussureana. Desde este lugar, pensamos a los discursos como parte de una red de semiosis (social) en la

cual el sentido circula de manera aleatoria. Mientras que desde la perspectiva sociocrítica angenotiana asumimos al discurso social como un sistema regular que ordena la profusa circulación de discursos.

Algunos lineamientos metodológicos

Siguiendo a Narvaja de Arnoux (2009), consideramos al analista "como un profesional que debe ser capaz de articular saberes provenientes del campo en el cual el discurso ha sido producido con los conocimientos elaborados por las ciencias del lenguaje". (p. 13) Según la autora, en su recorrido interpretativo el analista debe reconocer marcas discursivas (indicios) a partir de los cuales formula hipótesis, en relación con un problema que se ha planteado.

Para la indagación de la discursividad de MM durante la campaña presidencial del 2015, seleccionamos ocho spots políticos publicitarios producidos a fines del primer semestre del 2015, disponibles en el canal de la página web YouTube denominado "Mauricio y vos", entendiéndolos como una escena de enunciación de discurso político. También el discurso pronunciado por MM el 19 de julio, luego de que Horacio Rodríguez Larreta, candidato por el PRO a Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, triunfó por una mínima diferencia en el ballotage disputado con Martín Lousteau.

Para poder inscribir el análisis de esta discursividad, emergente en un particular escenario político nacional, consideramos pertinente indagar en otros momentos de MM como enunciador dado en otros contextos y escenarios. En este sentido, recuperamos los discursos pronunciados por éste en sus dos períodos de gobierno como jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (años 2007 y 2011) y declaraciones periodísticas luego de su derrota en las elecciones del año 2003 para el mismo cargo frente a Aníbal Ibarra.

Mauricio Macri, un hombre común y sacrificado: la estrategia del modelo de llegada y el no antagonismo

A nivel descriptivo, desde una lectura inocente, podríamos esbozar que las escenas de los spot políticos publicitarios se caracterizan por la visita de MM a viviendas, o trabajos, en donde dialoga cara a cara con los vecinos, que incluyen segmentos etarios desde jóvenes que están estudiando, padres y madres jóvenes, parejas de alrededor de 45 años y personas de la tercera edad. En la mayoría de las producciones comparte mates con facturas o tortitas, o milanesas o pastas hechas por quienes lo reciben. Los vecinos son todos de un grupo social medio o pobres y le cuentan en general a qué se dedican, y anécdotas de la vida que se pueden comparar con una charla entre amigos o conocidos. Muchos se muestran sorprendidos y agradecen su visita la cual pensaban imposible. MM escucha.

Empezamos este recorrido recuperando planteos de Alejandra Vitale y Ana Maizels, quienes consideran que fue Aristóteles quien le otorgó al ethos un lugar de privilegio en el discurso persuasivo. "En efecto, Aristóteles afirma que se persuade por medio del ethos cuando se pronuncia el discurso de tal manera que haga al orador digno de ser creído…" (2011, p. 1). Por su parte, Dominique Maingueneau (2008) explica que el ethos contribuye de manera decisiva como estrategia de legitimación discursiva y distingue el ethos dicho del mostrado. El primero es cuando el locutor se autorrepresenta explícitamente con ciertas cualidades. El segundo, es implícito, una imagen que surgen del orador a partir de signos verbales, paraverbales como no verbales.

A partir de las puestas en escena construidas en los spots, creemos que emerge en todos la construcción de un ethos mostrado de hombre común y corriente, sencillo, y accesible, tendiente a generar empatía e identificación con la clase media baja y pobres. El enunciador MM ocupa el lugar de la escucha, no se construye desde el saber, ni viene a explicar desde el discurso pedagógico-experto cómo será el cambio, sino que viene a aprender de ese colectivo restringido (la clase media baja o pobres) del cual él no proviene. De esta manera propone un vínculo simétrico, de igualación entre enunciador y destinatario. En la mayoría de los textos analizados se desprende esta pregunta de MM:

"¿Qué pensás que necesita Argentina que pase?"

"¿Qué vamos a hacer con el país para Sofía Milagros? ¿Qué pensas?"

"¿Ustedes creen que esto se puede cambiar, que se puede crecer?"

"¿Qué vamos a hacer con este mundo? ¿Lo vamos a arreglar?"

"¿Crees que vamos a poder arreglar Argentina?"

Construye un nivel de compromiso que lo lleva a recorrer y conocer cara a cara cómo este sector imagina el país. Y de ellos aprende. Se configura desde el lugar de la preocupación del futuro de los jóvenes, de los niños, en un estado del discurso social, desde una doxa en la que el político no escucha, no puede ir a las casas de los habitantes, se olvida de los pobres y los trabajadores. Tiene predisposición y se toma el tiempo de escuchar al pueblo cara a cara en una época atravesada por las mediatizaciones.

En este sentido, recuperando los tipos de enunciadores que propone Verón (2004), podemos interpretar que MM se presenta como enunciador cómplice, no sólo por su manera de vestir, moverse, sino de otras maneras de entrar en relación con los vecinos a los que visita, con los cuales, al interior de esa puesta en escena, se permite hacer chistes, generar un ambiente jovial, escuchar sus historias de vida mientras actualiza mitos de la doxa como parte de la identidad de esos grupos sociales (mate con tortitas, gran cantidad de milanesas fritas) en la casa, es decir en la intimidad de un living, una cocina, un patio o un pequeña despensa. Algunos lugares comunes que actualiza MM:

"¡Noooo! Pusiste el gancho" (cuando un vecino le cuenta que se casó hace poco tiempo)

"Ella también es traga" (el vecino comentó que pudo estudiar pese a situaciones difíciles y que su hija tiene promedio 9,85 en sexto grado).

"¿Y este es medio burro para matemática?" (la mujer de una pareja joven le cuenta que estudia matemática y MM hace esa pregunta en referencia al hombre).

"No se puede da' maña pa´todo" (el joven reconoce que no es bueno para matemáticas)

En los discursos que constituyen el corpus de análisis se pone en juego un dominante de pathos de cambio en el que a partir de la deixis "*estar juntos ahora*" se podrá lograr un país mejor, Argentina despertará, se transformará y se pondrá en marcha. Traslada en algunos diálogos la responsabilidad del cambio a todos los ciudadanos y él se construye como uno más, pero legitimado para armar equipos y llevarlos al éxito, por ejemplo como lo hizo con Boca Juniors en su época dorada.

Este cambio se propone en paz, desobedeciendo la principal característica del discurso político según lo entiende Eliseo Verón (1987b): no hay en la enunciación de MM una estrategia adversativa fuerte, no se instala un enemigo con el que se polemiza, no se construye un otro negativo, contradestinatario con quien se polemiza y hay que destruir y destituir discursivamente. En este sentido, asume como estrategia lo no antagónico, lo no político, la no dicotomización del espacio social, en donde según Laclau (2006): "...los actores se ven en sí mismos como partícipes de uno u otro de dos campos enfrentados". (p. 57)

No construye la negatividad de otro, ni populismos donde se aliente el conflicto radical entre quienes integrarían al pueblo y quienes no son el pueblo (estrategias a las que sí ha recurrido fuertemente el kirchnerismo para polemizar con el macrismo). MM viene de un exterior al mundo de la política, desde la esfera privada empresarial, en donde ha logrado posicionarse del lado de los que triunfaron en el sistema del libre mercado, por lo tanto asume un acto solidario y de plena vocación por el prójimo, por quien viene a jugarse sin necesitarlo, para despertar lo que se podría pensar como un país adormecido, Argentina. En uno de los spot en el que dialoga con un ciudadano de la ciudad de Rosario, enuncia explícitamente:

"Has interpretado mi vocación. La verdad que yo no necesito nada. Yo puedo elegir. Yo puedo elegir. Yo tengo la suerte de poder elegir. Yo lo que quiero es ayudar. Yo la verdad que en lo mío gano dinero, no necesito la política. Yo me dediqué a lo mío y me fue bien, me dediqué a Boca me fue bien, me dediqué a la ciudad y me ha ido bien. Yo no me metería sino sintiese la enorme vocación de ayudar"

Ante este escenario, si recuperamos una de las zonas más importantes de la discursividad política en proceso de campaña electoral, el componente programático, podemos afirmar que la mayor promesa de MM es el cambio, y en orden prescriptivo, el deber de trabajar para poner en marcha a Argentina, que según su constatación, "está dormida". Llama la atención que se invisibilizan promesas en relación a tópicos que ocupan relativa hegemonía discursiva en los discursos electorales, respecto a propuestas en materia de

educación, salud, trabajo, derechos humanos, y fundamentalmente el rol del Estado.

Hacia un nuevo verosímil: la emergencia de una retórica pospolítica como el lugar de unión de los argentinos

A partir del triunfo electoral en 2015 a nivel nacional que lo consagró como presidente de la República Argentina, y del gran apoyo obtenido en las llamadas elecciones de medio término, en donde se eligieron gobernadores, senadores y diputados nacionales durante el 2017, podemos decir que el lenguaje utilizado por MM ha sido y continua siendo capaz de obtener reconocimiento en distintos sectores sociales. En este sentido, podemos señalar la emergencia de una nueva estrategia discursiva cimentada en una retórica de la pospolítica, que reubicó a MM en un orden de lo verosímil a partir de nuevos espacios de lo enunciable, lo decible y lo pensable. Se fue configurando así, un 'proyecto' de nuevas identidades políticas en base a una doxa pospolítica, ubicando al discursos de Cambiemos como una alternativa válida y victoriosa en los escenarios locales.

Esta identidad política la nombramos como no política o en términos de Rancière (1996), como posdemocracia, en la que el debate y la militancia ya no tienen lugar, en un proceso de resignificación de las tópicas neoliberales ya conocidas: "por desgracia, se expande la noción desencantada de que hay poco para deliberar y que las decisiones se imponen por sí mismas, al no ser el trabajo propio de la política otra cosa que la adaptación puntual a las exigencias del mercado mundial" (p. 6).

Pero esta regularidad discursiva no política no es privativa de los años 2015 en adelante, sino que a partir de una indagación de la discursividad macrista, pudimos interpretar que también fue verosímil y efectiva en otra territorialidad y otro tiempo. Nos referimos a que esta tópica fue centrípeta en los discursos pronunciados por MM durante la asunción en el año 2007 como jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

> *Para terminar quiero dejar claro que no vengo a ser oposición de nadie. No voy a guiarme por banderas políticas o diferencias partidarias. Quiero saludar especialmente a la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner. Le deseo el mayor de los éxitos en su gestión, porque su éxito va a ser el de todos los argentinos. Tenemos diferencias, pero de nuestra parte puede esperar seriedad, honestidad, buena fe y la vocación de resolverlas mediante el diálogo democrático. Nuestro desafío es común. Tenemos la difícil tarea de solucionarle los problemas a la gente, mejorar su calidad de vida y no debemos perder energías en peleas inútiles. No estamos en la gestión para eso. La gente nos votó para que trabajemos juntos. También quiero saludar al Presidente Néstor Kirchner que hoy termina su mandato. Todos saben que hemos tenido muchas diferencias en estos cuatro años. Siempre lo lamenté. Estoy seguro que si hubiésemos dialogado podríamos haber hecho más por la gente. Pero no quiero dejar de reconocer su compromiso con sus ideas y con el trabajo. Le deseo la mayor de las suertes. También quiero saludar y desearle suerte al Gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Daniel Scioli. La agenda metropolitana nos obliga a trabajar juntos, estar cerca y ayudarnos. Nuestra responsabilidad es la misma. La General Paz o el Riachuelo no son una frontera, al contrario, nos integran y nos unen, tanto en lo bueno como en lo malo. Mi sueño es que nuestra generación de dirigentes sea recordada como la que cambió el juego, la que superó la costumbre de los enfrentamientos inútiles y se puso a trabajar unida para sentar las bases del país del futuro, del país próspero e integrado. Espero que junto a esta Legislatura podamos trabajar en ese sentido* (Macri: 10/12/2007).

En el primer discurso de asunción pronunciado por MM en la Legislatura porteña al ser reelecto jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en diciembre del 2011, también emerge el tópico de lo que Laclau entiende como no política. Este se consolida y opera como condición de producción años más tarde en los enunciados de MM candidato y presidente, pero en otra territorialidad, Argentina. A esta mirada sobre lo político lo llama una "*prometedora renovación generacional que trae nuevas formas de ver el mundo y nuevas formas de hacer las cosas*". Un dato importante, es que a diferencia del discurso pronunciado en la asunción del año 2007, aquí desdobla y amplía la destinación: ya no se dirige sólo a los vecinos de la ciudad, sino que se dirige a los argentinos. De esta manera, comienza a interpelar a un colectivo de identificación más amplio, que excede su territorialidad de gobierno, comenzando a posicionarse como futuro candidato a presidente.

> *La Argentina le pide a cada uno de nosotros que vaya más allá de la locura cotidiana y dé ese paso de*

> *grandeza, que nos conectemos con nuestras posibilidades y seamos capaces de entendernos. Ese es el gesto que nos va a llevar a superar las enemistades estériles y egoístas en las que tantas veces caemos automáticamente, casi sin darnos cuenta.*
>
> *Cuando decidí ser candidato a un segundo mandato dije, y lo reafirmo, que de ahora en más voy a trabajar por la unidad de los argentinos. Ese será mi aporte.*
>
> *Superemos los fanatismos y los prejuicios y trabajemos juntos por el futuro, juntos todas las fuerzas políticas y también esa gran mayoría de argentinos aún que no se siente parte de las viejas estructuras partidistas, pero quiere construir algo diferente.* (Macri: 10/12/2011).

Sin embargo, ya en el año 2003, en una entrevista realizada por el periodista Jorge Lanata en el programa televisivo Día D, luego de que MM y Horacio Rodríguez Larreta perdieran las elecciones a jefe y vice de la CABA en un ballottage contra la fórmula Aníbal Ibarra - Jorge Telerman, emergen marcas en las que se configura como destinatarios de su discurso a los argentinos, y en las que se comienza a construir como alguien que viene de afuera de la política:

> Jorge Lanata: *¿Te arrepentiste?*
>
> MM: *¿De qué? ¿De haberme metido en política? Nooo, para nada. Cuando veo el miedo, lo que está sufriendo la gente, digo ¡Hay que seguir!... Quiero estar en la mesa en la cual se empiecen a discutir las cosas importantes del país, y todavía no veo que se haya armado, ¿no?*
>
> Jorge Lanata: *Hoy aparece en los diarios que, los que estaban a favor de que vos volvieras a Boca, dentro de tu gente, dijeron que esto sería una vidriera única que te servía para llegar a todo el país. Una aparición en Fútbol de Primera son 25 apariciones en el programa de Grondona...*
>
> MM: *Son especulaciones de periodistas, pero sin dudas también que la gente que está en la política especuló sobre la importancia de tener o no a Boca detrás. Yo lo he hecho siempre en términos si podía hacer un aporte...Tengo la firme vocación de hacer un aporte...creer honestamente que hay que participar. O somos protagonistas de nuestro propio futuro, o no hay futuro. Eso de decir que está todo mal y verlo por televisión no alcanza. La Argentina necesita una renovación.*

Estas marcas se convirtieron en uno de las tópicas transversales y constitutivas en los discursos presidenciales de MM. Allí se posiciona como un sujeto que no proviene de la política (en coincidencia con los principios del PRO cuando surge en el año 2001). Por lo tanto propone a sus compatriotas (otra manera, menos frecuente, de significar al colectivo de identificación) trabajar en equipo. El país es un gran equipo, "*millones de seres esperanzados*" a los que ofrece su esfuerzo. Por lo tanto la tarea de reconocer los problemas y encontrar las soluciones es "*juntos*", donde "*no hay genios*", ni "*liderazgos individuales*". A los prodestinatarios los hace cargo y responsabiliza de su triunfo como presidente:

> *Lo hicimos juntos... Ustedes me dijeron que ¡Sí se puede!...Ustedes con su voto hicieron posible lo imposible, sigamos juntos...Ustedes me pusieron...No me abandonen...comienza esta etapa maravillosa... ¡Es acá, es ahora! ¡Es acá, es ahora!* (Macri: 22/11/2015)

Continuando con su posicionamiento respecto a la manera no política de entender la política, alejada de tensiones y antagonismos, propone el aporte de todos, la diversidad, "gente que se siente de derecha, izquierda, peronistas, antiperonistas, jóvenes, mayores" (sería inocente no preguntarse por qué no utiliza los signos militantes y partidos políticos) para dar "*soluciones concretas a problemas de la gente*". Por lo tanto, hace una evaluación del estado de situación, y se aleja de la noción de política como espacio de lucha porque "*millones de argentinos estaban cansados de la prepotencia y los enfrentamientos inútiles*".

> *Queremos acabar con la lógica de amigos y enemigos. Es cierto que hay conflictos pero ellos son parte de la democracia y vivir en democracia, significa administrándolos usando el diálogo. La Argentina que viene es el país del acuerdo, del encuentro, del cuidado y las buenas intenciones que sé que compartimos con todos los argentinos.*
>
> *Aún falta mucho, pero estamos cambiando la tendencia cada día. El desafío de unir a los argentinos, es el más importante de todos porque es el que necesitamos para concretar el de pobreza cero y el de derrotar el narcotráfico.*
>
> *Quienes vivimos en este país tenemos muchas heridas que sanar porque durante años fuimos conducidos a un enfrentamiento permanente de persecuciones, choques y negar al otro. No se sale de la cultura del enfrentamiento con venganza, sino fortaleciendo nuestra hermandad.* (Macri: 1/03/2016)

Es interesante reflexionar sobre cómo dota de una misma legitimidad los aportes que puedan realizar aquellos ciudadanos o ciudadanas (nunca menciona estos signos, sino "gente") que militan activamente en un partido con sus puntos de vista ideológicos políticos, con aquellos que sólo por ser jóvenes o mayores

tienen las mismas condiciones y derecho a tomar la palabra.

En los discursos analizados encontramos como invariantes que los políticos deben encargarse de dar soluciones a los problemas de la gente, porque "*Sin la gente, sin los vecinos, no existimos como políticos*" "*Ellos nos volvieron a poner acá. Y lo hicieron porque creen en nuestra capacidad de mejorar su vida de todos los días. Y en esa misión estamos*". (Macri: 10/12/2011).

En la discursividad macrista el enfrentamiento, los antagonismos, la deliberación, son configurados como viejas prácticas partidistas de la política de las cuales se debe salir porque producen atraso. MM propone superar esa acentuación de la política, y la clasifica de manera abyecta, como una limitante, alejada de la vida diaria de la gente, inútil y hasta una locura.

> *Debemos entender que los grandes problemas que nos aquejan sólo se solucionarán pensando más allá de esos límites que creó la política. Esos límites en la gente no están, no existen. No son parte de su vida de todos los días.* (Macri: 10/12/2011)

A modo de conclusión

Nuevos colectivos identitarios de la pospolítica: hacia la Argentina del siglo XXI

En este trabajo nos propusimos analizar el dispositivo de enunciación de Mauricio Macri con el propósito de identificar y caracterizar la emergencia de una nueva retórica. Esto nos llevó a inscribir el análisis en un escenario más amplio que el de la campaña del 2015, recuperando otros momentos discursivos de MM cuando jefe de gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires durante sus dos períodos y otros discursos que por su relevancia, aportaban al propósito de la presente investigación. Entender a la política desde el punto de vista analizado en los apartados anteriores implicó dar cuenta de una de las tres[1] ideas centrales que fueron fetiches en la discursividad de MM durante la campaña presidencial y que emerge como condición de producción en los discursos presidenciales: "*Unir a los argentinos*", para crecer, avanzar y mejorar el país.

> *La democracia es un sistema de unión y entendimiento, un mecanismo para resolver conflictos, más que para generarlos. Es momento de unir a los argentinos y respetar nuestras diferencias.*
>
> *Lo primero que hicimos fue convocar a nuestros gobernadores, más allá que la mayoría no pertenece a Cambiemos y no quedamos en una declaración, atendimos las emergencias juntos, debatimos alrededor de los recursos, discutimos las obras que nos pueden ayudar a crecer. Y yo quiero agradecerles a los gobernadores por su generosidad de aceptar esta nueva forma de trabajar en equipo.*
>
> *Quiero una Argentina unida y lo mismo me decían todos aquellos argentinos que me abrieron las puertas de sus hogares, que me abrieron sus corazones, que compartieron conmigo sus dudas, sus miedos y sus angustias.*
>
> *Debemos unirnos en esta agenda de crecimiento y sin importar el partido político al que pertenezcamos, tenemos que trabajar unidos para cuidar a los argentinos.*
>
> *Quiero un país donde la igualdad no sea uniformidad. Creo en la diversidad inclusiva y celebrada. Creo que cada uno tiene derecho a pensar como le parezca y quiero que, en este país, todos podamos elegir y tener un Estado que estimule eso.* (Macri: 1/03/2016)

Estas huellas también reconocen en términos de la circulación veroniana, como condición de producción, los discursos de su etapa como jefe de gobierno. Sin embargo, la doxa hegemónica en ese estado del discurso social más amplio era otra. En la 'continuidad' de esta discursividad, MM fue proponiendo una nueva categoría: la Argentina del Siglo XXI, que reenvía a un tiempo nuevo: "*Se viene un tiempo nuevo, el tiempo del diálogo, del respeto y del trabajo en equipo, tiempo de construcción con más justicia social*" (Macri: 10/12/2015). A esta propuesta la define como "*Cambio de época*" o siendo más optimista, dice "*Comienza una etapa maravillosa… Era verdad, vamos a cambiar la historia*" (Macri: 22/11/2015). "*Poner los puntos en común sobre las diferencias*" (Macri: 10/12/2015) es la clave para unir a los argentinos. Configura un antes, un pasado reciente como un estado disfórico, con "*muchas divisiones*", "*confrontación errónea*", "*conflictos*

1 *Los otros enunciados fetichizados fueron "Pobreza cero" y "Combatir el narcotráfico", pero por la extensión permitida para esta publicación no pudieron ser abordados.*

innecesarios", "*fanatismos violentos*", "*incapacidad de razonar*", "*falta de amor*". En cambio, el enunciador propone un estado eufórico, que es clave de un tiempo nuevo, y que implica no retomar ese pasado: "*sacar el enfrentamiento del centro de la escena y poner el encuentro, el desarrollo, el crecimiento*". "*En el enfrentamiento no gana nadie, en el acuerdo ganamos todos*". El pasado significaba rencor, enemistad, lucha permanente, demonización de los otros. MM promete un futuro para el país en el que "*todos podamos conseguir nuestras formas de felicidad*" (Macri: 10/12/15) Emerge en esa discursividad un llamado de abandono de los antagonismos, y una interpelación a un "*nacionalismo sano*", donde prime el "*amor y el respeto por toda su gente*".

> *Quienes vivimos en este país tenemos muchas heridas que sanar porque durante años fuimos conducidos a un enfrentamiento permanente de persecuciones, choques y negar al otro. No se sale de la cultura del enfrentamiento con venganza, sino fortaleciendo nuestra hermandad.* (Macri: 10/12/15)

El enunciador propone otra mirada, enviando a las periferias el concepto de lo político como lo entienden Laclau y Moouffe: "Tenemos una visión nueva de la política, somos hijos de este tiempo y tratamos de comprenderlo sin prejuicios ni rencores". Esta misma monoacentuación, que implica "aprender del arte del acuerdo", la desplaza hacia territorialidades más amplias:

> *Creemos en la unidad y la cooperación de América Latina y del mundo, en el fortalecimiento de la democracia como única posibilidad de resolver los problemas de sociedades diversas. Es necesario superar el tiempo de la confrontación. Por supuesto que sostendremos todos nuestros reclamos soberanos y nuestros valores, sin que eso impida un normal relacionamiento con todos los países del mundo.* (Macri: 10/12/15)

Todo este dispositivo sostenido en un pathos esperanzador en los discursos de MM alienta a la unión: "*Y quiero decirles desde el fondo de mi corazón que estoy convencido que si los argentinos nos animamos a unirnos seremos imparables. Vamos juntos argentinos, vamos Argentina, vamos Argentina…*" (Macri: 10/12/15). La unión será fundamental para lograr "*la pobreza cero" y para "combatir el narcotráfico*".

En este apartado final a modo de preliminares conclusiones, pudimos identificar una serie de significantes que reenvían en la discursividad de MM a la tópica Argentina del Siglo XXI y que operaron a modo de cadena de equivalencias: "unión y entendimiento", respeto por las diferencias, trabajar unidos sin importar el partido político, "diversidad inclusiva". Los extractos de análisis recuperados en esta oportunidad, retoman los ejes abordados en el análisis y nos permite realizar una condensación de esas estrategias y sus recurrencias discursivas. Esta cadena de significantes fue configurando ciertas condiciones de producción o posibilidad para la emergencia de una nueva identidad (pos)política en la Argentina del siglo XXI que interpeló fuertemente la dimensión adversativa de un estado del discurso aún vigente.

Referencias bibliográficas

Angenot, M. (2010). *El Discurso Social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Dalmasso, M. T. (2005). Reflexiones semióticas. *Revista Estudios 17*, 13-20. Universidad Nacional de Córdoba.

Laclau, E. (2006). *Misticismo, retórica y política.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Laclau, E y Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Maingueneau, D (2008). *Los términos clave del análisis del discurso*. Nueva visión, Buenos Aires.

Narvaja de Arnoux, E. (2009). *Análisis de Discurso. Modos de abordar materiales de archivo.* Santiago Arcos Editor. Buenos Aires.

Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Filosofía y política*. Nueva Visión: Buenos Aires.

Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Gedisa, Buenos Aires.

Verón, E. (1987a). *La Semiosis Social*. Gedisa Editorial, Buenos Aires.

Verón, E. (1987b). La palabra adversativa. En: *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos*. Hachette, Bue-

nos Aires.

Vitale, A. y Maizels, A. (2011). El discurso electoral de Cristina Fernández de Kirchner (2007). Un caso de ethos híbrido no convergente. En *Revista Linguagem en (Dis)curso*, *11*, número 2.

Videos:

Mauricio Macri. {Mauricio Macri}. (2015, Julio 8) "Yo te elijo a vos" {Archivo de video}. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=opzs8RBDzNU&index=77&list= PLAr8GMNsEX35VJQ_MPZlKwa-YfrtvGuiO

Mauricio Macri. {Mauricio Macri}. (2014, Noviembre 12) "Por nuestro hijos" {Archivo de video}. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=WQzBxHmUTuQ&index= 76&list= PLAr8GMNsEX35VJQ_MPZlKwa-YfrtvGuiO

Mauricio Macri. {Mauricio Macri}. (2015, Junio 24) "Gracias a ella terminé la escuela" {Archivo de video}. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v= xAPB7_e3jf4&list= PLAr8GMNsEX35VJQ_MPZlKwa-YfrtvGuiO&index=14

Mauricio Macri. {Mauricio Macri}. (2015, Junio 10) "Tenemos que hacer un cambio" {Archivo de video}. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=hXXvvyOR48w& index= 22&list=PLAr8GMNsEX35VJQ_MPZlKwa-YfrtvGuiO

Mauricio Macri. {Mauricio Macri}. (2015, Mayo 6) "Si no se hacerlo, busco la manera" {Archivo de video}. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v= Sr6jSnIeLAA&index= 37&list=PLAr8GMNsEX35VJQ_MPZlKwa-YfrtvGuiO

Mauricio Macri. {Mauricio Macri}. (2015, Marzo 15) "Volví a mi primer amor después de 20 años" {Archivo de video}. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=BJgsaE-evn4&list=PLAr8GMNsEX35VJQ_MPZlKwa-YfrtvGuiO&index=50

Mauricio Macri. {Mauricio Macri}. (2014, Septiembre 30) "¿Pizza con masa fina o gruesa?" {Archivo de video}. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v= rStOVsfd_D4&index=88&list=PLAr8GMNsEX35VJQ_MPZlKwa-YfrtvGuiO

Mauricio Macri. {Mauricio Macri}. (2014, Septiembre 30) "Visitando a Malvina, Priscila ¡y al Hombre Araña! en La Plata" {Archivo de video}. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=5CHKPOrHiZM

Activismo digital, lenguaje y feminismo: *#metoo* en foco

JULIA LOURENÇO COSTA
julialourenco@usp.br

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP 2017/12792-0, Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Resumen

La temática del acoso históricamente ha formado parte de la agenda del movimiento feminista y es reivindicada en las redes sociales con el uso del *hashtag #metoo* (*#eutambém*, en portugués, #yotambién, en español), que ha convocado el posicionamiento de las personas, si han sufrido algún tipo de acoso o simpatizan con la causa. Desde las nociones de memoria y desmemoria discursivas (Paveau, 2013; 2015) basados, por lo tanto, en el Análisis del discurso francés, pretendemos reflexionar acerca del funcionamiento discursivo de la temática del acoso en la internet. A través de la operacionalización de tales nociones, pretendemos comprender los procesos suscitados entre las memorias discursivas y la instauración de la polémica como intercomprensión (Maingueneau, 2008). Los primeros abordajes del corpus demuestran que el *hashtag #metoo* corrobora con la memoria discursiva históricamente involucrada en el movimiento feminista acerca del tema del acoso sufrido por mujeres; al paso que la relectura propuesta por Deneuve – y otras- procura transgredir esta memoria, desestabilizando los discursos todavía estabilizados y constituyéndose como desmemoria discursiva. En el movimiento establecido entre memoria y desmemoria discursivas irrumpe la polémica, que se instaura como intercomprensión, generando una especie de disenso, manifestado desde las diversas posiciones enunciativas alrededor de la temática más amplia establecida. En ciencias humanas y sociales, existe mucha literatura científica que aborda el movimiento feminista de acuerdo con diversos sesgos: político, histórico, social, psicológico, etc. Sin embargo, "las formas lenguajeras, discursivas y argumentativas del cyberfeminismo continúan siendo un terreno a explorar" (Paveau, 2017, p. 5). De esta manera, el trabajo se justifica, de inicio, por la contribución de un mirar analítico del discurso cyberfeminista y en adelante, para otras producciones de lenguaje en cybercultura como una manera de reivindicación social y política.

» *Palabras clave: activismo digital; cyberfeminismo; hashtag.*

Primeras palabras: el ciberespacio en foco

Desde la concepción de ciberespacio como "nuevo medio de comunicación que surge de la interconexión mundial de computadoras" (Lévy, 1999, p. 17) pretendemos en este trabajo reflexionar acerca del activismo que se consolida en este espacio de interacción social, definido por el cambio virtual simbólico. Nuestra mirada científica analítica incidirá de manera específica en la constitución, consolidación y circulación de los discursos que se insertan en el llamado movimiento cyberfeminista.

La internet, de acuerdo con el referido autor, es uno de los principales nuevos medios de comunicación, vista como parte de las tecnologías digitales y funcionando como infraestructura de las comunicaciones en el ciberespacio. En la internet son creados diversos ambientes virtuales de interacción, que reconstruyen las relaciones intersubjetivas, ahora mediadas por la máquina.

El ciberespacio establece, entre otras características, una nueva relación con el tiempo y con el espacio, además de la propia reformulación de interacción intersubjetiva. El sujeto, ya concebido como heterogéneo, sobrepasa en la internet su constitución plural e ideológica, al mismo tiempo en que su búsqueda de pertenecer a una determinada comunidad se torna más incesante.

Los movimientos sociales tienen cada vez más fuerza de circulación en el ciberespacio, que funciona como amplificador en línea de las causas ya debatidas fuera de línea. El poder de la internet está en cierta medida relacionado a la capacidad del comportamiento humano de reflexionar en el ambiente virtual, desde ahí surgió el término cybercultura, como relación entre sociedad, cultura y ambiente electrónico virtual. Según Lévy,

> es imposible separar el humano de su ambiente material, así como de los signos y de las imágenes por medio de los cuales atribuye sentido a la vida y al mundo. De la misma manera, no podemos separar el mundo material –y su parte artificial – de las ideas por medio de las cuales los objetos técnicos son concebidos y utilizados, ni de los humanos que los inventan, producen y utilizan [...] (Lévy, 1999, p. 21).

En la internet, las diversas instituciones discursivas producen y circundan sentido y contemporáneamente se verifica la proliferación de las manifestaciones relacionadas a los movimientos sociales que – así como la propia sociedad – están en constante transformación. El cyberactivismo como proceso de adaptación de los movimientos sociales a las nuevas tecnologías ha contribuido no solamente en la divulgación de diferentes causas sociales, políticas y económicas, sino en la propia determinación de estos movimientos reivindicatorios.

De acuerdo con Castells (2001), las luchas sociales fueron históricamente marcadas por movimientos sociales que mantenían cierta cadena jerárquica alineada a los valores verticales del proceso de industrialización. Por otro lado, lo que se percibe hoy con el cyberactivismo son las luchas contemporáneas horizontales, que pasan a tener una estructura marcada por el acceso más democrático proporcionado por la red.

La internet se configura como herramienta para las luchas sociales contemporáneas y es concebida como espacio potencial de expresión y participación genuina democrática (Deibert, 2000). Tal herramienta viabiliza la unión y la movilización de las diversas comunidades discursivas[1], además de la promoción horizontal de las informaciones, que pasan a ser difundidas en lugares discursivos cada vez más marcados por la jerarquía de las relaciones sociales.

Feminismo en red: cyberfeminismo

El cyberfeminismo se desarrolló desde la década de 1990, con el surgimiento de las primeras redes de computadoras. Emergió como reinvención de otros movimientos feministas, desde un abordaje de las

1 En la problemática de Maingueneau, (1984, 1987), la noción de comunidad discursiva es solidaria a la de formación discursiva. Efectivamente, la hipótesis subyacente es que no basta oponer las formaciones discursivas en términos puramente textuales: de un discurso a otro, "hay el cambio en la estructura y en el funcionamiento de los grupos que generan estos discursos" (1984, p. 135). En otros términos, "los modos de organización de los hombres y de sus discursos son indisociables; las doctrinas son inseparables de las instituciones que las hacen emerger y que las mantienen" (Maingueneau; Charaudeau, 2008, p. 108).

tecnologías de comunicación. De acuerdo con la investigadora Joanne Lalonde,

> el cyberfeminismo es una de las importantes manifestaciones del activismo en la internet. El término cyberfeminismo apareció en los años 1990, emergiendo de diferentes fuentes simultáneas. Comprendemos que el surgimiento del término fue en 1992, en las manifestaciones artísticas del VNS Matrix en Australia y en los trabajos teóricos de Sadie Plant. Por lo tanto, es en los años 2000 que el cyberfeminismo eclosionó en toda su complejidad, junto con el crecimiento de accesibilidad de la Web. El término cyberfeminismo evoluciona rápidamente y se desarrolla en diferentes medios, abarcando problemáticas variadas que podríamos reagrupar desde la comprensión general en cuanto relación entre las mujeres y la tecnología, desde una perspectiva feminista (Lalonde, 2012).

Con base en las teorías acerca del pos-humanismo, el cyberfeminismo puede ser comprendido como nueva manifestación dentro de los movimientos feministas. Con característica multifacética y polifónica, el cyberfeminismo procura agrupar las diversas manifestaciones de variados actores sociales, que tienen como punto común el reconocimiento de las diferencias de poder entre hombres y mujeres y que, por lo tanto, lucha por la equidad entre los géneros.

Donna Haraway (1984), inspiradora del movimiento cyberfeminista, reconoce que es difícil nombrar un movimiento tan multiforme, afirmando que "la consciencia de la exclusión que es producida por medio del acto de nombramiento es aguda. Las identidades parecen contradictorias, parciales y estratégicas" (Haraway, 1984, p. 47). La autora defiende el pluralismo identitario que permea a todos, no solamente a las mujeres.

El cyberfeminismo, desde el ambiente virtual procura entonces romper paradigmas reales, dado que "el cyberfeminismo es político, y no una excusa para la falta de acción en el mundo real, y es inclusivo y respetable con relación a las muchas culturas que las mujeres viven" (Hawthorne & Klein, 1999, p. 2).

El feminismo en red, a pesar de constituirse en cuanto movimiento heterogéneo, mantiene un núcleo común, determinado por la defensa de identidad y del papel social de la mujer de acuerdo con nuevos paradigmas. Emerge desde el "esfuerzo y de la importancia de establecer una red de comunicación entre las mujeres" (Collado & Navarrete, 2007), ya que es desde el debate, el diálogo y la circulación de las ideas que los movimientos sociales toman forma y se fortalecen.

De acuerdo con las autoras, el cyberfeminismo puede ser definido como "práctica feminista en red, que intenta, tanto de manera política como estética la construcción de nuevas órdenes y desmantelamiento de viejos mitos de la sociedad a través del uso de la tecnología" (Collado & Navarrete, 2007).

El desarrollo y utilización de nuevas tecnologías estuvo tradicionalmente bajo el dominio masculino pues histórica y culturalmente está designado al hombre el derecho de ocupación del espacio público. La reivindicación y empeño de las mujeres en ocupar y apropiarse de nuevas tecnologías, es una de las maneras del activismo feminista, pues se trata de darles voz a través de los medios de comunicación contemporáneos, entre ellos, principalmente, la internet.

Una de las manifestaciones del posfeminismo es el propio cyberfeminismo, determinado por la ocupación de las mujeres de los espacios sociales, rediseñados por el espacio de la *web*. Los ideales feministas, mantenidos en su esencia, procuran, por lo tanto, ser preservados en el espacio virtual, del cual participan cada vez más las mujeres, no solamente manifestándose de modo pasivo – utilizando las herramientas ya disponibles -, sino de modo activo (actuando cada vez más en el área de tecnología e informática)[2].

El acoso sexual en la agenda feminista

El espacio virtual exacerba el carácter heterogéneo del movimiento feminista y cada vez más se habla de feminismos – en plural. De acuerdo con Hirata *et al*. (2009) es posible afirmar que el factor de unificación del feminismo reside en la centralidad observada en la problemática de la dominación entre los

2 Hay diversos grupos alrededor del mundo que discuten la relación de la mujer con la creación y gerenciamiento de nuevas tecnologías. Citamos algunos: Rail Girls, Women who code, PyLadies, Code Girls, MariaLab, Women TechMakers, Womoz, Meninas Digitais, Mulheres na tecnologia, Technovation, entre otros.

sexos y sus consecuencias. De manera general, la reivindicación por una sociedad más igual entre hombres y mujeres es la temática central de la agenda feminista.

Tal temática central se descompone en subtemas relacionados, tales como las cuestiones alrededor del cuerpo femenino (que involucra desde la libertad de elección del vestuario hasta la descriminalización del aborto), la relación entre ciudadanía y género; las diferencias biológicas y las implicaciones en la ascensión profesional en el mercado de trabajo; la disparidad en la dedicación en el trabajo doméstico; la desigualdad en la educación y socialización; los vestigios del patriarcado; la violencia contra la mujer, etc.

De entre los temas que forman parte del objetivo trazado por el feminismo se encuentra el acoso, que puede ser definido como "conductas de naturaleza sexual, sean de expresión física, verbal o no verbal, propuestas o impuestas a otras personas contra su voluntad [...], y que acarrea un ataque a su dignidad" (Hirata *et al*. 2009, p. 26).

En este artículo, nuestra mirada incidirá sobre el acoso sufrido por mujeres en relación directa con el desarrollo profesional. De acuerdo con Rago (1997) "los derechos de utilización de los cuerpos de las mujeres, comprendidos evidentemente en su dimensión sexual, fueron perpetuados en el seno de las relaciones salariales". Pretendemos reflexionar sobre la temática del acoso, en la medida que afecta directamente las mujeres no solamente en el espacio privado o público, sino también en el ambiente profesional.

El proceso más amplio de inserción de las mujeres en el mercado de trabajo ocurrió principalmente durante las grandes guerras mundiales – momentos en los cuales la figura femenina estuvo fuertemente relacionada al empoderamiento. Sin embargo, los altos puestos continuaban ocupados mayoritariamente por hombres, hecho que de la perspectiva salarial y de la ascensión profesional, determinaban la figura de la mujer en cuanto cuerpo a ser negociado.

La noción de acoso sexual fue desarrollada por feministas de la Universidad de Cornell en los años 70, desde la observación de las prácticas en el contexto de las relaciones de trabajo. En el campo jurídico, el acoso sexual es definido en el artículo 216-A de la Constitución como

> Acto de constreñir a alguien con el objetivo de obtener ventaja o favorecimiento sexual, prevaleciendo el agente de su condición de superior jerárquico o ascendencia inherentes al ejercicio de empleo, cargo o función (Artículo 216-A, incluido por la Ley n°10.224, de 2001).

Aunque el acoso sexual puede alcanzar a hombres y mujeres, éstas, según Facuri (2013) son las principales víctimas. De acuerdo con el Datafolha – Instituto de investigaciones, 42% de las mujeres brasileñas han sufrido acoso sexual. Según esta investigación, 22% de las mujeres han sufrido algún tipo de acoso en el transporte público; 15% acoso en el trabajo; 10% fueron asediadas sexualmente en la escuela o facultad y 6% en casa[3].

Hay décadas que el acoso vivido cotidianamente por las mujeres es una de las temáticas abordadas por el cyberfeminismo. Con el uso de todos los recursos tecnológicos disponibles, las mujeres pasaron a ocupar un espacio virtual creando foros de debates, grupos en las redes sociales, publicaciones, compartimiento, memes, caricaturas, etc. Nuestro objetivo específico en este trabajo se refiere a la apropiación del *hashtag* por el movimiento cyberfeminista. El *hashtag* puede ser definido como

> segmento de lenguaje precedido del símbolo #, utilizado originalmente en la red Twitter, pero adaptado a otras plataformas, como el Facebook. Esta asociación hace que se torne en un vínculo inserto manualmente en Twitter que al hacer clic permite acceso a un hilo que reúne el conjunto de los enunciados que contienen el hashtag [...] (Paveau, 2017, p. 196).

Nuestra mirada, en este momento se focalizará especialmente en la reflexión acerca del funcionamiento del *hashtag* como dispositivo tecnolenguajero (Paveau, 2017) utilizado por los movimientos sociales en la internet. De acuerdo con la referida autora, "el *hashtag* es una convención creada por los usuarios de la red (Kwak *et al*. 2010). Es una forma tecnolenguajera cuya función es esencialmente social, permitiendo afiliación difusa" (Paveau, 2017, p. 197).

3 Disponible en: http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2018/01/1949701-42-das-mulheres-ja-sofreram-assedio-sexual.shtml - Acceso: 15/01/2018.

El *hashtag* desempeña un papel relevante en el llamado cyberactivismo y la tentativa de diseñar un camino acerca de los usos de esta herramienta en el activismo feminista virtual permite reflexionar acerca del proceso más amplio de creación de una manera reiterable, que puede ser utilizada por varios usuarios y que puede todavía ser reformulada manteniendo la misma estructura. El *hashtag* funda una comunidad discursiva y delimita la defensa de determinada visión de mundo, en la misma medida en que se abre al diálogo y la polémica.

Anclados, por lo tanto, en el análisis de discurso francés, pretendemos reflexionar acerca de la creación, uso y circulación del *hashtag* en cuanto dispositivo tecnolenguajero (Paveau, 2017), abordando específicamente a *#metoo* (*#eutambém*, en portugués, #yotambién, en español), que tomó cuenta de la internet en octubre de 2017 a partir de los casos de acoso sexual sufridos por mujeres en su ambiente de trabajo y en las relaciones profesionales en Hollywood[4].

Teniendo tales cuestiones en el horizonte, resaltamos que nuestro interés principal en este artículo fue enfatizado por la circulación mundial del *hashtag #metoo*: en apenas dos días fue utilizado más de 200 mil veces en las redes sociales[5]. El alcance de tal *hashtag* tiene relevancia no solamente en relación a cantidad de veces que fue replicado en las redes, sino que principalmente debido a visibilidad proporcionada a la pauta más amplia y completa del propio movimiento feminista: al acoso sufrido por mujeres, especialmente en el ambiente de trabajo.

La movilización de la memoria discursiva del acoso #yotambién

Reflexionaremos científicamente acerca del funcionamiento discursivo del *hashtag* #metoo anclados en el referencial teórico del análisis del discurso francés, contemplando específicamente las nociones de memoria y desmemoria discursivas (Paveau, 2013) como mecanismos lingüísticos discursivos engendrados en la construcción del sentido. Desde la movilización de memoria discursiva del acoso o tentativa de borrar este linaje discursivo – ambas determinadas por las formaciones discursivas específicas – se da la instauración de la polémica como intercomprensión (Maingueneau, 2008).

El *#metoo* fue ampliamente diseminado en la *web* en el trayecto de las denuncias de acoso, hechas por la actriz americana Ashley Judd, contra el magnate del cine Harvey Weinstein. Las denuncias fueron hechas en un reportaje titulado *Harvey Weinstein pagó acusadores de acoso sexual por décadas*[6], publicada en 5 de octubre de 2017 en la versión en línea del periódico *The New York Times*.

En el referido reportaje se narra el *modus operandi* de los episodios de acoso de Weinstein: él invitaba las mujeres a un hotel y allí practicaba los abusos. Muchas le acusaron de acoso, entre ellas una empleada temporaria (que trabajó solamente un día en la empresa) y una asistente; pero la denuncia que impulsó los procesos fue hecha por la actriz americana Ashley Judd[7]

El día 15 de octubre, el *#metoo* fue lanzado por la actriz Alyssa Milano, que sugirió en su cuenta personal

4 Es importante señalar que el feminismo es cada vez más heterogéneo y plural y que muchas mujeres (asiáticas, negras y latinas, por ejemplo) no se sienten representadas por los hashtags que circundan en web. Además de eso, es necesario, todavía, tener consciencia de que el referido hashtag puede haber alcanzado posición de destaque debido al hecho de estar relacionado a actores sociales expuestos por los medios de comunicación.

5 En reportaje sobre el tema, el sitio de BBC afirma, en 17/10/2017, que "El hashtag #MeToo fue usada más de 200 mil veces en las redes sociales". Había sido primeramente publicada dos días antes. (Disponible en: http://www.bbc.com/portuguese/internacional-41652306 - Acceso en 10/04/2018).

6 Traducción nuestra del título en lengua inglesa: "Harvey Weinstein Paid Off Sexual Harassment Accusers for Decades". (Disponible en: https://www.nytimes.com/2017/10/05/us/harvey-weinstein-harassment-allegations.html - Acceso 09/03/2018).

7 Para más información, consultar el reportaje mencionado (link de acceso en la nota a pie de página anterior). A título de ejemplo, transcribimos debajo un fragmento del reportaje: "Dos décadas atrás, el productor de Hollywood Harvey Weinstein invitó Ashley Judd para el Peninsula Beverly Hills Hotel, para lo que la joven actriz esperaba fuera un desayuno de negocios. En lugar de eso, él le mandó subir a su habitación, donde apareció con una bata y preguntó si podría masajearla o si ella podría mirarle bañarse, ella recuerda en la entrevista: "¿Cómo salir de esa habitación lo más rápido posible sin perturbar Harvey Weinstein? Srta. Judd dijo acordarse de este pensamiento" (New York Times, en línea, 5/10/2017 – traducción nuestra del original en lengua inglesa)

en *Twitter*, que los usuarios empleasen tal *hashtag* para compartir sus propias experiencias de acosos. Tal sugerencia surgió como manifestación de apoyo a las denuncias de acoso en Hollywood que no pararon de crecer[8]. En seguida es posible observar la publicación fundadora del referido *hashtag* en *Twitter* de Milano:

> *Alyssa Milano*
> *@Alyssa_Milano*
> *If you've been sexually harassed or assaulted write 'me too' as a reply to this tweet.*
> *Me too.*
> *Suggested by a friend: "If all women who have been sexually harassed or assaulted wrote 'Me too' as a status, we might give people a sense of the magnitude of the problem."*
> *1:21 pm 15 Oct 2017*[9]

Los *hashtags* funcionan desde la movilización de una memoria discursiva, más específica y actual – las denuncias que circularon en la *web* acerca de los casos de Hollywood – y una memoria discursiva más amplia e histórica (que más nos interesa): el acoso sufrido por las mujeres debido a la desigualdad de género y la dominación masculina en la sociedad[10].

El *hashtag* #yotambién puede ser comprendido en cuanto acontecimiento discursivo en la medida en que instaura la relación entre "el pasado, la memoria y la historia" (Maingueneau & Charaudeau, 2008, p. 29). Implícitamente al enunciado del *hashtag* "yo también" "*eu também*" (#metoo), que condensa: "*eu também sofri assédio ou fui agredida*","yo también *sufrí acoso o fui agredida* " o todavía "*eu também apoio a causa*", "yo también *apoyo la causa*" está la temática más amplia del acoso sufrido por las mujeres a lo largo de la historia.

Reitera la memoria discursiva del acoso y continúa operando por la categorización del acontecimiento de acuerdo con el linaje discursivo del acoso, las publicaciones de las (de los) internautas en respuesta al primer *tweet* de la actriz. Tales publicaciones se alinean a la memoria discursiva del acoso – consecuentemente se ponen en posición de repudio a los abusos cometidos en Hollywood – como es posible percibir en lo siguiente:

- *Qué frustrante no poder contestarle nada por el miedo a que me hiciera algo. No pude verle la placa des susto #YoTambien* (Twitter, Oct 26, 2017)
- *#YoTambién he sufrido acoso, 1. A los 8 años un tipo me mostró su pene en la calle, dije para que no me prohibieran salir a jugar* (Twitter, Oct 22, 2017)
- *Dicen que es culpa de la ropa, pero me paso hasta en uniforme escolar, con falda abajo de las rodillas y camisa polo #metoo #YoTambién* (Twitter, Oct 22, 2017)
- *10 años... Acaso fue mi culpa? Yo nunca lo pedi, una niña.. Una niña!!! Maldición!... Ahora si puedo, no estoy sola #MeToo #YoTambién* (Twitter, Oct 22, 2017)
- *Con nueve meses de embarazo por una calle solitaria un hombre me manoseó, también me tumbó al suelo #MeToo #YoTambién* (Twitter, Oct 22, 2017)[11]

Al escribir #yotambién el enunciador inscribe su discurso en la memoria discursiva del acoso, en este caso específicamente acerca de los abusos de poder sufridos por las mujeres en el ambiente de trabajo y/o en las relaciones profesionales. El *hashtag #metoo* #yotambién produce un eslabón de memoria en la

8 En el día 10 de octubre de 2017, el New York Times publicó nuevo reportaje afirmando que las atrices Gwyneth Paltrow y Angelina Jolie se unieron en las acusaciones de acoso contra Harvey Weinstein (Disponible en: https://www.nytimes.com/ 2017/10/10/us/gwyneth-paltrow-angelina-jolie-harvey weinstein.html?action=click&contentCollection=U.S.&module=Related Coverage&region=EndOfArticle&pgtype=article - Acceso 07/12/2017).

9 Transcripción completa del tweet disponible en: https://twitter.com/Alyssa_Milano/status/ 919659438700670976/photo/1 acceso 10/01/2019 - Traducción nuestra del tweet en inglés: «Si fuiste asediada sexualmente o agredida, escribe #metoo en respuesta a este tweet- Me too - Sugerida por u amigo «si todas las mujeres que fueron asediadas o agredidas escribiren 'Me too' como status, poderemos dar a las personas una noción de la magnitud del problema».

10 Bourdieu, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

11 Disponible en : https://www.revistaperfil.com/blogs/fuera-de-contorno/yo-tambien/FNYMPFY2ZJECV OROBAWQLX5WRU/story/ Acceso : 03/11/2018.

medida en que inserta los discursos que la movilizan en el hilo determinado por la historia de la temática del acoso.

En las publicaciones es posible verificar la recurrencia de semas como "acoso" y "culpa", los cuales funcionan como pre construidos en funcionamiento del *hashtag* #yotambién. De acuerdo con Maingueneau y Charaudeau (2008, p. 401) "la noción de pre construido está íntimamente ligada a la de interdiscurso", interdiscurso este, movilizado por la recurrencia a la memoria discursiva del acoso. Aún, de acuerdo con Paveau:

> en la perspectiva de cognición social, versión distribuida, pongo a naturaleza cognitivo-discursiva de la memoria en discurso. Eso implica renunciar las imágenes estereotipadas de la memoria como simple almacenamiento o diccionario, para tornarla un agente activo en la producción de discursos. Si ella registra o 'acumula' efectivamente los sentidos, la memoria cognitivo-discursiva también elabora y construye los sentidos, principalmente, por la operación de categorización (Paveau, 2013, p. 113-114).

La movilización de memoria discursiva del acoso por la diseminación del *#metoo #eutambém* #yotambién fue emprendida por los propios medios sociales, que insertó el debate suscitado por el referido *hashtag* en la temática más amplia del acoso sexual ("*assédio sexual*"; "*sexual harassment*"), operando desde esta categorización semántica. Tal facto puede ser observado en los títulos de algunos reportajes publicados en la época:

#Metoo: how a hashtag became a rallying cry against sexual harassment The Guardian[12]

#EuTambém surge da impunidade e da cultura do silêncio em relação à violência sexual, diz ONU ONUBR[13]

#EuTambém: Mulheres do mundo todo contam que sofreram assédio sexual El País Brasil[14]

#YoTambién: las redes sociales se llenan de historias personales de acoso y abuso sexual CNN[15]

Yo también: #MeToo ha roto una cultura del silencio ante el acoso sexual El País[16]

De acuerdo con Paveau (2013; 2017) situaciones discursivas semejantes, como la reiteración del *hashtag* en internet, operan de acuerdo con la categorización, esto es, al utilizar el *#metoo* el sujeto inserta su discurso en la temática del acoso, en la misma medida en que la resignifica y promueve su circulación. La memoria, de una perspectiva cognitivo-discursiva participa, por lo tanto, de una producción de discurso:

> el trabajo de la memoria genera situaciones discursivas semejantes, que permiten esta extensibilidad semántica de las palabras y formulas, aplicables a nuevas situaciones por el único facto de que ellas fueron aplicadas a situaciones antiguas. Esta manera de repetición, distante de ser estéril, es un modo de categorización de la experiencia en los discursos que se puede llamar de conocimiento por reconocimiento (Paveau, 2013, p. 115).

La desmemoria discursiva en foco

Aún de acuerdo con la investigadora "la memoria en el discurso no puede, en efecto, ser presentada de manera idealista como un conjunto de itinerarios armoniosos y debe dar cuenta igualmente de las rupturas, olvidos [...]" (Paveau, 2013, p. 119). Esto significa que, al movilizar determinada memoria discursiva, otros fenómenos son abandonados en el hilo del discurso. A fin de dar cuenta de tales fracturas, repasos y deslizamientos, Paveau (2013) propone el concepto de desmemoria:

12 Disponible en: https://www.theguardian.com/world/2017/oct/20/women-worldwide-use-hashtag-metoo-against-sexual-harassment Acceso: 23/10/2018

13 Disponible en: https://nacoesunidas.org/eutambem-surge-da-impunidade-e-da-cultura-do-silencio-em-relacao-a-violencia-sexual-diz-onu/ Acceso: 10/01/2019.

14 Disponible en: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/16/estilo/1508163687_006817.html Acceso: 10/01/2019.

15 Disponible en: https://cnnespanol.cnn.com/2017/10/17/yotambien-las-redes-sociales-se-llenan-de-historias-personales-de-acoso-y-abuso-sexual/ Acceso: 10/01/2019

16 Disponible en: https://elpais.com/elpais/2018/10/04/opinion/1538671427_761068.html Acceso: 10/01/2019

> llamo desmemoria discursiva un conjunto de fenómenos de discursos que permiten el repaso de linajes discursivos, esto es, transmisiones semánticas cultural y socialmente aseguradas por las herramientas de tecnología discursiva (señales de calle, por ejemplo). Esos repasos pueden ser los cambios semánticos, los neologismos semánticos, los renombramientos, las reformulaciones, etc. En suma, el conjunto de fenómenos lenguajeros que producen efectos transgresivos o contra-intuitivos en un contexto en el que reine un acuerdo semántico, histórico y hasta ético (Paveau, 2013, p. 157).

Del punto de vista lingüístico-discursivo los hashtags son encarados en cuanto marcadores rastreables, esto es, al publicar un *hashtag* el sujeto se integra en el debate más amplio en relación a determinada pauta, que está encarnada en la propia tecnopalabra[17]. Juntamente con el uso de hashtag en interacción virtual, el sujeto procura demarcar su posicionamiento ideológico acerca del tema establecido, al mismo tiempo en que señala su pertenecer a la determinada formación discursiva.

Así como las propias formaciones discursivas[18] con permeables, la memoria discursiva es atravesada también por desmemoria, esto es, por olvidos que forman parte de la constitución del discurso. De la perspectiva de formación discursiva que moviliza la memoria del acoso sexual alineado al patriarcado y a la dominación masculina de la sociedad, hay también un proceso de desmemoria discursiva, cuando otros enunciadores promueven el deslizamiento del acontecimiento discursivo fundado por el *hashtag*.

En el proceso discursivo de estabelecimiento de debate público de la temática del acoso fundado por el *hashtag #metoo #eutambém* #yotambién es posible observar la movilización de la desmemoria discursiva en la tentativa de reformulación del hilo discursivo y temático establecido en el que el hashtag procuró insertarse en el escenario social y pasó a circundarle y ganar sentido.

En 9 de enero de 2018, un colectivo de 100 mujeres francesas, de entre ellas la actriz Catherine Deneuve, publicó un manifestó nombrado "Defendemos la libertad de importunar, indispensable a la libertad sexual"[19]. En este manifiesto la autoras insertaron en su discurso un acontecimiento discursivo fundado por el *#metoo*, pero lo hicieron desde la polarización, esto es, posicionando de moto contrario, como es posible observar en los fragmentos siguientes:

> *En verdad, el #metoo provocó en la prensa y en las redes sociales una campaña de denuncia y acusación pública de individuos que, sin que fuera dada la oportunidad de contestar o defenderse, fueron puestos exactamente en el mismo nivel que los agresores sexuales. Esa fiebre [...], lejos de ayudar a las mujeres a conquistar su autonomía, sirve en verdad a los intereses de los enemigos de* **libertad sexual**. *Como mujeres, no nos reconocemos en este feminismo que, para allá de la denuncia del abuso de poder, asume las maneras del odio contra los hombres y la sexualidad. Creemos que la libertad de decir no a una propuesta sexual no existe sin la* **libertad de importunar**. *Consideramos que es necesario saber contestar a esta libertad de importunar de otra manera que no sea de cerrarse en el papel de presa* (Manifiesto Catherine Deneuve et al., resaltados nuestros)

Al establecer la temática del acoso alineada a nuevos semas como "libertad de importunar" y "libertad sexual", el referido manifiesto promueve la recategorización de este fenómeno discursivo. Además de posicionarse en relación de polarización al hilo discursivo determinado por el *#metoo #eutambém* #yotambién, el manifiesto se construye desde la desmemoria, una vez que la propia "memoria, no es solamente conservación y retransmisión, es también modificación y falsificación" (Paveau, 2013, p. 119).

Al movilizar determinada temática, como a del acoso sexual, el *hashtag* se instaura como punto de pasaje para el sujeto se posicione. El *#metoo* provocó la tomada de posición y tomó variados contornos, establecidos desde la posición enunciativa (y de la formación discursiva) del sujeto que las movilizaba.

---

17 Traducción nuestra del original en lengua francesa: "Le hashtag est un technomot (Paveau, 2013a) car il possède une nature composite: le segment est bien langagier (il s'agit de sigles, mots, expressions ou même des phrases entières) mais également cliquable, puisqu'il constitue un lien qui permet la création d'un fil (Paveau, 2017, p. 199).

18 Una formación discursiva no es un espacio estructural cerrado, porque está invadido constitutivamente por elementos que provienen de otros lugares (es decir, otras FD) que se repiten en él, proporcionándole sus evidencias discursivas fundamentales (por ejemplo, en la forma de "discursos transversales y pre construidos")" (Pêcheux, 1990, p. 314).

19 Traducción nuestra del original en lengua francesa: "Nous défendons une liberté d'importuner, indispensable à la liberté sexuelle". Disponible en https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/ 01/09/nous-defendons-une-liberte-d-importuner-indispensable-a-la-liberte-sexuelle_5239134_3232.html

De un lado, el cyberfeminismo se apropió del *#metoo #eutambém #balancetonporc* #yotambién (respectivamente en inglés, portugués, francés y español) como manera de denuncia no solamente del acoso sufrido por la actriz de Hollywood, pero como espacio de movilización social del feminismo en red a favor de mayor equidad entre hombres y mujeres y denuncia del patriarcado, que todavía asola la sociedad contemporánea. Desde la movilización de memoria discursiva del acoso, el *hashtag* provocó la ascensión de este tema en debate público.

Por otro lado, el manifiesto de las actrices francesas procuró concretizar de modo diferente su visión acerca del *hashtag* y de la temática más amplia encarnada. Desde la "libertad de importunar" y de la "libertad sexual" el manifiesto movilizó una desmemoria discursiva, la medida en que procuró rebautizar el uso del *hashtag* en cuanto "fiebre" que "provocó en la prensa y en las redes sociales una campaña de denuncia y acusación pública de individuos [...] sin que les tenga sido dada la oportunidad de contestar o defenderse" (Manifiesto Catherine Deneuve *et al.*).

La movilización de memoria de la desmemoria discursiva en el hilo del discurso funciona como factor argumentación para cada posicionamiento en relación el tema determinado por el acoso y por el papel social de la mujer. En la memoria discursiva instaurada por el *#metoo* tenemos la defensa de un sujeto que ejerce pleno derecho sobre su cuerpo, al paso que, en la desmemoria discursiva promovida por el Manifiesto, es construida la imagen del otro sujeto (mujer/sujeto que sufre el acoso) como aquel que inhibe el derecho del Otro (asediador).

La polarización discursiva e ideológica con relación al tema del acoso construida en la relación entre los dos discursos – aquellos que movilizan el *#metoo #eutambém* #yotambién y aquellos que se oponen a eso – los cuales, desde la memoria y desmemoria discursivas erigen una visión específica acerca de la imagen de la mujer en la sociedad.

Si en los discursos que se inscriben en la memoria discursiva del acoso, movilizando el *#metoo*, las mujeres son vistas en cuanto dotadas de voz de voluntad propia para participar de una movilización social en internet -acordémonos de la convocación que el *hashtag* ha hecho para que las mujeres compartan sus experiencias; en el discurso del Manifiesto se alza la posición inhibidora del derecho del Otro, "enemigas de la libertad sexual" y "justicieras expeditivas" que "castigan hombres":

> *Esa* **justicia expeditiva** *ya hizo sus víctimas,* **hombres castigados en el ejercicio de su profesión,** *forzados a dimitirse, etc., cuando su único error fue haber tocado una rodilla, tentado robar un beso, hablar sobre cosas "intimas" en una cena profesional o haber enviado mensajes con connotación sexual a una mujer cuya atracción no era reciproca* (Manifiesto Catherine Deneuve et al., resaltado nuestro).

Memoria, desmemoria y polémica

De acuerdo con Maingueneau "el espacio discursivo es considerado como red de interacción semántica, define un proceso de intercomprensión generalizada, la propia condición de posibilidad de las diversas posiciones enunciativas" (Maingueneau, 2008, p. 99). Esto significa afirmar que casa enunciador enuncia de acuerdo con las reglas de su formación discursiva en la misma medida en que no comparte los enunciados de Otro.

La polémica se instaura, por lo tanto, no solamente como controversia, pero como fenómeno más general resultante de relación entre dos formaciones discursivas que se basan en interdiscursos distintos y que concretizan sus temas de modos distintos y esa distinción funda la polémica como intercomprensión, la medida en que es "la semántica de los discursos que comanda la manera por la cual los discursos se polemizan" (Maingueneau, 2008, p. 107).

La temática del acoso movilizada por el #yotambién *#metoo #eutambém* fue semantizada de variadas maneras, basándose en diferentes memorias y desmemorias. En la movilización de la memoria discursiva del acoso encarnada en el *hashtag*, observamos el sujeto que toma el ambiente virtual como espacio de movilización social y que se posiciona a favor de la denuncia y del empoderamiento, teniendo como consecuencia una imagen de mujer socialmente activa. En el manifiesto de Deneuve et al., hay una movilización

de la desmemoria discursiva del acoso en la tentativa de recategorización del acontecimiento fundado por el *hashtag* desde el tema de la "libertad sexual". En esto, la imagen de la mujer es establecida de acuerdo con el Otro socialmente pleno, este sí dotado de la "libertad de importunar".

La movilización social de los *hashtags* que genera, del punto de vista discursivo, una polémica como intercomprensión, reinserta el tema del acoso en debate público haciendo que circunde y solicite el posicionamiento del sujeto social. Movilizar entonces la memoria o desmemoria, en este proceso, tanto revela determinado punto de vista, cuanto inscribe el discurso y el sujeto en determinada comunidad discursiva.

Además de eso, cada posicionamiento erige una imagen de mujer – menos o más empoderada en el escenario social. La polémica generada acerca del *hashtag* – que circundó en diversas lenguas en ámbito internacional – contribuye, por lo tanto, con el debate de la agenda feminista, que procura cada más utilizarse de las herramientas del ciberespacio para instigar el cuestionamiento acerca de la equidad entre los géneros. Aún promueve reflexión sobre significaciones que se construyen discursivamente acerca de la figura de la mujer y su papel social, desde los temas que engloban este paradigma, tal como el acoso.

Referencias bibliográficas

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janés Editores, S.A.

Collado, A. M. & Navarrete, A. (2007). Ciberfeminismo: também uma forma de ativismo. Disponible en: <http://www.rizoma.net/interna.php?id=220&secao=desbunde> Acceso 25/05/2017.

Deibert, R. J. (2000). International plug'n play? Citizen activism, the Internet, and the global public policy. *International Studies Perspectives*, *1*, 255-272.

Facuri, C. et al. (2013). Violência sexual: estudo descritivo sobre as vítimas e o atendimento em um serviço universitário de referência no Estado de São Paulo, Brasil. *Cad. Saúde* Pública*, Rio de Janeiro*, *29* (5) 889-898.

Haraway, D. (2013). Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. En: T. T. da SILVA, (Org.), *Antropologia do ciborgue* (pp. 37-129). Belo Horizonte: Autêntica.

Hawthorne, S. & Klein, R. (1999). *Cyberfeminism: connectivity, critique and creativity*. Melbourne: Spinfex Press.

Hirata, H. [et al.] (orgs.) (2009). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP.

Lalonde, J. (2012). *Abécédaire du Web: 26 concepts pour comprendre la création sur Internet*. Quebéc: Presses Universitaires du Quebéc (PUQ Nulérique).

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Mainguneneau, D. (2008). *Gênese dos discursos*. (Tradução: Sírio Possenti). São Paulo: Parábola Editorial.

Maingueneau, D. & Charaudeau, P. (2008). *Dicionário de Análise do discurso*. São Paulo: Editora Contexto.

Paveau, M. A. (2013). Memória, des-memória, a-memória: quando o discurso volta-se para seu passado. (Trad. Jocilene Santana Prado; Eduardo Lopes Piris). *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos em Discurso e Argumentação. Ilhéus*, *5*, 137-161.

Paveau, M. A. (2013a). *Os pré-discursos: sentido, memória e cognição*. (Tradução: Graciely Costa e Débora Massman. Revisão de tradução: José Horta Nunes). Campinas, SP: Pontes Editores.

Paveau, M. A. (2015). *Linguagem e Moral: uma ética das virtudes discursivas*. (Tradução: Ivone Benedetti). Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Paveau, M. A. (2017). *L'Analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris: Hermann.

Plant, S. (1991). Cyberfeminist simulations. En: *Cyberfeminist Manifesto for the 21e Century*. VNS Matrix.

Pêcheux, M. A. (1990). Análise de discurso: três épocas. En: F. Gadet & T. HAK. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux***.** Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Rago, M. (1997). Trabalho feminino e sexualidade. En: M. Del Priore (org.) & C. Bassanezi (coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. (pp. 578-606). São Paulo: Contexto.

Teoría polifónica de la enunciación. Herramienta heurística para el analista educacional

MARÍA SOLEDAD MANRIQUE
solemanrique@yahoo.com.ar

CONICET – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El siguiente artículo muestra diferentes modos en que la teoría polifónica de la enunciación puede emplearse como herramienta heurística en el campo educativo, para cualquier analista educacional. Parte del concepto de posicionamiento y plantea la posibilidad de emplear la teoría polifónica para poner en visibilidad el posicionamiento propio y el de otros actores en el campo pedagógico. En el trabajo se explicita la relevancia de la teoría polifónica como herramienta heurística, se describe someramente la teoría y se entabla, luego un enlace con una teoría de la subjetividad – la teoría del self dialógico. Por fin, se despliegan tres modos diferentes en los que la teoría polifónica es empleada: en el diseño de un dispositivo para la formación docente; en el análisis de una situación de enseñanza y devolución en el asesoramiento educativo y en el análisis de la implicación del analista, en la investigación.

» *Palabras clave: teoría polifónica de la enunciación; educación; análisis; asesoramiento pedagógico; formación docente*

Introducción

Estoy parada en la calle mirando los autos pasar. De repente frenan y no avanzan más. Suenan bocinazos, pero la situación permanece igual. Miro alrededor y no entiendo qué habrá pasado. Dentro de uno de los autos alcanzo a ver un bebe que llora nervioso en la sillita del asiento trasero. Su madre, al volante, se gira para alcanzarle un sonajero. Insulta por lo bajo. El pasajero del taxi junto al auto con el bebe, impaciente, paga y baja cerrando la puerta de un portazo. Subo a mi departamento en el noveno piso. Desde la ventana me asomo a la calle. Desde allí alcanzo a ver el techo del auto con el bebé. Ya no lo oigo llorar. Miro más adelante y alcanzo a vislumbrar un camión de mudanzas en la cuadra siguiente. Hay algunos muebles grandes apoyados en la vereda.

Cada lugar en el que me posiciono determina un particular punto de mirada y delimita posibilidades y límites. No alcanzaba a ver lo mismo abajo junto a los autos que desde arriba. Y aunque podríamos estar tentados de pensar que arriba tengo una mejor posibilidad de comprender la situación, porque alcanzo a ver más lejos – de hecho solo desde allí entiendo el motivo de la obstrucción de la circulación-, también desde allí hay aspectos que me resultan inasequibles. El bebé llorando, por ejemplo, y la actitud de la madre. Por citar solo algunos. Si no hubiera estado abajo jamás sabría de su existencia. Veo, escucho, huelo, toco algunas partes de una realidad y otras quedan invisibilizadas, inalcanzables. Indefectiblemente. Sea cual sea el lugar en el que me ubique. Es desde ese posicionamiento que construyo el objeto.

Este relato ilustra el concepto de posicionamiento. Tal como diversos investigadores dentro de las ciencias humanas han estudiado y sostenido, el lugar desde el cual miramos afecta lo que construimos como realidad a cada momento (Bourdieu, 2006; Rockwell, 2011; Guber, 2013; Galindo, 2013). Y cuando hablamos de posicionamiento podemos pensar no solo en la ubicación en el espacio, sino que el posicionamiento implica también al sujeto que mira en cuanto a su estado de ánimo, sus capacidades al momento de entrar en contacto con el objeto, su historia, su ideología, sus valores, sus deseos, sus miedos. Todo aquello que forma parte del observador afecta también al objeto mismo que será construido en ese vínculo.

Si trasladamos esta discusión acerca del posicionamiento al campo de la educación, algunos de los investigadores que se han ocupado del vínculo entre el sujeto y el objeto en la investigación cualitativa, han señalado la existencia de aspectos conscientes y también inconscientes en este vínculo, al que han dado el nombre de implicación (Ardoino, 1993; Devereux, 1977; Blanchard Laville, 2004; Souto, 2010; Mazza, 2013; 2015).

Desde el punto de vista cognitivo estar posicionado de determinada manera implica poner en juego y desarrollar determinados esquemas de percepción, de valoración y de acción (Zeichner, 1994) y cambiar de posición habilita la posibilidad de valernos de otros esquemas diferentes. Es decir que pensar el posicionamiento, en términos cognitivos implica tener en cuenta desde qué esquemas estamos construyendo un objeto.

En el campo de la intervención pedagógica la idea de posicionamiento permite pensar que el lugar desde el que miro y lo que desde allí consigo ver, tiene una relación con resto de mis acciones: enseñar, coordinar, facilitar, asesorar, aprender. Sea explícita o no esta lectura, nuestras representaciones sobre lo que está ocurriendo allí, sobre quién es el responsable, sobre lo que es más importante, nuestros deseos sobre lo que nos gustaría que pasara, nuestros miedos o lo quisiéramos evitar, nuestro conocimiento acerca de lo que suele ocurrir en esos casos, afecta el modo en que percibimos, aquello a lo que prestemos atención y, por tanto, las decisiones que somos capaces de tomar.

Ahora bien, estos esquemas que nos permiten construir los objetos de nuestro entorno, se desarrollan a través de nuestras múltiples experiencias vitales y funcionan de manera automática y espontánea (Pozo *et al*., 2006; Zeichner, 1994). Es decir que no son necesariamente explícitos.

Los enfoques psicoanalíticos, al igual que los cognitivos, sostienen que nuestro psiquismo funciona con mecanismos que nos resultan en gran medida opacos. En el caso de estos últimos la opacidad refiere no solo a aspectos que no son conscientes pero que podrían explicitarse, como sostienen las teorías cognitivas antes mencionadas, sino a aspectos inconscientes que para ser explicitados requieren de métodos precisos de intervención que conllevan la intervención de un tercero.

Tanto desde el enfoque cognitivo como desde el psicoanalítico, como actores del campo educativo, como docentes, como analistas educacionales o como asesores, la actitud de deconstrucción del propio posicionamiento, de nuestro vínculo con aquello que observamos y construimos, nos permite conocernos. Solo así podremos dar cuenta del lugar desde el cual estamos aportando nuestra mirada, nuestra recomendación, nuestra evaluación (Manrique, Di Matteo & Sánchez Troussel, 2016). Se trata de tomar consciencia acerca del lugar desde donde estamos haciendo nuestras lecturas, al asesorar, al enseñar, o al acompañar a alguien en un proceso de formación. Y esta deconstrucción es momento a momento, cada vez, y no de una vez para siempre.

Uno de los modos disponibles para hacer esta desconstrucción es el análisis. Analizar consiste en utilizar una idea, una categoría o un concepto para iluminarnos o para iluminar situaciones (Manrique & Sánchez Troussel, 2014). Las categorías que las teorías proporcionan, al igual que una lente, sirven de herramienta para comprender, para ver, para verme, para mostrarle a otro lo que veo. Particularmente uno de los modos en que se plantea el análisis del posicionamiento del observador y del vínculo sujeto-objeto en el ámbito educativo es el análisis de la implicación (Blanchard Laville, 2004, Souto, 2010; Mazza, 2013; Manrique, Di Matteo & Sánchez Troussel, 2016). Constituye un método para dar cuenta de los mecanismos psíquicos que se ponen en juego en la construcción de un sujeto y un objeto y que escapan al control consciente (Devereux, 1977; Loureau, 1975) y devela las particulares formas de entretejerse de ambos: qué aspectos del sujeto se proyectan en el objeto, qué aspectos del objeto han resonado en el sujeto, por ejemplo. Este análisis permite identificar dimensiones estructuro-profesionales, histórico existenciales y psicoafectivas en cada singular vínculo sujeto-objeto (Barbier, 1977). Actualmente es empleado en el ámbito educativo en investigaciones de tipo clínico (Souto, 2010; Mazza, 2013; Manrique, Di Matteo & Sánchez Troussel, 2016) y en intervenciones clínicas (Blanchard Laville, 2004). Ahora bien, el análisis de la implicación recurre a teorías psicoanalíticas, pero no se ha valido explícitamente de teorías lingüísticas a tal efecto.

La relevancia de las teorías lingüísticas radica en que la comunicación está presente en todos nuestros intercambios humanos, en todas las situaciones. El lenguaje mediatiza y configura nuestros vínculos con otros y con nosotros mismos (Vygotsky, 1978; Nelson, 1996). Por medio del lenguaje verbal y no verbal nos nombramos, nos construimos, nos reconocemos. Dentro del numeroso grupo de teorías lingüísticas que existen, algunas de ellas se han enfocado en develar aquello que aparece comunicado, más allá de lo que el sujeto diga o se haya propuesto decir. Eso que se transmite a través de la selección que realiza sobre las diferentes opciones que la gramática le ofrece (Ducrot, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 1986). Una de estas teorías es la teoría polifónica de la enunciación. En este trabajo me propongo tomar los aportes de esta teoría para el análisis del propio posicionamiento en el campo pedagógico, al momento de investigar o de intervenir en él.

Una teoría de esta índole permite partir de las marcas lingüísticas que quedan en el enunciado y rastrear el proceso de enunciación llevado a cabo (García Negroni & Tordecillas, 2001). Se constituye, de este modo, en un complemento poderoso para realizar un análisis de la implicación que dé cuenta del posicionamiento subjetivo del propio observador, apoyándose en la rigurosidad que las marcas lingüísticas presentes en el enunciado le aportan. La teoría polifónica nos habilita también a hacer foco en el posicionamiento no ya propio del observador, sino de un tercero al que observo, en tanto asesor, tanto sea para hacerle una devolución y ayudarlo a verse, como para sugerir posibles estrategias de acción, o tomar decisiones.

A continuación, se desarrollarán los conceptos principales de esta teoría, se entablarán relaciones con una teoría de la subjetividad y, por último, se mostrarán tres modos diferentes en los que la teoría polifónica constituye un aporte al campo educativo: en el diseño de un dispositivo para la formación docente; en el análisis de una situación de enseñanza y retroalimentación durante la formación docente y en el análisis de la implicación del analista.

Teoría polifónica de la enunciación

Esta teoría se origina en la obra de Bahtin, filósofo y crítico literario ruso. Analizando la obra de Dostoievski, Bahtin observa que se trata de una novela "a varias voces", que Dostoivsky, cuestionando una mirada monológica, presenta en la obra una pluralidad de mundos, cada uno de los cuales se corresponde con una voz diferente a otras que se deja oír en el texto. En esta coexistencia dialógica de voluntades no hay una que prime por sobre las demás. Llama a esta cualidad polifonía, tomándola prestada de la música: poli - fonía: múltiples voces, múltiples visiones de mundo.

Ninguna de las voces es vehículo de la verdad, ni se subordinan a una idea dominante: la voz de un personaje no es la excusa para que el autor presente su versión del mundo, sino que las voces representan miradas ideológicas en pugna en igualdad de condiciones entre sí. Se trata de voces que están interconec-

tadas y en diálogo una con otra.

Esta teoría dialógica y polifónica cuestiona el carácter monologal de la lengua y del sujeto y plantea en cambio la idea de lo múltiple, lo dinámico, lo interconectado, lo incompleto, y, en tanto incompleto, abierto.

Ducrot, lingüista francés, nacido en 1930, tomó estas ideas de Bahtin, a su vez, y las trasladó al campo de la lingüística ya no para analizar textos sino para analizar el discurso mismo. Su idea es que, así como en una novela de un solo autor pueden estar representadas múltiples voces en diferentes personajes, dentro de un mismo enunciado pueden coexistir también múltiples voces. Es decir que el dialogismo y la polifonía no son tan solo propios de un texto como la novela, sino que caracterizan al lenguaje como tal. Dirá que la comunicación humana es siempre dialógica, en tanto cada enunciado es parte de una cadena de enunciados. Cada vez que decimos algo, por ejemplo, "Que rico es el café con leche a la mañana", le estamos contestando a alguien, a los detractores del café por ejemplo, estamos dirigiéndonos a una audiencia en particular, que comprende qué es el café y formamos parte, pues, de un diálogo que no se agota en ese enunciado.

De acuerdo a la teoría polifónica, el autor de un enunciado no se expresa directamente, sino que pone en escena un cierto número de personajes o figuras discursivas. Es decir que no hay una sola persona que habla detrás de un sujeto hablante. Ducrot habla de tres figuras asociadas al sujeto hablante: el sujeto empírico (SE), el locutor (L) y el enunciador (E). El SE es el autor efectivo, el productor del enunciado, y no interesa a los fines de la lingüística; mientras que el locutor es el presunto responsable de este enunciado, la persona a quien se atribuye la responsabilidad de la enunciación, reflejado en marcas como el "yo". La distinción entre SE y L permite por ejemplo hacer hablar a seres que no tienen voz, como el caso de un objeto como el pasto en el que se coloca un cartel que dice "no me cortes".

Los enunciadores (E) son los orígenes de los distintos puntos de vista que el locutor (L) presenta en su enunciado. Son puntos de posicionamiento abstractos. El L puede ser identificado con alguno o mantener distancias relativas frente a ellos. El L toma posición, coordina los enunciadores y los puntos de vista. Se sitúa en el discurso a través de estos enunciadores respecto de los cuales adopta distintas actitudes.

Por ejemplo, puede identificarse con los enunciadores – "Mañana al fin es el paro."–. Puede rechazar a los enunciadores - "¡Qué desastre, mañana hay paro! –. Puede mantenerse neutro –"Escuché en la radio que mañana hay paro". Puede cuestionarse –"¿Habrá paro mañana?"–, etc. Al desdoblarse en múltiples enunciadores el L puede evocar y traer a su propio discurso diversidad de voces: la propia de otro tiempo u otro espacio –"Hoy ya no puedo seguir sosteniendo que lo que me pasa es por lo que mis padres hicieron conmigo, como cuando era adolescente."–, la ajena del interlocutor presente –"Si tomamos tu idea de hacer equipos de cuatro personas…"–, la ajena ausente –"Estudiante a docente: la preceptora ya nos había avisado que no iba a haber tizas hoy."–, voces proverbiales, anónimas –"Mejor pájaro en mano que cien volando."–, el saber social –"Cuando uno no se responsabiliza de lo que le pasa, las cosas salen mal."–, la voz de la costumbre, de los antepasados, de algún grupo en particular, de una corriente teórica, etc.

El análisis del discurso a través de la teoría polifónica invita, pues, a develar aquello que el sujeto no se propone decir, pero transmite, por medio de las elecciones que realiza sobre las diferentes opciones que la gramática le ofrece. Las marcas lingüísticas que fueron elegidas por el locutor y que quedan en el enunciado nos permiten rastrear el proceso de enunciación llevado a cabo.

El sujeto al que se refiere esta teoría es el sujeto del enunciado, el sujeto discursivo, aquel que aparece plasmado en el discurso, que se manifiesta en esas marcas, que se constituye en el mismo devenir del discurso, en el momento de crear una serie de enunciadores y tomar cierto posicionamiento en relación con ellos, y también al definir a su interlocutor o interlocutores de determinada manera. Es decir que no preexiste al discurso. Esta aclaración es importante porque nos permite distinguir entre un análisis lingüístico y uno psicológico. Desde un análisis lingüístico no estaremos dando cuenta de las características psicológicas de una persona, o de su intención, por ejemplo, sino del modo en que esa subjetividad se va manifestando momento a momento en la materialidad del discurso.

Esto tiene consecuencias importantes para el uso heurístico de las teorías lingüísticas. Nos autoriza

a realizar observaciones ligadas a la materialidad del hecho lingüístico, a las palabras que aparecen y al posicionamiento de ese hablante que surge en ese interjuego con los otros elementos del contexto, sin necesariamente llegar a interpretaciones de una persona como una entidad psicológica. Esta cualidad puede ser de gran utilidad en muchas situaciones, por ejemplo, a la hora de realizar una devolución a un docente de una clase observada.

Por poner un ejemplo, no es lo mismo señalarle a un docente "este modo particular en que te dirigís a los estudiantes en este momento los coloca en un lugar de minusvalía" que decirle "estas tratando a los estudiantes como tontos". O hacer una interpretación psicológica acerca de la subjetividad del docente del tipo "Despreciás a los estudiantes, te sentís superior a ellos". En el primero de los casos existen más probabilidades de ser escuchado. Se trata de una observación acerca del modo de dirigirse a ellos, y no de la subjetividad del docente. El tipo de señalamiento de los dos ejemplos siguientes, en cambio, es muy probable que produzca reacciones defensivas por parte del docente, en tanto constituyen afirmaciones acerca de sí mismo.

Ahora bien, en este punto resulta interesante establecer un enlace entre la teoría polifónica y una teoría de la subjetividad que resulta complementaria y que también abreva de Bahtin. Se trata específicamente de la teoría del self dialógico. A continuación, la desarrollaremos brevemente.

Teoría polifónica de la enunciación y teoría del self dialógico

Hermans, psicólogo holandés, creador del método de auto confrontación, junto con Kempen y Van Loon plantean que, así como lo observó Bahtin en el ámbito de la novela o Ducrot en el ámbito del discurso, estos personajes con voz propia pueden ser externos o internos, pueden constituir parte del mismo self. Define, entonces al self como una entidad "poblada" por múltiples personajes, cada uno de los cuales tiene su propia voz, su historia que contar desde la posición particular en la que está, que no es subsumida en la historia que cuentan las otras voces de un mismo sujeto. Podemos tener por ejemplo la voz de la responsabilidad, la del disfrute, la del respeto por otro, la voz de la culpa, la de la víctima, etc. (Hermans & Gieser, 2012). Estos personajes, en tanto dueños de una voz, traban con los otros personajes propios una relación dialógica, una conversación: contrastan, contradicen, negocian, se integran. También es posible que coexistan, yuxtapuestos.

Cada voz nos autodefine, define el personaje desde el que la voz se emite. A su vez estos personajes se ven afectados por el paso del tiempo y por cambios en las situaciones. Cada personaje ha sido internalizado, construido como representación interna. Proviene de creencias y prácticas culturales, de tradiciones, de enseñanzas de las instituciones por las que atravesamos, así como de las experiencias personales de cada uno. Vamos manteniendo la unidad del self a través de este permanente dialogo interno a través del cual se entretejen las voces de otros, conformando la propia manera de pensar, razonar y actuar, en un entramado único. Este intercambio interno da lugar a un self complejo, interconectado con su entorno y dinámico, estructurado de modo narrativo y totalmente singular, ligado a cada experiencia biográfica particular. La subjetividad es vista desde esta teoría como una unidad en la multiplicidad, con aspectos continuos y discontinuos, una instancia social y también singular que responde a la pregunta: ¿Quién soy yo en relación a otros (Hermans & Hermans-Konopka, 2010)? Esta teoría ha sido adoptada en educación particularmente por una línea que en la actualidad estudia la formación y profesionalización docente como transformación identitaria (Meijers & Hermans, 2018; Manrique, 2016).

Si volvemos al enlace entre la teoría lingüística y la psicológica que habíamos planteado, en tanto la teoría del self dialógico permite pensar la subjetividad en proceso de diálogo interno y sus transformaciones, la teoría polifónica de la enunciación nos permite referirnos al sujeto discursivo, sin aludir al ámbito psicológico, con la rigurosidad que nos proporciona la materialidad del lenguaje. La teoría polifónica puede, por tanto, ser empleada también como herramienta heurística por quienes sostienen esta teoría psicológica.

La teoría polifónica de la enunciación en acción

En lo que sigue mostraré tres modos diferentes en los que la teoría polifónica constituye un aporte al campo educativo: en el diseño de un dispositivo para la formación docente; en el análisis de una situación de enseñanza y retroalimentación durante la formación docente y en el análisis de la implicación del analista.

Teoría polifónica como herramienta para el diseño de un dispositivo de formación docente

En el diseño de un dispositivo de formación de docentes en ejercicio denominado VERSE que se llevó a cabo en 2011 en Buenos Aires, Argentina (Manrique & Sánchez Troussel, 2017), el método consistía en observarse dando clase. Se realizaban video filmaciones de las propias clases y se facilitaba a cada docente una transcripción escrita de su clase para analizar. En la siguiente instancia la docente traía su análisis de la clase y lo confrontaba con el análisis realizado por la formadora. Como modo de andamiaje de ese análisis a la docente se le suministraba, junto con el video, una serie de preguntas que orientaban la mirada, hacían foco en diferentes cuestiones. Las preguntas funcionan como lentes. Muchas de estas preguntas orientadoras de la mirada están basadas en la teoría polifónica, y, por tanto, al responderlas es posible explicitar el propio posicionamiento. Por ejemplo:

> *¿Cómo te estás definiendo vos como docente, qué personajes discursivos pones en juego?, ¿Al dirigirte a los estudiantes, qué les decís a ellos mismos de sí, cómo los definís junto con el mensaje que transmitís en cada enunciación?, ¿A quién te estas dirigiendo acá?, ¿Qué estas sobreentendiendo, es decir, qué das por sentado?, ¿Te manifestás como agente de tu discurso, te haces cargo de tu discurso o te borras como locutora, atribuyéndoselo a otra entidad?, ¿Cuáles son las marcas lingüísticas en que aparecen las huellas de la enunciación en el enunciado?, ¿Cuál es la distancia entre ese locutor y su enunciado?, ¿El discurso adopta una forma más "objetiva" o más "subjetiva"?, ¿Es igual en todo momento?, ¿Y los estudiantes, cómo se definen a sí mismos, y a vos?, ¿Qué personajes discursivos ponen en juego?*

Teoría polifónica como herramienta para el análisis de una situación de enseñanza y el asesoramiento educativo

La teoría polifónica resulta de utilidad, también, para analizar situaciones de enseñanza de cualquier nivel educativo y comprender con mayor profundidad los sentidos que circulan en la situación observada. El análisis realizado, luego, puede emplearse con diferentes fines. Por ejemplo, como en el caso que aquí se presenta, se puede realizar una devolución de lo analizado a la docente a cargo del curso que le permita tomar conciencia de aspectos antes opacos para sí misma y tomar nuevas decisiones con respecto a sus prácticas de enseñanza, a partir de esta información.

> *Una asesora pedagógica observa la Clase de literatura de 4to año en una escuela privada de Buenos Aires, para trabajar luego con la docente en relación a su vínculo con el grupo de estudiantes.*
>
> *Alrededor de 20 estudiantes y la docente están en el aula. Ellos están agrupados de a 4 pero muchos no se están abocando a la tarea asignada por la profesora. Hay mucho ruido y risas, celulares que circulan.*
>
> *Profe: Este es el momento en que me pregunto por qué los defendí tanto cuando hablamos con la directora. Ustedes son tan capaces..., francamente cuando se ponen así me desconcierta...*
>
> *Federico: Es fin de año profe, están todas las fiestas... Si Usted nos entiende siempre. Como nos dijo la otra vez, Ud se acuerda cuando tenía 17...*
>
> *Profe: Claro, pobrecitos, los pichoncitos, con todas las fiestas que tienen, ¡No les alcanza el tiempo para estudiar!!!! ¡Dale!!!! Meta fiesta y después hacen cola acá en diciembre para rendir ... Y sí, yo tuve 17 pero alguien me decía las cosas que yo ahora les estoy diciendo ¡Es por su bien! ¿Se creen que a mí me gusta tener que estar como un policía? Y vos, Fede ni me hables, después de todo lo que dijimos y la nota que te sacaste en el examen... no sé para qué vienen, a veces.*
>
> *Patricia: Profe, yo quiero aprender y cumplir con lo que Ud. pide pero es muuuy difícil y me pierdo. Y cuando me perdí ya no puedo prestar más atención. Es tal cual lo dice Google: "La capacidad atencional funciona de esta manera".*

En el análisis de esta situación, si nos valemos de la teoría polifónica, si nos preguntamos qué voces aparecen en la profesora podemos advertir que aparecen de a pares contrapuestos, como sistemas de oposiciones, visibles a través del uso del adversativo "pero" por ejemplo: la que critica a los alumnos - la que halaga a los alumnos; la que defiende a los alumnos frente a la directora – la que no comprende a los

alumnos; la profesora de 17 y la profesora actual que les debe decir esas cosas que también le dijeron a ella, por su bien; la que se siente desconcertada por los estudiantes, la que quiere ayudarlos.

A los estudiantes, a su vez los define como capaces, y también como siendo capaces de desconcertarla, y también como quien necesita que alguien les "diga las cosas".

Se dirige en su discurso a todo el grupo, a través de una generalización: habla de ustedes como un bloque homogéneo en segunda persona del plural, excepto con el caso de Fede, a quien se dirige de manera individual, pero con una audiencia (el resto del grupo).

Entre las voces de los estudiantes aparecen: la voz del que pide ser comprendido, la voz del que quiere aprender, pero se pierde, la voz de autoridad de Google, la propia voz de la profesora en el pasado. A la profesora la definen como siendo comprensiva y como alguien que ha tenido 17 años y lo recuerda.

¿Cómo aparece marcada la subjetividad de la profesora? En las siguientes marcas lingüísticas se pueden ver huellas de la enunciación en el enunciado: subjetivemas como adverbios: francamente; adjetivos: capaces; generalizaciones (todo el grupo); sistemas de oposición con el adversativo "pero"; relaciones causales -la fiesta causa las colas en diciembre para rendir –, ironía -"pobrecitos" - y metáforas - "estar como un policía." Con todas estas operaciones la profesora queda borrada como enunciadora, y lo dicho figura como un enunciado universal, no como la opinión que ella tiene de la situación. Aparecen asimismo presupuestos - la directora los atacó y ella los defendió. Queda sobreentendido que cree que no debería haberlo hecho.

Esta información que se vuelve visible a través del empleo de la teoría polifónica, a su vez, puede ser utilizada para realizar una devolución a la docente basada en marcas lingüísticas, que le permita identificar su posicionamiento, para luego tomar decisiones en relación al ejercicio de su rol. La efectividad de esta devolución radica en la materialidad de las marcas lingüísticas que son irrefutables. No es lo mismo darle una devolución mostrándole estas marcas en su discurso que simplemente decirle que uno observó alguna cuestión.

Teoría polifónica como herramienta para el análisis del posicionamiento del analista

El mismo trabajo que proponemos para el análisis de una situación de enseñanza puede llevarse a cabo para analizar nuestra implicación, nuestro compromiso emocional como analistas al registrar y analizar datos, como por ejemplo una clase escolar. Este análisis de mi propio posicionamiento como analista es necesario tanto desde el rol de asesor educativo, como desde el rol de investigador, que se presenta en el ejemplo.

> *En el contexto de la recolección de datos para una investigación cualitativa en Buenos Aires registro una clase de un docente de primer ciclo que grita a sus estudiantes y se vale de mecanismos de coerción diversos para sancionarlos permanentemente. En la columna de la implicación de mi registro de datos, donde anoto mis impresiones personales escribo: "Pobrecito, Alejo. No se puede defender. Me da mucha rabia e impotencia que se aproveche de su lugar de poder para tratarlos así. No es justo. Podría hablarles de otra manera... yo que el pibe no termino ni loca la tarea."*

Al analizar mi implicación tomando el concepto de posicionamiento de la teoría polifónica puedo explicitar que estoy definiendo a la docente como violenta -"se aproveche"- y a los niños como víctimas desvalidas –"pobrecito". Y que me estoy identificando con las víctimas –"Yo que el pibe...", posicionándome enfrentada a la docente. Empleo las categorías que la teoría polifónica me proporciona para hacer explícito mi propio posicionamiento. Este conocimiento me permite comprenderme mejor como analista de la situación en cuestión y, a su vez, puede eventualmente ser utilizado para comprender también mejor la situación a analizar.

A modo de cierre

Tal como hemos buscado transmitir, la teoría polifónica constituye una herramienta poderosa a la hora de poner en visibilidad el posicionamiento de diferentes actores en la escena educativa en diversas situa-

ciones. En este trabajo brindamos ejemplos de tres: la formación docente, el asesoramiento educativo y la investigación educacional. En todos los casos el profesional de la educación se constituye en analista de situaciones educativas que interpreta lo que allí ocurre. Tal como mostramos, la materialidad de las marcas lingüísticas constituye una oportunidad para anclar estas interpretaciones en referentes empíricos concretos. De este modo es posible lograr mayor rigurosidad, por una parte, y, por otra, mayor claridad al momento de compartir el análisis con otros. Esperamos que a partir de su conocimiento comience a emplearse de manera más frecuente en el ámbito educativo.

Referencias bibliográficas

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue pratiques de formation*: *Analyses*, *25-26*, 1-14.

Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthiers Villars.

Blanchard Laville, C. (2004). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Blanchard Laville, C. (2013). Para una clínica grupal del trabajo docente. *Revista del IICE, 34*, 7-28.

Bourdieu, P. (2006). La objetivación participante. *Apuntes de investigación del CECYP, 10*, 87-101.

Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento.* México: Siglo XXI.

Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho.* Bs. As: Edicial.

Galindo, F. (2013). La historia interna: la biografía de una tesis doctoral cualitativa. *Trabajo y Sociedad, 20*(17), 21-24.

García Negroni, M. M. & Tordecillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.

Guber, R. (2013). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires: Paidós.

Hermans, H. J. M. & Gieser, T. (2012). *Handbook of dialogical self theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hermans, H. J. M. & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self Theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

Loureau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Manrique, M. S. (2016). La formación docente como construcción negociada de un personaje y de un escenario. *Revista Iberoamericana de Educación, 70* (2), 9-27.

Manrique, M. S. & Sánchez Troussel, L. (2017). Andamiar la comprensión infantil durante la lectura de cuentos: Dispositivo de formación basado en el análisis del propio desempeño. En S. Romero & S. Concha (Eds.), *Formación docente en el área de lenguaje. Experiencias en América Latina* (pp. 295-331). Ciudad de México: México, 12 Editorial.

Manrique, M. S. & Sánchez Troussel, L. (2014). Más allá del pensamiento crítico: El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. *Didac*, (64), 51-57

Manrique, M. S., Di Matteo, F. & Sánchez Troussel, L. (2016). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Cadernos de Pesquisa*, *46* (162), 984-1008.

Mazza, D. (2013). *La tarea en la Universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.

Mazza, D. (2015). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Educación, Lenguaje y Sociedad* (11), 93-113.

Meijers, F. & Hermans, H. (2018). Dialogical Self Theory in Education: An introduction. En F. Meijers, & H. Hermans (Eds.), *The dialogical self theory in education* (pp. 1-18). New York: Springer.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge U. Press.

Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. P; Mateos, M.; Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona: Gráo.

Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Souto, M. (2010). La investigación clínica en ciencias de la educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 17* (29), 57-74.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' Thinking and Practice*. (pp. 9-27). London: Falmer Press.

Reflexiones acerca de la escritura, el sexo-género y la identidad: ¿un debate inconcluso?

JOSÉ MARISTANY
jjmaristany@hotmail.com

Universidad Nacional de La Pampa
Universidad Nacional de San Martín

Resumen

A partir de una alusión de Juan José Saer referida a "la tesis irrazonable de una escritura específicamente femenina", me propongo relevar un corpus que ilustra la omnipresencia, entre escritorxs y críticxs de España y América Latina durante los años 80 y 90, de un debate generado en los estudios de género ligados al feminismo francés de la década del 70 –en autoras como Hélène Cixous o Luce Irigaray– quienes colocaron en el centro de la agenda la preocupación por una "escritura femenina" que sería propia de las cis mujeres. Esta controversia que significó una reflexión sobre nociones básicas de la teoría literaria "moderna" (enunciación/enunciado, escritura, texto, narrador/a, lector/a, placer/goce, oralidad, géneros auto/biográficos, horizonte de expectativas, etc.), concebidas y pensadas desde la "universalidad" de un sujeto no marcado pero que reunía todos los atributos de la masculinidad falocrática occidental, también se extendió a la pregunta por una "escritura gay" que daría cuenta de una especificidad de la condición sexo-disidente.

» *Palabras clave: escritura; sexo-género; identidad*

Los vientos y la escritura tienen género

En una relectura de *El río sin orillas* de Juan José Saer, encuentro un detalle casi insignificante. Publicado en 1991, este ensayo es una especie de nueva *Radiografía de la pampa* en la que el autor santafecino intenta dar ciertas claves de la identidad argentina junto con algunos elementos autobiográficos que lo ligan a la "zona" originaria de la cultura nacional: al no poder igualar su historia familiar con la historia de la patria –Saer es hijo de inmigrantes "turcos"–, el ensayo le permite señalar que su pueblo natal, Serodino, se encuentra en la zona fundacional de la Argentina, muy cerca de donde estuvo el fuerte Sancti Spiritu

erigido por la expedición de Sebastián Gaboto en 1527 y primer asentamiento español en todo el territorio de la futura nación: "el fuerte de Sancti Spiritu fue fundado, casi sin ninguna exageración, enfrente de mi casa" (p. 56). Recordemos que ese es el escenario de la leyenda fundacional de Lucía Miranda, retomada por varias escritoras durante el siglo XIX. Como en sus otras obras, el *gender* pareciera volverse invisible, el escritor quiere ser un "hombre sin atributos", como lo afirma el propio Saer en otro ensayo anterior (1980, p. 267). Salvo cuando se trata de distinguir entre los vientos pampero y norte de la "suestada": allí aparece primero una diferencia de género gramatical que rápidamente es traducida al *gender*: "A diferencia del pampero cortante y viril y del viento norte insistente y untuoso, la suestada tiene, en la imaginación popular, el carácter súbito de una reacción emocional que se considera como típicamente femenina" (p. 132). Lo que llama mi atención no es esta descripción en algún punto simpática de los vientos de la región pampeana en clave de género, sino la aclaración que inserta Saer a continuación y que cito completa:

> Mi admiración sin límites por Safo de Lesbos, Santa Teresa, Louise Labbé, Sor Juana Inés de la Cruz, Mary Shelley, Emily Dickinson, Djuna Barnes, Virginia Woolf, Katherine Anne Porter, Carson McCullers, y Nathalie Sarraute, de quien tuve el placer hace unos años de traducir por primera vez en castellano, los Tropismos sutilísimos, me autoriza, creo, a proseguir, sin temor de que, igual que en la mecánica cuántica, el fenómeno se confunda con el observador, confusión que, si ocurriese, podría exponerme a críticas feministas, movimiento con el que por otra parte coincido en todo, salvo con *la tesis irrazonable de una escritura específicamente femenina.* (p. 132, mi subrayado).

Resulta muy interesante, en el contexto temático del ensayo, esta oración final, que señala la omnipresencia de un debate que se había expandido de tal manera que un escritor absolutamente al margen de la problemática feminista y de género (no quiero decir que su escritura no tenga marcas muy fuertes de la ideología patriarcal no marcada), se vea obligado a intervenir y dar su opinión en el debate acerca de los atributos viriles, femeninos o andróginos de la escritura literaria.

Sabemos que, en el ámbito de la teoría literaria, los estudios de género ligados al feminismo francés de los años 70 –en autoras como Hélène Cixous (1975) y Luce Irigaray (1974)– colocaron en el centro de la agenda la preocupación por una "habla" o una "escritura femenina" que sería propia de las cis mujeres:

> Al escribir, desde y hacia la mujer, y aceptando el desafío del discurso regido por el falo, la mujer asentará a la mujer en un lugar distinto de aquel reservado para ella en y por lo simbólico, es decir, el silencio. Que salga de la trampa del silencio. Que no se deje endosar el margen o el harén como dominio (…) Un texto femenino no puede no ser más que subversivo: si se escribe, es trastornando, volcánica, la antigua costra inmobiliaria. En incesante desplazamiento. Es necesario que la mujer se escriba porque es la invención de una escritura *nueva*, insurrecta lo que, cuando llegue el momento de su liberación, le permitirá llevar a cabo las rupturas y las transformaciones indispensables en su historia…" (Cixous 1975, 56-61; énfasis en el original).

Esta preocupación resultó ser uno de los debates centrales para el ámbito de los estudios del discurso literario. Recuperar y reelaborar, en el ámbito poético, la "lengua materna" vendría a expresar esa "naturaleza" reprimida y sometida por un orden logocéntrico patriarcal que expropió la palabra original a las mujeres, haciendo que solamente pudieran utilizar ese código ajeno que es, a su vez, herramienta de sometimiento. Las críticas a estas posturas pusieron el foco en el costado esencialista de estas propuestas, de modo que la tan repudiada idea, desde Simone de Beauvoir, acerca de que "en la mujer, la biología es destino" venía a reafirmarse y se reclamaba en la relación estrecha entre los flujos maternos, los ciclos femeninos, y una lengua cifrada que se volvía ininteligible.

Más allá de su vigencia o agotamiento –pareciera que ese planteo hubiera desaparecido en los últimos años, por lo menos en lo que hace a la escritura de mujeres– su presencia significó una reflexión sobre nociones básicas de la teoría literaria "moderna" (enunciación/enunciado, escritura, texto, narrador/a, lector/a, placer/goce, oralidad, géneros auto/biográficos, horizonte de expectativas, etc.) que habían sido concebidas y pensadas desde la "universalidad" de un sujeto no marcado pero que reunía todos los atributos de la masculinidad falocrática occidental. Este solo hecho, ya sería suficiente para que sus planteos merecieran una especial atención. En el ámbito hispanoamericano, esa discusión tuvo también su réplica y sus modulaciones específicas, en un momento en el que comenzaba a declinar la maquinaria fálica del llamado "boom" y empezaban a escucharse otras voces en un panorama diverso y desafiante.

A esto me quiero referir ahora y tomar algunos textos que ilustran la presencia de este debate entre

escritorxs y críticxs de España y América Latina: me voy a referir a un corpus compuesto por el "debate" que publicó la revista literaria española *Quimera* entre 1981 y 1982 y en el que participaron Marta Traba, Carme Riera y Evelyne García; algunas intervenciones producidas en el marco de las Primeras Jornadas sobre Mujeres y Escritura, que tuvieron lugar en Buenos Aires en 1988, cuyas actas se publicaron al año siguiente; la intervención de Nelly Richard en el Primer Congreso Internacional de Literatura Femenina de 1987 en Santiago de Chile (publicadas en 1993); y un texto del poeta y crítico marplatense Fabián Iriarte sobre el discurso gay, de 1995.

Los hitos de un debate

La crítica de arte y escritora argentino-colombiana publicó en el número 13 de *Quimera* su artículo "Hipótesis sobre una escritura diferente", que dio lugar a un pequeño debate en los números sucesivos de la revista. Allí la autora se niega a aplicar un modelo de análisis del discurso literario creado por hombres para dilucidar textos masculinos, a la literatura escrita por mujeres, sostiene de modo rotundo que hay un texto femenino o una literatura femenina diferentes que reuniría ciertas características: entre otras, la insistencia en el emisor, orientación hacia el contacto o canal de comunicación, encadenamiento de los hechos, el predominio de la explicación dirigida a la propia autora más que la interpretación, o la intromisión de la esfera de la realidad en el plano de las ficciones. Luego de estos rasgos moldeados fuertemente por un paradigma semiótico-estructuralista, toma la idea de "contracultura" de Pierre Bourdieu y asimila lo femenino a una contracultura de los marginados sociales en donde ubica también lo popular y lo contestatario, que tendría como tarea la de "hablar desde otro lugar", y rechazar ser hablados/as por otros.

La escritora y crítica mallorquí Carme Riera por su parte retoma el texto de Traba para refutar el argumento sobre rasgos "expresivos" intrínsecos de la escritura femenina; los rasgos lingüísticos propios de la mujer serán atribuidos a la marginalidad socio-cultural que padeció durante siglos al tiempo que estima que, en el presente, los años 80, ya no están vigentes. A pesar de esto, dirá que hay temas específicos de la literatura escrita por mujeres: la infancia, la pregunta por ella misma, etc. No habría un estilo "femenino" en la escritura, en todo caso, hay estilos que se explican por el lugar que ocupó la mujer y el "aire de familia" tendría que ver con una sensación de complicidad que parte de la conciencia de tener una historia común anclada en la marginalidad socio-cultural.

Por último, Evelyn García toma la palabra e interviene en la polémica. Señala, como Riera, que no se pueden ignorar las condiciones socio-culturales de las mujeres que determinan una percepción "femenina" de la realidad: intuición, deducción pragmática. Luego García toma como marco para su análisis el concepto de horizonte de expectativas y de distancia estética y lo generiza: ese horizonte es distinto para un hombre o para una mujer en un momento histórico dado. Y esto también determina la relación escritora-lectora: señala que la mayoría de las autoras tiene un proyecto inicial orientado preferentemente hacia un público femenino. Para García, la escritura femenina debería ser superación de lo masculino y femenino, y convertirse en otra voz, para expresar lo que aún no tiene forma ni es concepto, pero existe como "otro" posible de lo humano.

En los tres casos, y más allá de las diferencias –entre aludir a una esencialidad de la escritura femenina, a una posición marginal de origen socio-cultural que da tono, registro y tema a las obras de mujeres, o a formas de recepción generizadas– las tres autoras coinciden en hablar de rasgos diferenciales. Es evidente que la figura que está presupuesta en este debate es la de la Mujer universal. No hay un cuestionamiento que involucre otras variables, como las de centro-periferia, las de raza, o las de homoerotismo o lesbianismo, etc.

Siguiendo en este clima de época, me traslado a Buenos Aires; allí tienen lugar, en agosto de 1989, las Primeras Jornadas sobre Mujeres y Escritura que organizó la revista *Puro Cuento*, dirigida por Mempo Giardinelli en el Centro Cultural San Martín. Hubo 56 ponencias que se publicaron ese mismo año en el volumen titulado *Mujeres y escritura*. Llama la atención la diversidad de la convocatoria: participan escritoras como Elvira Orphée, Tununa Mercado, Angélica Gorodischer, Elsa Bornemann, etc., docentes y talleristas como Ana Amado o Gloria Pampillo, periodistas (María Moreno), educadoras, dramaturgas y la presencia

de cuatro hombres como ponentes: Néstor Tomás Auza; Gustavo Roldán, Ernesto Schóo e Ignacio Xurxo. Participó también como coordinador de mesa Oscar Hermes Villordo pero no presentó ninguna ponencia.

El evento se organizó en mesas temáticas que fueron las siguientes: "¿Existe la literatura femenina?"; "Manso, Gorriti y las otras (las que hicieron lo que no se podía)"; "Literatura erótica femenina", "El texto periodístico: palabra e imagen"; "Literatura para niños: ¿es cosa de mujeres?"; "Mujeres talleristas: literatura y reflexión"; "La mujer como sujeto del texto"; "Personajes femeninos en la historia literaria argentina"; "Biografía, cartas, conversaciones: ¿Géneros del género?"; "Las editoras"; y "La mujer es puro cuento".

Algunas cuestiones surgen de una lectura tansversal de todas las ponencias: hay dos posturas claramente expresadas: quienes sostienen que hay una literatura femenina y quienes niegan esa postura en pos del clásico adagio de que solamente hay buena y mala literatura. No hay referencia a una "escritura femenina" en los términos de Hélene Cixous. A su vez, quienes adhieren a la primera postura, van a diferenciar entre literatura de mujeres, literatura femenina y literatura feminista. Por ejemplo, Lea Fletcher, distingue entre "literatura de mujeres" para referirse al sexo biológico de las autoras y "literatura femenina" para aquella escrita por "personas con características culturales de mujeres", que podría incluir tanto a mujeres como a varones. Retoma a Julia Kristeva para superar la categorización biológica y genérica y destaca una marginalidad inherente. También la intervención de Angélica Gorodischer avanza en esa dirección.

Uno de los aportes más lúcidos y sagaces es el de María Moreno que se concreta en una supuesta "Carta a Lilibelle", como reza el título de su ponencia, editora de un diario titulado *La Mujer*, en la que no habla del sexo de la escritura sino que se pregunta por los "géneros del Género", aludiendo a las formas literarias que adoptó en muchas ocasiones la palabra femenina, esto es autobiografías, cartas, conversaciones, diarios íntimos, etc. de autoras como Katherine Mansfield, Colette, Clarice Lispector, Virginia Woolf, María Bashkirtseff, la pintora ruso-francesa, famosa por su Diario alabado por Simone de Beauvoir en *El segundo sexo*, Ana Frank y se pregunta "¿Por qué querer atrapar el átomo de un instante? ¿Quizás porque en él las mujeres encuentran la extrañeza y la sensibilidad y no la reserva de un relato (masculino)" (p. 171)?

Moreno liga estos géneros de la intimidad, que ella imita en la carta que es su exposición, no con una esencialidad femenina (Artaud también se incluye en este listado, no así los diarios de André Gide, por ejemplo) sino con una experiencia del sacrificio y del sufrimiento que fue común a muchas mujeres: "Cuerpos encerrados o en el encierro de un cuerpo, puede leerse en los diarios de V. Woolf, Katherine Mansfield, María Bashkirtseff y Ana Frank toda una fenomenología del dolor que a menudo se escucha aun cuando ellas callan o, como las musas, dicen a medias (…) Se escribe desde el dolor (…) pero no en el instante del dolor…" (p. 172). En estos casos, en que no se elige desarrollar estrategias miméticas propias de la ficción realista, "las mujeres, continúa Moreno, entran en la cultura a través de una violencia necesariamente vuelta contra ellas mismas, violencia creada por un lugar de ajenidad o, lo que es lo mismo, idealizadas, enemigas y deudoras, violencia que no necesariamente anestesian las posiciones de vanguardia o transgresión al barómetro del sistema de esa misma cultura" (p. 172). Esta última frase me parece reveladora pues explica el origen del sufrimiento por estar en ese lugar otro, o bien ser esa otra que ocupa un lugar no elegido y siempre erigido sobre la deuda. Marginalidad y disidencia entonces que también estarían presentes en las elaboraciones que Kristeva había realizado en sus ensayos sobre la condición de la mujer.

Es importante destacar aquí que no hay ninguna referencia (estamos en 1989) a una escritura femenina "lésbica" que pudiera interrumpir el *continuum* de este gineceo: esas mujeres del título con el que se convoca a las Jornadas son todas heterosexuales, por lo menos a juzgar por lo que se dice en las ponencias: en ninguna de ellas se hace mención a la doble marginalidad y borrado de la escritura del deseo homoerótico femenino.

En 1987, se realiza en Santiago de Chile el primer Congreso Internacional de Literatura Femenina Latinoamericana, en el que participaron críticas de diversas partes de América Latina., entre ellas Josefina Ludmer y Beatriz Sarlo. A partir de este evento, Nelly Richard, una de sus organizadoras, elabora un capítulo de su libro *Masculino/Femenino: prácticas de la diferencia y cultura democrática* (1993), al que denomina "¿Tiene sexo la escritura?" Alli retoma la teoría de Julia Kisteva acerca de las fuerzas de subjetivación que pone en movimiento la escritura: la semiótico-pulisonal (femenino-materna) y la racionalizante-conceptualizante

(masculina-logocéntrica) y en esta línea propone hablar de una "feminización de la escritura" que se independiza del sexo-biológico del autor/a y que se produce "cada vez que una poética o que una erótica del signo rebalsan el marco de contención/retención de la significación masculina con sus excedentes rebeldes (cuerpo, libido, goce, heterogeneidad, multiplicidad, etc.) para desregular la tesis del discurso mayoritario. Cualquier literatura que se practique como *disidencia de identidad* respecto al formato reglamentario de la cultura masculino-paterna" (p. 35 mi subrayado).

Subrayo "disidencia de identidad", porque ese factor "semiótico-pulsional", marcado en Kristeva por la marginalidad de varios grupos sociales, no solamente las mujeres, en el paradigma pos-identitario, pos-feminista, ya no será nombrado como femenino sino como "*queer*", como desvío de lo "minoritario". De algún modo, se sale de la trampa kristeviana, aún binaria, que venía a reforzar estereotipos cristalizados por la cultura patriarcal en la cual el dominio de lo irracional, del chillido incomprensible, del chisme, del desborde era lo "natural" de la mujer. Sabemos, de todos modos, que Kristeva fue la primera en trabajar estos vectores de feminización en los poetas franceses del siglo XIX.

Es lógico entonces que encontremos en el ensayo de Saer de 1991, esa mención a la "escritura específicamente femenina": el debate estaba instalado, las mujeres tomaban la palabra y la literatura y su discurso crítico se horadaban con una matriz de género, como nunca antes se había hecho. Como he tratado de demostrar, la pregunta acerca de rasgos diferenciales que pudieran distinguir un estilo de escritura propio de las mujeres fue durante las décadas del 70 y el 80 tema de debate y controversia muy generalizado; la problemática ocupó una centralidad a cuyo alrededor se fueron acumulando una cantidad importante de opiniones de diversa índole.

Es interesante pensar lo que se juega aquí, en un escenario pre-queer, es el reconocimiento de una identidad que no se ancla ya en una esencialidad corporal, biológica o psíquica, si no que queda atada a contingencias propias de un contexto regido por la heterosexualidad obligatoria que vuelve abyectos a aquellos sujetos que no se adecuan a su normativa. En años posteriores, este mismo debate sentaría las orientaciones programáticas y críticas de otras clasificaciones tales como literatura gay/lésbica, literatura queer, literatura trans, etc., cuya vigencia es hoy en día palpable en títulos, en colecciones, en programas académicos, en temas de conferencias, etc. y que sigue suscitando controversias y miradas desconfiadas por parte de una crítica ocupada en problemas más "literarios", o que solamente distingue entre buena y mala literatura.

La escritura de la disidencia sexo-genérica

Como penúltima estación de este recorrido me detengo en el artículo de Fabián Iriarte sobre las posibles especificidades del discurso gay de 1995. Partiendo del presupuesto de que existe un "discurso gay" (entiendo que el autor incluye en esta categoría el lenguaje lesbiano, que a su vez tendría sus propios rasgos idiosincráticos), el autor pareciera querer aplicar a este discurso las mismas reflexiones que el feminismo había venido haciendo desde los años 70: se trataría de encontrar rasgos que aseguraran la "gayness" (homosexidad) de determinados discursos sin recurrir al contenido ni a la biografía de los autores. Para fundamentar esa "gayness", Iriarte también recurre a la condición de aislamiento y marginalidad y a los consiguientes sentimientos de culpabilidad y conmiseración que durante muchos años tuvo el sujeto gay, comprueba la existencia de "textos sumisos" que están atravesados por la ideología dominante hegemónica, y reconoce la función que tuvo la literatura para ofrecer a estos lectores modelos en los cuales identificarse y comenzar a pensar en términos colectivos. A su vez, "la política del closet" llevaría a codificar el lenguaje, a crear neologismos, a reutilizar con distancia irónica los materiales de cultura masiva (*bricolage*) que serían propios de los modos gay de escribir y leer. Allí donde el discurso feminista se preguntaba por el sexo de la escritura, masculina vs. femenina, aquí las categorías son "homosexualidad" vs. "heteosexualidad": ¿escribe y lee el heterosexual de manera diferente a un homosexual?; ¿Un poema tiene una sexualidad codificada lingüísticamente en su interior o depende de la lectura que hace quien lo recibe? Hay un detalle que me parece muy importante y que vendría a dar respuesta a la supuesta cualidad "neobarroca" de un discurso travesti: Iriarte estima que la poesía y la narrativa gay empiezan con altos gra-

do de codificación, de hermetismo o de extrañificación en lo que sería una verdadera "escritura travestida" y a medida que se van desarrollando procesos y progresos sociales va conquistando los procedimientos propios del realismo formal, que hacen que ese amor pueda decir su nombre a plena luz del día.

Por último, Iriarte pareciera dejar planteados esos interrogantes en un texto altamente sugestivo, en el que reúne pruebas para poder hablar de un "discurso alternativo" que no necesariamente será transgresor, pero que se desviará de la red hegemónica de sentidos sociales.

Para terminar, una última mención a un trabajo más reciente: en el estudio de Laura Arnés sobre las ficciones lesbianas, publicado en 2016, la autora no utiliza en ningún momento categorías que tengan que ver con una "escritura específica" que pudiera ser asociada a las mujeres en general o a aquellas que tienen relaciones amorosas con otras mujeres. Si bien al hacer un panorama de la teoría lesbiana se mencionan a autoras insoslayables como Hélène Cixous o Monique Wittig, no se hace mayor foco en los conceptos a través de los cuales ellas intentaron pensar una expresión lingüístico-literaria propia de la mujeres, y al analizar el corpus sus herramientas provienen de otros marcos teóricos que si bien intentan definir como particular la situación de la representación de la lesbiana en la literatura y cultura argentinas y sus transformaciones desde los años 50 en adelante, no postulan un tipo de escritura o de estilo particular. Esto es bien lógico pues son fácilmente comprobables las diferencias entre los estilos de Silvina Ocampo, de Reina Roffé o de Dalia Rosetti, además de incluir entre sus ficciones algunas cuyos autores son varones como Juan José Hernández con "El disfraz" o Fogwill con "La larga risa de todos estos años".

Este es un breve mapa que me permitiría proponer una conclusión, aun cuando sea provisoria: la llegada de las políticas y perspectivas posidentitarias invalidaron, en cierta medida, estos debates o los llevaron a otras encrucijadas. Si la identidades genérico-sexuales se conciben ahora como contingentes y estratégicas, si desde los estudios culturales, Stuart Hall (2003) sugiere poner *sous rature* el concepto de identidad, si nada hay de esencial en esa condición, sería problemático hablar de una escritura que respondiera, de manera uniforme y obligatoria, a esa subjetividad. En todo caso, el problema se vuelve más complejo: ¿cómo conectar géneros, estilos, escrituras y lecturas con la inestabilidad de unas identidades que no se reconocen como tales y se encuentran en fuga de todo intento de fijación localizada?

Referencias bibliográficas

Arnés, L. (2016). *Ficciones lesbianas. Literatura y afectos en la cultura argentina*. Buenos Aires: Madreselva.

Cixous, Hélène (1995). *La risa de la medusa. Ensayos sobre la escritura*. [1975] Madrid: Anthropos.

García, E. (1982). Lectura: N.Fem.Sing. ¿Lee y escribe la mujer en forma diferente al hombre? *Quimera*, (23), 54-57.

Giardinelli, M. (Ed.). (1989). *Mujeres y Escritura*. Buenos Aires: Editorial Puro Cuento.

Hall, S. (2003). Quién necesita identidad. En S. Hall y P. du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Iriarte, F. (1995). 'Un pezcuello tornado mujer': el discurso gay. *Celehis. Revista del Centro de Letras Hipanoamericanas* 4 (4/5), 205-216.

Irigaray, L. (1974). *Spéculum de l'autre femme*. Paris: Minuit.

Moreno, M. (1989). Carta a Lilibelle. En M. Giardinelli (Ed.) *Mujeres y Escritura* (pp. 168-172). Buenos Aires: Editorial Puro Cuento.

Richard, N. (1993). ¿Tiene sexo la escritura? En *Masculino/Femenino: prácticas de la diferencia y cultura democrática* (pp. 31-45). Santiago de Chile: Francisco Zegers.

Riera, C. (1982). Literatura femenina. ¿Un lenguaje prestado? *Quimera*, (18), 9-12.

Saer, Juan José. (2015). *El río sin orillas*. [1991] Buenos Aires: Seix Barral.

Saer, Juan José. (2012). Una literatura sin atributos [1980]. En *El concepto de ficción* (pp. 264-267). Buenos Aires: Seix Barral.

Traba, M. (1981). Hipótesis sobre una escritura diferente. *Quimera*, (13), 9-11.

Análisis crítico del discurso: su potencialidad en materias universitarias del campo educativo

RAÚL MENGHINI
menghini@uns.edu.ar
Universidad Nacional del Sur

Resumen

Los estudios del discurso han tomado un importante impulso en el ámbito internacional y nacional desde hace varias décadas, y se ha expandido hacia distintos campos de conocimiento o, mejor dicho, ha avanzado en el análisis de discursos de distintas disciplinas y actividades. Así, es común encontrarlo en el campo de la política, las ciencias, las artes, la tecnología, entre otros.

No siendo un especialista en la temática específica del discurso, en el presente artículo presentaré algunas reflexiones sobre la utilización de los discursos en el campo de las ciencias de la educación y, a partir de allí, tomaré dos materias en las que me desempeño en la Universidad Nacional del Sur, para señalar los usos que se hacen y hacemos de los discursos. En particular, centraré el análisis en las materias Política Educacional y Práctica docente que, dadas sus particularidades, permiten una utilización diferencial de distinto tipo de discursos.

» *Palabras clave: análisis crítico del discurso; discursos en política educacional; discursos en práctica docente*

Acerca de los discursos en el campo educativo

Se puede afirmar que en el ámbito académico hacemos un uso intensivo del discurso en dos sentidos: como docentes, transmitimos discursos que contienen conceptos, ideas, teorías, prácticas, principios, hipótesis; y como investigadores trabajamos con discursos teóricos producidos por otros, a la vez que intentamos desentrañar, analizar y comprender los discursos escritos, orales, visuales, etc. de sujetos, y sobre los que producimos nuevos discursos. En este sentido, somos trabajadores del discurso, como consumidores y productores.

Como señala Pini (2009), el análisis del discurso brinda un doble propósito, conceptual y metodológico

(al incorporarlo en los trabajos de investigación), ofrece elementos para analizar las políticas y las prácticas educativas, aporta categorías para ese análisis y permite generar nuevas categorías, conceptos, teorías.

Sin duda, es posible acordar que las prácticas educativas son prácticas discursivas (Pini, 2009; Buenfil Burgos, 2009). Según Pini, "por discurso se entiende todo objeto o acto que participe en una relación de significación, y por lo tanto en un contexto discursivo" (2009, p. 29).

Hoy más que nunca se impone la necesidad de una concepción amplia de discurso que incluya los escritos, orales, gestuales, multimediales (en sus distintos soportes y lenguajes), sea que se den por separado o de manera simultánea y que permita ponerlos en contexto para enriquecer el análisis. Como señala Buenfil Burgos, "en una formación discursiva suelen encontrarse objetos y actos de diversa índole agrupados en torno a una significación común" (2009, p. 83). En este sentido, el análisis del discurso brinda importantes elementos para estudiar los más variados temas y problemas relativos a la educación, como pueden ser los textos escolares, las políticas educativas, las prácticas escolares de los distintos sujetos, las prácticas de enseñanza, las instituciones, las regulaciones nacionales y provinciales, los documentos de organismos internacionales, las tecnologías educativas, las representaciones sociales, los sitios web y todo tipo de plataformas o aplicaciones virtuales, entre tantos otros.

En el trabajo docente y de investigación solemos trabajar con discursos (textos y otros) de primera fuente, de autores clásicos y consagrados, y también con interpretaciones de discursos (que muchas veces actúan como una transposición didáctica), que están atravesados por procesos de producción, de interpretación, de difusión y de reproducción.

Teniendo en cuenta el posicionamiento personal en lo que se podría denominar ampliamente como "pedagogías críticas", en este artículo se opta –entre todas las posibles opciones del gran campo de los estudios de los discursos- por los aportes de la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), que tiene como referentes a van Dijk y Fairclough, entre otros, y algunos compañeros en el ámbito nacional que también se basan en ella. Así, para Pini (que ha compilado un libro con especialistas en esta perspectiva), el ACD "constituye una herramienta potente para el análisis social, político y cultural, en particular en lo referido a transparentar ideología y relaciones de poder en la construcción de los discursos hegemónicos" (2009, p. 31). Por su parte, Rebecca Rogers señala que "el análisis crítico del discurso fue un intento por aunar la teoría social y el análisis del discurso para describir, interpretar y explicar los modos en los que se construye el discurso y cómo es construido por el mundo social" (2009, p. 44).

Ciertamente que la inscripción en el ACD resulta coherente con las teorías críticas, atento que permite desnaturalizar la realidad para considerarla una construcción social donde se juegan discursos en pugna que tratan de imponer significados y visiones del mundo que muchas veces se encuentran solapadas u ocultas detrás de términos, slogans o frases que parecen pasar inadvertidas.

Basta con observar cómo desde el ámbito político-partidario se hace un uso de los discursos mediante la utilización de diversas estrategias que apuntan a la persuasión de los ciudadanos, muchas veces considerados "gente", "usuarios", "consumidores" o "clientes". Se puede advertir cómo los funcionarios del gobierno actual (Presidencia Macri) y del anterior (Presidencia Cristina Fernández) se cuestionan mutuamente acerca de sus políticas y tipo de gestión, a partir de sus "relatos" o discursos: el relato M, el relato K[1], y en este sentido intentan hacer notar la gran distancia entre sus dichos (como parte del relato) y sus hechos. En ambos casos sus discursos aparecen como contra-relatos discursivos, que intentan imponerse como nuevo sentido común, como único y universal, al estilo del pensamiento único[2] (no hay otra posibilidad, es la única salida), que se contrapone con el pensamiento crítico. En esta línea es que el ACD resulta ser sumamente útil y potente para desafiar las construcciones discursivas hegemónicas, en un ejercicio crítico por develar

1 A pesar de que todos/as sabemos que la inicial K no coincide con el apellido de la expresidenta, sin embargo se identifica esa letra con la gestión presidencial de los Kirchner (Néstor y Cristina), e incluso con la conformación político-partidaria.

2 Afirma Rapoport: "La manera en que el discurso globalizador ha logrado, en el terreno económico, la casi unanimidad de organismos internacionales y gobiernos, le ha dado un nombre: el "pensamiento único". No por singular, sino porque frente a él todas las interpretaciones alternativas (desde el mismo marxismo, que también tuvo sus ímpetus hegemonizadores, hasta las distintas variantes del keynesianismo y del Estado de Bienestar) parecen haberse fundido como la nieve" (2002, p. 357).

las claves de esas lógicas.

En este sentido, en el campo de la educación podemos advertir que el discurso ha sido colonizado[3] en las últimas décadas -con acciones intencionales del colonizador y muchas veces la connivencia del colonizado, fundamentalmente funcionarios y/o académicos- por el discurso de la globalización y el neoliberalismo, así como por aquellos discursos de índole economicistas, empresariales y gerenciales. Según Pini, "La aplicación indiscriminada de vocabulario y estrategias gerenciales, desde el marketing hasta las encuestas de satisfacción, pasando por las teorías del liderazgo y por las fórmulas para el éxito, son algunas muestras de este pensamiento instrumentalista tanto como de la simplificación y banalización de importantes cuestiones sociales a fin de construir un sentido común favorable a la privatización, convertida en producto mediático de consumo masivo" (2009, pp. 31-32).

En esta misma tesitura, también se puede hacer referencia a la parafernalia conceptual acuñada en el marco de la Nueva Gestión Pública (NGP)[4], en tanto apunta a incorporar estrategias propias del sector privado en el ámbito público (gestión por proyectos, resultados, control, insumos, productividad, competitividad, clientes, consumidores, etc.), con lo que se vacía a la educación de su vertiente ciudadana, asociada a los derechos humanos fundamentales. Este discurso prendió fuertemente en nuestro país a partir de los años 90, de la mano de una fuerte crítica al modelo de Estado de bienestar. Se presentó como un modelo de gestión basado en principios científicos, con una pretendida neutralidad política y, si bien se difundió en distintas áreas de gobierno, sus principios y estrategias –en tanto contexto discursivo- fueron aplicados a la política y administración de la educación.

De esta manera, se impone la necesidad de estudiar las estrategias político-discursivas que utilizan los fundamentalistas del neoliberalismo, para desnaturalizar estos discursos que remiten a los valores del mercado, el individualismo, la competencia, la ganancia, la meritocracia, el emprendedorismo, el liderazgo, entre otros –que se suelen presentar como neutrales, desligados de marcos ideológicos y políticos-, para impulsar otros discursos que empoderen a los sujetos en concepciones democráticas y democratizadoras, con otra concepción de lo público, los derechos sociales, la sociedad y el Estado.

Sobre la base de estas reflexiones previas, a continuación, se señalarán algunas particularidades del discurso (y las posibilidades de utilización de un análisis crítico del mismo) en el campo de las políticas educativas y de las prácticas docentes.

Particularidades del discurso y su análisis en el ámbito de las políticas educativas

La política educacional, como disciplina, se desarrolló en nuestro país a partir de mediados del siglo XX y su construcción estuvo en íntima relación con los avatares político- institucionales sufridos desde entonces. En principio, se podría afirmar que la política educacional se dedica al estudio de las políticas educativas (Tello, 2015) y sus ejes se centran en "el Estado, la jurisprudencia, la micropolítica, el discurso político, los debates políticos, la gobernabilidad educativa, el derecho a la educación, entre otros" (p. 53). Por su parte, Paviglianiti (1999) desarrolla una definición de la disciplina que en general es reconocida y considerada por la comunidad académica nacional especializada:

3 En esta línea, resulta fundamental considerar las reflexiones de Boaventura de Souza Santos: "La dificultad de imaginar la alternativa al colonialismo reside en que el colonialismo interno no es solo ni principalmente una política de Estado, como sucedía durante el colonialismo de ocupación extranjera; es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades. Es, en resumen, un modo de vivir y convivir muchas veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sufren" (2010, pp. 14-15).

4 Según López: "Apoyada en las ideas básicas provenientes del management, la legitimidad de la Nueva Gstión Pública como fuente de propuestas para mejorar el desempeño del sector público encuentra sustento en el discurso que contrapone la ´eficiencia privada´vs. ´ineficiencia pública´y que fue rescatado por los ámbitos académicos y políticos de diferente signo durante las últimas décadas" (2005, p. 72). Y agrega: "... la etapa inicial de la reforma se caracterizó por la aplicación de las tecnologías de gestión privada en el ámbito de las organizaciones públicas, la racionalización de estructuras y procedimientos, la revisión de los procesos de toma de decisiones y el incremento de la productividad de los empleados públicos" (2005, p. 75).

> ...es el estudio de la ´gobernabilidad´, de cómo se da sentido y dirección a la práctica institucionalizada de la educación, poniendo énfasis en el Estado como actor central. Más específicamente la Política Educacional es el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado –entendido como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil- para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada (p. 16).

Como se puede observar a partir de esta aproximación a la disciplina y sus temas y ejes centrales, resulta evidente que el ACD permite un trabajo sistemático y profundo sobre los discursos que se construyen en el ámbito de las políticas educativas en sus distintos órdenes o niveles: macropolítico, mesopolítico y micropolítico.

Al respecto, resulta importante incorporar algunas nociones de Bowe, Ball y Gold (1992) en torno al ciclo de las políticas y sus diversos contextos: de influencia, de producción del texto, de la práctica. Según Miranda (2011), hay que destacar que estos ciclos o contextos no se conciben en forma secuencial o lineal, sino de manera interrelacionada. La propuesta apunta a una visión dinámica de la política, en la cual el poder circula en los distintos contextos y momentos y donde no se puede separar la formulación de las políticas de su implementación, ni las políticas de los instrumentos normativos o legislativos, sean escritos o bien basados en la oralidad, en los cuales se suele materializar la política.

No se pueden desconocer las influencias discursivas de distintos agentes en las políticas educativas y sus marcos regulatorios concretos, que logran incorporar conceptos y términos, que tienen una construcción histórica e intentan imprimir nuevos sentidos, en el sentido de instalar un nuevo sentido común. Como sabemos, durante la década de 1990 se sancionaron una serie de leyes educativas[5] en el contexto del neoliberalismo y neoconservadurismo, que se destacaron por las influencias discursivas de los organismos internacionales como el Banco Mundial y otros, además de otras usinas discursivas locales –think tank-, y también la Iglesia. Los discursos fundamentales apuntaron a la concepción de subsidiariedad del Estado, la consideración de toda la educación como 'pública', la familia como agente natural y primario de la educación, la educación integral, la construcción de un proyecto de vida, el concepto de persona, la dimensión religiosa de la persona, entre otros).

Dado que la construcción de los textos legislativos surge de las negociaciones entre distintos sectores (partidos políticos, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, etc.), es posible encontrar en distinto tipo de legislación una configuración discursiva que da cuenta de las contradicciones entre distintas posturas teóricas, ideológicas y políticas, que son el resultado de la lucha de esos agentes por imponer sentidos a las cosas en general y a las políticas educativas en particular. De esta manera, daría la impresión de que a veces los textos crujen, se resquebrajan, porque intentan amalgamar posturas teóricas, ideológicas y políticas que responden a construcciones históricas y tradiciones opuestas, con intereses contradictorios. Al respecto, sería factible preguntarse: ¿Qué es sino la Ley de Educación Superior, sancionada en 1995 y con una modificación en 2015[6]? ¿Cómo un texto legislativo puede soportar una orientación tan fuerte y clara en términos neoliberales y neoconservadores con una modificación que tal vez quiso ir en otro sentido a partir de una serie de parches discursivos?

Si esto es así en el orden nacional o provincial, la cuestión se amplifica a la hora de construir marcos regulatorios internacionales. Gran parte de los Documentos de Conferencias y Organismos Internacionales también ponen de manifiesto discursos de época, que traccionan distintos grupos hegemónicos. Últimamente se puede mencionar el documento de la Conferencia Regional de Educación Superior (Córdoba, junio 2018), y su intento de dejar allí sentados determinados principios en línea con los reformistas de 1918 (la educación superior como derecho individual y social, el acceso a los estudios, autonomía, cogobierno, la inclusión de sectores históricamente relegados de la educación superior), en un clima político de época (en el orden nacional e internacional) marcado por tendencias neoliberales y neoconservadoras absolutamente contrarias a aquellos principios.

5 Las principales ley del período fueron: Ley de transferencia de establecimientos educativos (24.049/91), Ley Federal de Educación (24.195/93) y Ley de Educación Superior (24.521/95).

6 Se hace referencia a la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de educación superior (27.204/15).

Afirman Rizvi y Lingard (2013) que "los discursos que enmarcan los textos políticos ya no se sitúan solamente en el contexto nacional, sino que provienen cada vez con mayor frecuencia de las organizaciones internacionales y supranacionales, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial y la Unión Europea" (p. 38), en un juego que da lugar a una imbricación de lo local y lo global, a juegos simultáneos, a intersecciones continuas.

Se puede afirmar que en las políticas educativas se hace un uso efectivo del discurso, tanto técnico como estrictamente político. Nunca se lo utiliza de manera ingenua o neutra y, cuando se lo intenta hacer, se ocultan las verdaderas intenciones políticas. Desde hace algunas décadas es frecuente que los funcionarios políticos apelen o convoquen a los académicos que están dispuestos a diseñar, desarrollar y legitimar las políticas decididas en los ministerios. Estos académicos convalidan las políticas con discursos pedagógicos y encubren la verdadera naturaleza de las medidas políticas, por ejemplo, el ajuste presupuestario. Así, en la actualidad se defiende la sala multiedad en el nivel inicial, la reforma del nivel secundario y sus escuelas, la formación docente situada para aquellos docentes que están en ejercicio, los operativos de evaluación de estudiantes y docentes en formación o en actividad, entre otros. Sin duda que detrás de estas temáticas que pueden requerir y revestir un conocimiento y discurso técnico, se puede advertir los ejes del discurso político, tanto general como el relativo a las políticas educativas en particular.

A manera de ejemplo, se puede citar los usos del discurso que se realizan en la actualidad, por ejemplo, en el "Aprender", que es un operativo o programa de evaluación de aprendizajes de los estudiantes. Su nombre, como se observa, no hace referencia a la evaluación, sino que contiene solo el verbo "aprender". Lo mismo sucede con el "Enseñar", otro programa que esconde su carácter evaluador de los docentes en formación. En el caso del "Plan Maestro" –que se anunció como anteproyecto de ley y luego no tuvo ingreso al Congreso-, en realidad se trata de una reescritura de las políticas educativas anteriores, que agregó metas, fines, objetivos que intentan desvirtuar lo que puede haber significado la Ley de Educación Nacional 26.206/06. Al respecto, se puede advertir una superposición de discursos, donde el nuevo discurso se basa y toma como referencia para legitimarse al anterior, que en general gozó de un importante consenso entre docentes, gremios y académicos.

Con respecto a "Enseñar" y "Aprender", dos conceptos que tienen definiciones propias en el campo de la didáctica y que son utilizados –sin decirlo- en operativos de evaluación, resulta muy esclarecedora la reflexión de Susana Celman (2018):

> Nos preguntamos: ¿Por qué se sustituye Evaluación en la enunciación que oficia de titulación de ese proyecto? El modo y forma de nombrar induce sentidos y, en este caso, parece favorecer un desplazamiento desde los propósitos evaluativos a los de enseñar y aprender. ¿Será que se enuncia de este modo porque es casi imposible que se critique y mucho menos se rechacen acciones gubernamentales tendientes a provocar o habilitar la enseñanza y el aprendizaje, mientras que las evaluativas sí son más susceptibles de generar resistencias argumentativas y concretas? Afirmar que la Evaluación está en el campo educativo en relación al enseñar y al aprender no implica identidad entre estos componentes. Se trata, sin lugar a dudas, de Operativos de Evaluación, no de enseñanza ni de aprendizaje. Algo del orden de la construcción de significados se pone en juego en esta sustitución. No podemos menos que relacionar este hecho con otras construcciones lingüísticas que parecen enmascarar sus objetivos centrales mediante la utilización de términos que sean más amigables a los ojos y los oídos de sus destinatarios (p. 2).

En una línea similar, en las políticas educativas se pueden encontrar eufemismos, por ejemplo, para afirmar que toda la educación es pública, y dentro de ella se distingue por el tipo de gestión: "estatal" o "privada". Al respecto, el Diccionario de la Real Academia define eufemismo como "una manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante". En concreto, considerar a toda la educación como pública, esconde la lógica del capital, del mercado, de la propiedad privada, e instala un nuevo sentido común que desplaza la histórica correspondencia entre lo público y lo estatal, a lo público como el ámbito donde se dirime la gestión.

Otros usos ricos y potentes del ACD se pueden aplicar al análisis de la construcción de regulaciones por parte del Estado y también hacia el interior de las instituciones educativas, en el marco de la micropolítica, donde los sujetos se posicionan frente a las normas de distinta manera, que pueden ir desde un ajuste literal al discurso normativo a un desconocimiento del mismo, o bien un uso estratégico para direccionarlo

según sus propios intereses. Además, el ACD brinda importantes elementos para el análisis de documentos político-educativos, ya sea que se trate de instrumentos de distinta jerarquía (leyes, decretos, resoluciones, ordenanzas, dictámenes, entre otras) o discursos de índole técnico emitidos por diversas jurisdicciones o agencias.

Para cerrar este apartado, resulta interesante la reflexión de Vior (2009) sobre los discursos políticos de la primera década del siglo XXI (en Argentina y Brasil). Según la autora, "estamos viviendo una etapa de discursos antineoliberales que, en muchos aspectos, no van más allá de una retórica antineoliberal, que los hechos niegan" (p. 14). Aquí la retórica, según el diccionario, se usa de manera despectiva, para dar cuenta de un uso impropio de la misma, porque su significado original refiere al "el buen decir", o incluso para contraponer retórica como discurso, en contraposición a la práctica, los hechos o las políticas, como cursos de acción.

Particularidades del discurso y su uso en el ámbito de la práctica docente

Aquí es necesario hacer una distinción, dado que la práctica docente puede involucrar dos situaciones diversas: por un lado, la práctica de los docentes que se encuentran trabajando en las instituciones escolares; y por otro, los espacios de formación inicial en los cuales los/as estudiantes se insertan en las escuelas para conocer *in situ* la realidad escolar y llevar adelante una experiencia práctica en la que irán poniendo en acción los gajes del oficio.

En ambos casos, esas prácticas están atravesadas por los diferentes discursos que circulan y se construyen en el ámbito educativo. Quizás la diferencia esté dada por la condición de ser un/a docente con experiencia, novel, o bien en formación, y esto genere una apropiación, análisis, posicionamiento y actuación distinta frente a los diversos discursos. Pero sin duda lo que comparten es que en ambas situaciones estamos en el ámbito de la micropolítica (Ball, 1994), de las instituciones concretas, de las puestas en acción de las políticas nacionales o provinciales, donde los discursos –político, pedagógico-didáctico, social, entre otros- se reconstruyen, resignifican y transforman de acuerdo a los sujetos y grupos de sujetos que ponen en juego sus intereses y cuotas de poder.

Según Bardisa Ruiz (1997),

> La micropolítica reconoce el valor que tiene el contexto organizativo en la redefinición de las dimensiones estructurales y normativas que se establecen sobre las escuelas… La perspectiva micropolítica plantea que el orden en las escuelas está siendo siempre negociado políticamente, y que por debajo de esa negociación hay una lógica interna (Bacharach y Mundell, 1993:427; Larson, 1997:315). El análisis micropolítico pone el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder. Cada parte en la lucha intenta establecer la unanimidad alrededor de un sistema concreto de significado o lógica de acción. Para conocer la política educativa es primordial reconocer que las instituciones escolares son campos de lucha, que los conflictos que se producen son vistos como algo natural y no patológico… (p. 5).

Siguiendo esta perspectiva de las organizaciones escolares, los discursos se vuelven dinámicos y entran a jugar fuertemente en la lucha por imponer significados. Así, es posible encontrar toda una variedad de posturas frente a los discursos, que sería imposible capturarlas en una casuística. Sin embargo, una aproximación básica podría admitir que hay actitudes de aceptación y acatamiento de los discursos oficiales –léase, de las autoridades ministeriales-, otras de abierta oposición, de resistencia activa o pasiva, y en muchos casos de un uso estratégico del discurso de acuerdo a las situaciones y conveniencias. En todos los casos, y a pesar de las intenciones o suposiciones de los funcionarios de turno, debemos reconocer que los sujetos son sumamente activos y no meros receptores pasivos de discursos. Y esto básicamente porque en la práctica los discursos toman forma, se materializan, se actúan, se transforman en nuevos discursos que tienen algo de los anteriores y lo nuevo que le adjudican los actores. De esta manera, la institución escolar se convierte en un campo de lucha donde afloran los discursos en el contexto real, donde se da la tensión entre textos y contextos discursivos. y esto sucede con todos los que circulan por la escena escolar, sean

directivos, supervisores, docentes, padres, estudiantes, etc., hoy magnificado por el uso de las redes sociales.

En esta línea de reflexión, resulta fundamental que los docentes en formación aprendan a analizar los distintos tipos de discursos que se entraman en la micropolítica escolar, desde aquellos históricos que han quedado reflejados en placas recordatorias, murales, fotografías, documentos y otros, hasta aquellos que se transmiten por las redes sociales y que generan tantos malentendidos y problemas en las relaciones sociales.

Si se trata de discursos provenientes de regulaciones ministeriales o generados en la misma institución, no se puede dejar de considerar la intervención de los directivos en la decodificación, interpretación y transmisión del contenido, así como su eventual aplicación por parte de la comunidad educativa. Suele ser tan abundante y constante la proliferación de discursos oficiales, que para los/as docentes resulta prácticamente imposible acceder a todos ellos; por tanto, a sabiendas de esta situación, los directivos allí cumplen un rol fundamental en la traducción del discurso oficial (lo sintetizan, lo recodifican, lo aplican al pie de la letra o bien lo deforman o bien lo boicotean).

Esta situación se ha complejizado aún más a partir de la transformación educativa de los años 90, a partir de la cual se intentó un cambio conceptual y de la práctica escolar en sus diversas facetas. En muchos casos proliferaron las siglas que se instalaron en la jerga cotidiana de los docentes, con un absoluto conocimiento de sus alcances, significados, presupuestos teóricos e ideológicos. Al respecto, se pueden citar los CBC (contenidos básicos comunes), CBO (contenidos básicos orientados), PEI (proyecto educativo institucional), PCI (proyecto curricular institucional), EGB (educación general básica), entre otras tantas más típicas de esa década. Junto a ellas, los discursos que hicieron hincapié en la calidad educativa y sus operativos de medición, los resultados del aprendizaje, la responsabilidad de los docentes, la eficiencia, por citar solo algunos.

En los 2000 comenzaron a instalarse otros discursos político-educativos que fueron reiterados desde las políticas públicas y acuñados muchas veces de manera acrítica y sin grandes fundamentos por parte de los docentes, como la integración y la inclusión, de la mano del derecho social a la educación y la extensión de la obligatoriedad escolar. También la insistencia en la "nueva" secundaria, con un sentido prácticamente mágico del uso del discurso, en el sentido de que por el hecho de llamarla "nueva" y de manera reiterada iba a permitir cambiar una tradición histórica en la conformación de las escuelas secundarias.

En la actualidad se vuelve a discursos político-educativos similares a los de los 90, con algunas actualizaciones o aggiornamientos, pero que mantienen la esencia de políticas neoliberales y neoconservadoras aplicadas a la educación. Y así, en la práctica cotidiana de las escuelas conviven, se superponen, se mezclan y se solapan discursos provenientes de distintas posiciones político educativas, sin que a veces resulte posible su origen. En este sentido, se puede decir que los discursos impregnan la cultura escolar, entendida como

> Conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y practicas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas…La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo (Viñao, 2006, pp. 73-74).

Es así como las prácticas docentes y escolares, en esta concepción de cultura escolar del orden de lo micropolítico, se encuentran imbuidas de todo tipo de discursos que trascienden los tiempos, los gobiernos de turno, las políticas educativas, la legislación y todo tipo de regulación, en un entramado o constelación de significados (Buenfil Burgos, 2009) que a veces parece incoherente.

Esto, por otra parte, forma parte de las políticas de formación de docentes. Se los forma en las tendencias discursivas pedagógicas, didácticas, políticas, epistemológicas que circulan en cada época. Los nuevos docentes parecen ser portadores de la terminología y el discurso propio de cada momento (y a veces modas) en que se forman, y es posible que solo se logre una apropiación acrítica de esos discursos.

Para seguir pensando

Sin duda que todos y todas somos sujetos de discursos, que aprendemos a usarlos y jugar con ellos para justificarnos y darle sentido a la realidad en la que nos movemos. Esto es así en todas las áreas de la vida cotidiana y en todas las profesiones y oficios. Sin embargo, la escuela pública parece ser una caja de resonancia de los más variados discursos –hegemónicos y disruptivos-, por la variedad de sujetos que transitamos por ellas con nuestros discursos a cuestas.

A lo largo de este trabajo hemos presentado algunas reflexiones acerca de los discursos en el campo de la educación, y luego hemos focalizado en dos disciplinas o áreas importantes como son la política educativa (y educacional) y la práctica docente. Más allá de las particularidades que ellas revisten, en ambos casos resulta sumamente potente la utilización del análisis crítico del discurso para la formación de trabajadores y profesionales de la educación, a fin de generar una actitud analítica profunda de los entramados discursivos, para develar sus bases conceptuales, políticas e ideológicas. En esta línea, es posible que se puedan construir otras prácticas docentes y escolares que trabajen sobre los discursos, los revisen críticamente, los transformen en orden a empoderar a los sujetos para el ejercicio de sus derechos.

Referencias bibliográficas

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós.

Bardissa Ruíz T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. OEI. Recuperado de https://rieoei.org/ historico/oeivirt/rie15a01.htm.

Bowe, R. et al (1992). *Reforming Education & Changing Schools. Cases studies in Policy Sociology.* London: Routledge.

Buenfil Burgos, R. (2009) Análisis político del discurso e historia de la educación. En M. Pini (comp.) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico.* San Martín (Buenos Aires): UNSAM Edita.

Celman, S. (2018). Operativos Aprender y Enseñar 2017 como dispositivos de política educativa. Notas sobre su sentido. *Observatorio de Políticas Educativas. Universidad Nacional de Entre Ríos.* Entre Ríos, Argentina.

López, A. (2005). Los fundamentos de la Nueva Gestión Pública: lógica privada y poder tecnocrático en el Estado mínimo. En M. Thwaites Rey y A. López (ed.) *Entre tecnócratas globalizados y políticas clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino.* Buenos Aires: Prometeo.

Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de política (Policy Cicle Approach). En E. Miranda y N. Bryan (eds.) *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil.* Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina.

Paviglianiti, N. (1999). Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional. En N. Paviglianiti, *Temas de Política Educacional*. Serie: Ficha de Cátedra. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Pini, M. (2009). Estudios críticos del discurso y educación. Exploraciones sobre un campo transversal. En M. Pini (comp.) *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico.* San Martín (Buenos Aires): UNSAM Edita.

Rapoport, M. (2002). *La globalización económico financiera. Su impacto en América Latina.* Buenos Aires: CLACSO.

Real Academia Española (versión on line). *Diccionario*.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado.* Madrid: Morata.

Rogers, R. (2009). Análisis crítico del discurso en la investigación educativa. En M. Pini (comp.) *Discurso y*

educación. Herramientas para el análisis crítico. San Martín (Buenos Aires): UNSAM Edita.

Santos, B. de Souza (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En C. Tello (comp.) *Los objetos de estudios de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Autores de Argentina. Buenos Aires. (libro digital). ISBN 978-987-711-427-0.

Vior, S. (2009). Prefacio. En L. Neves (org.) *La nueva pedagogía de la hegemonía*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Abordaje de géneros escolares mediante la pedagogía "Leer para Aprender": el caso de una escuela primaria marginal en la ciudad de Córdoba

MARÍA BELÉN OLIVA LINARES
boliva555@hotmail.com

AGUSTINA OLIVA
agus-oliva@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Las dificultades para aprender Ciencias, Matemática, etc. en la escuela primaria mediante la comprensión de textos escolares específicos (géneros como informes explicativos, descriptivos, de clasificación según Martin & Rose, 2008) son motivo de preocupación generalizada. Estas limitaciones impactan en el rendimiento escolar y progreso académico.

Tras considerar estas dificultades es que hemos llevado a cabo una investigación-acción aplicando una pedagogía particular en una escuela primaria marginal de la ciudad de Córdoba. El principal objetivo es analizar si esta metodología estimula el progreso académico de los alumnos participantes de la investigación.

El marco teórico que sustenta este trabajo es la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1975, 1978, 1985), más precisamente el estudio del género (Martin & Rose, 2005, 2008) y su aplicación didáctica desde el Programa Leer para Aprender (*Reading to Learn*, Rose & Acevedo, 2006; Rose & Martin, 2012). Este enfoque hacia la lecto-escritura garantiza el andamiaje necesario para que mediante el análisis de los géneros discursivos propios de las distintas disciplinas (sus estructuras textuales y selecciones lingüísticas prototípicas), el estudiante logre comprender los contenidos y apropiarse de ellos.

Se trabajó con un grupo de 14 alumnos de 6to grado. Para comprobar si éstos alcanzaron la comprensión de los temas trabajados en clase a través de un género (informe explicativo de Ciencias Sociales), se les aplicó un *pretest* de lectura antes de la intervención docente y un *posttest* dos semanas después de la intervención. La docente a cargo fue capacitada por las investigadoras en todos los pasos que conforman la pedagogía Leer para Aprender: estrategias de preparación para la lectura, lectura detallada, toma de notas y escritura conjunta.

Los resultados son muy alentadores ya que han sido positivos y dan cuenta de que esta metodología específica de abordaje de géneros escolares redunda en el progreso académico de los alumnos.

» *Palabras clave: géneros escolares; Programa Leer para Aprender; progreso académico*

Introducción

El sistema educativo argentino apunta a lograr una mejora continua de la calidad y la equidad de la educación. Para conseguir esta meta es imprescindible contar con un sistema permanente de evaluación capaz de producir información válida, confiable y oportuna para la toma de decisiones sobre todas las áreas que lo constituyen. A partir de esta consigna es que hace unos años la Argentina administra las pruebas Aprender[1] (Ministerio de Educación, 2017) en los niveles primarios y secundarios de todo el país. Mediante este dispositivo se busca no solo evaluar la situación general en la que los distintos niveles del espectro educacional se encuentran, sino que sobre todo se toma en cuenta sus resultados para revisar sus prácticas y realizar los cambios que sean necesarios. Las pruebas Aprender 2017 han volcado resultados poco auspiciosos específicamente en relación al aprendizaje de Matemática. El nivel vinculado a las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales (primaria) y Lengua Castellana (secundaria) demuestra que entre un 32% y 38% de los estudiantes poseen un nivel básico o por debajo del nivel básico de adquisición de conocimiento en esas áreas. Si bien estos porcentajes no muestran una mayoría en desventaja, los porcentajes son altos y deben ser atendidos.

Es por lo antes expuesto que acordamos que las dificultades para comprender y producir textos en las distintas áreas curriculares son motivo de preocupación generalizada. Estas limitaciones, que impactan en el rendimiento escolar y provocan serios escollos en los progresos académicos, se observan a partir del nivel primario y se profundizan en la escuela secundaria y en la universidad.

Los problemas vinculados con la lecto-escritura y su impacto en el aprendizaje parecen ser considerados responsabilidad del nivel educativo anterior en dos sentidos fundamentales. Por un lado, desde la universidad y desde la escuela secundaria, la responsabilidad por el mal desempeño detectado en la lectura y la escritura suele ser atribuida a los aprendizajes de los primeros años en la escolaridad formal. Por otro lado, el desarrollo de estas competencias parece ser considerado responsabilidad exclusiva de los docentes de lengua, quienes debido a las exigencias curriculares y a una concepción tradicional del lenguaje que ve el estudio de la gramática como disciplina normativa, en muchas oportunidades miran al lenguaje como objeto de análisis y no como instrumento de significación.

Partiendo de las dificultades descriptas anteriormente y teniendo en cuenta los aspectos mencionados, llevamos a cabo este estudio con el objetivo de visibilizar el rol fundamental del lenguaje en la comprensión de los textos a través de los cuales se aprenden contenidos disciplinares. Se implementó el enfoque Leer para Aprender, el cual está orientado a la enseñanza explícita y sistemática de la lectura y la escritura en las distintas áreas curriculares y promueve estrategias para utilizar la lengua como puerta de acceso a los contenidos objeto de aprendizaje. Se trabajó sobre el supuesto de que como los contenidos de las disciplinas se transmiten a través de textos cuyo insumo principal es el lenguaje, no es posible comprender y aprender una disciplina si no se comprende el lenguaje que esa disciplina utiliza para construir su campo. El conocimiento explícito del lenguaje típicamente utilizado por la disciplina trae aparejado a su vez la mejora de la expresión escrita y oral de los contenidos aprendidos.

Dado que el programa Leer para Aprender ha sido implementado exitosamente en Australia (Rose y Martin, 2012), en Suecia (Acevedo, 2010), en España, Portugal y también en Dinamarca, nos proponemos replicar sus acciones y estrategias en una escuela primaria, en este caso en 6to grado, de la ciudad de

1 *Dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de generación de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan.*

Córdoba con la finalidad de evaluar su alcance y detectar posibles impactos en el rendimiento académico de los alumnos en nuestro medio. Dicho programa estuvo orientado a la enseñanza explícita y sistemática de la lectura y la escritura en el área de las ciencias sociales y proporcionó a los docentes involucrados las estrategias para descubrir cómo la lengua se convierte en la llave que permite el acceso a los contenidos disciplinares específicos. Estas estrategias permitieron a los docentes guiar los procesos de lectura y escritura haciendo visibles los recursos lingüísticos que se ponen en juego en la construcción de significados disciplinares, y promover la independencia de los estudiantes a medida que estos fueran incorporando estas nuevas formas de accionar lingüístico.

Marco teórico y Antecedentes

Durante las últimas décadas del siglo 20, en Australia, educadores preocupados por las dificultades y obstáculos que enfrentaban sus alumnos para alcanzar los objetivos de lecto-escritura de textos en las distintas áreas de conocimiento abordadas en la escuela primaria y secundaria, observaron que las estrategias de enseñanza-aprendizaje eran propiciadas por procesos inadecuados. Para estos educadores, dichos mecanismos no les brindaban a los estudiantes las herramientas necesarias para desenvolverse de manera eficiente en los ámbitos académicos ya que no se focalizaban en las especificidades de los textos que se leían y se escribían en esos contextos (Cope *et al*., 1993; Schleppegrell, 2004).

A partir de trabajos de investigación-acción llevados a cabo por investigadores de la llamada *Escuela de Sídney* (Martin & Rose, 2005; Rose & Martin, 2012, entre otros), se ha desarrollado un programa de enseñanza-aprendizaje llamado *Leer para Aprender (Reading to Learn)*, en el cual la lectura y la escritura constituyen pilares fundamentales para lograr la apropiación de saberes disciplinares específicos, como lo son los saberes relacionados con la Matemática, las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. Según estos investigadores, los conocimientos disciplinares pueden interpretarse a partir de la deconstrucción de los textos que se leen en la asignatura, analizando su estructura, el propósito del texto, y aspectos léxicos y gramaticales relevantes. Esta instancia de comprensión mediada de la lectura es seguida por la co-producción de textos entre docentes y alumnos, hasta llegar a la producción individual independiente de textos por parte de estos últimos.

El principal objetivo de este enfoque hacia la lecto-escritura es proveerle al estudiante el andamiaje necesario para que, mediante la incorporación de los modelos de géneros discursivos propios de la disciplina (sus estructuras textuales y selecciones lingüísticas prototípicas), logre comprender los contenidos y apropiarse de ellos para luego producir escritos adecuados en contenido, expresión y estructura a los textos modelos con los que se trabaja en la disciplina.

Este proyecto se asienta sobre postulados teóricos provenientes de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) y en hallazgos de docentes-investigadores que han trabajado sobre la base de esos postulados con el fin de desarrollar las habilidades de lectura y escritura en alumnos de escuelas primarias y secundarias, principalmente en Australia.

La LSF sostiene que el lenguaje es el sistema semiótico por excelencia y que, a través de él, los seres humanos construyen significados que se ponen de manifiesto en diversas instancias textuales. Las elecciones lingüísticas que los hablantes hacen al comunicarse reflejan y construyen aspectos y condiciones del contexto socio-cultural al cual pertenecen (Halliday, 1978, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014; Eggins, 2004). Existe entonces una relación dialéctica entre las instancias lingüísticas concretas plasmadas en los textos y los significados del contexto situacional del cual surgen. Cuando se utiliza el lenguaje para transmitir ideas y conocimientos se realiza una construcción de dichas ideas y conocimientos.

Esta concepción del lenguaje como vehículo de construcción y transmisión de conocimientos constituye el eje central de nuestra investigación y de numerosos trabajos llevados a cabo en Australia por especialistas preocupados por el bajo desempeño de sus alumnos en la lecto-escritura y consecuentemente en su aprendizaje en general. Estos docentes investigadores observaron que los mecanismos de enseñanza-aprendizaje propiciados por movimientos impulsores de la escritura como proceso, centrados en el desarrollo de capacidades a través de la práctica libre, sin una orientación y acompañamiento de

expertos (es decir, de los maestros) no daban los frutos esperados. Dichos mecanismos no brindaban a los estudiantes las herramientas necesarias para desenvolverse eficientemente en los ámbitos académicos, lo cual dificultaría más tarde su inserción en los ámbitos profesionales (Cope, Kalantzis, Kress, & Martin, 1993; Schleppegrell, 2004). Pero, además, estos enfoques pedagógicos profundizaban la brecha en el desempeño de los estudiantes ya que los que lograban la competencia esperada tendían a ser los alumnos provenientes de contextos socio-económicos más favorecidos con acceso a lo que Bernstein (1971) llamó *códigos elaborados*, mientras que los demás no lograban alcanzar los estándares deseados por disponer de *códigos restringidos*, es decir usos del lenguaje vinculados a la inmediatez de la experiencia. Al observar que esta pedagogía funcionaba como un mecanismo reproductor de inequidades sociales, estos investigadores percibieron la necesidad de generar una alternativa que permitiera un acceso más democrático al saber. Fue así que realizaron un relevamiento y análisis de los textos que los alumnos debían leer para nutrirse de conocimientos en las distintas disciplinas escolares, y analizaron sus características lingüísticas para luego trabajar en las aulas poniendo de manifiesto la funcionalidad de la lengua en la construcción de los contenidos en esos textos. Estas intervenciones adoptaron la noción Vygotskiana del aprendizaje como actividad mediatizada que impulsa el desarrollo de las capacidades estrechamente vinculadas de lenguaje y pensamiento (Vygotski, 1964). En este contexto la interacción se entiende no como facilitadora del aprendizaje sino como proceso inherente a la creación de significados (Halliday & Matthiessen, 1999).

A partir de trabajos de investigación-acción realizados sobre dichas prácticas, Martin y Rose (2005) y Rose y Martin (2012), entre otros investigadores de la llamada *Escuela de Sídney*, sostienen que la lectura y la escritura constituyen pilares fundamentales de la educación y pueden desarrollarse a partir de la deconstrucción, modelaje y producción de textos típicos o frecuentes en las disciplinas. El principal objetivo de este enfoque hacia la lectoescritura es proveerle al estudiante el andamiaje necesario para poder acceder a los contenidos a través de la comprensión de las formas lingüísticas en que estos son transmitidos y para que, mediante la incorporación de modelos de géneros académicos particulares, logre producir escritos apropiados para desempeñarse en los ámbitos académicos y luego en la sociedad. Los autores antes mencionados hablan de una pedagogía basada en el género o simplemente de una pedagogía del género (Martin & Rose, 2008).

Esta investigación apunta a replicar las prácticas propuestas por la pedagogía del género, a través de los lineamientos del programa Leer para Aprender, porque creemos que las prácticas de lectura y escritura que permitan a los alumnos descubrir la instrumentalidad de la lengua en la construcción de contenidos y la interacción entre lenguaje y contexto impactarán en la calidad del aprendizaje y proporcionarán las herramientas necesarias para leer y escribir los contenidos disciplinares competentemente.

En este trabajo sólo se presentan los resultados obtenidos en una primera fase de la implementación del Programa Leer para Aprender en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba. Esta fase estudia solo las etapas vinculadas a la lectura comprensiva de textos luego de la intervención pedagógica. La fase de escritura será reportada en el futuro.

Objetivos generales

- Visibilizar el rol fundamental del lenguaje en la comprensión de los textos a través de los cuales se aprenden contenidos disciplinares
- Mejorar el rendimiento académico de los alumnos de 6to grado de una escuela primaria marginal de la ciudad de Córdoba.

Objetivos específicos

- Brindar a los docentes y alumnos el andamiaje y herramientas necesarias para poder aplicar este método de lectura y escritura en sus clases
- Evaluar si esta pedagogía resulta beneficiosa en este grupo de alumnos

Metodología

Con el objeto de alcanzar los objetivos generales y específicos, se realizó un relevamiento de los textos que se emplean en el segundo ciclo de la escuela primaria para la enseñanza de las Ciencias Sociales. A fin de realizar el relevamiento mencionado, se accedió a los listados de las escuelas de gestión privada y estatal y se generaron contactos con sus directivos para obtener la información necesaria. Una vez identificados los manuales de mayor uso, se procedió a identificar y describir los géneros textuales que se utilizan más frecuentemente en esta disciplina. Estos se constituyeron en los insumos para el posterior trabajo con los maestros.

La segunda fase de la investigación contempló la preparación de los docentes en ejercicio, quienes pusieron en práctica la pedagogía en cuestión en sus aulas. La preparación de los docentes se realizó mediante talleres en los que las investigadoras trabajaron en forma conjunta con los docentes del nivel primario con la finalidad de estudiar los textos que serían luego utilizados en clase. Los talleres estuvieron orientados a la preparación de esquemas de estructuración textual (identificación de las etapas genéricas), la formulación de preguntas dirigidas a la localización de información específica por parte de los alumnos, y la identificación y análisis de instancias lingüísticas clave para comprensión primero y para la reelaboración de los textos luego. Con la finalidad de describir e interpretar el trabajo realizado durante la aplicación didáctica en las sesiones de lectura en las aulas, se llevó un registro de lo acontecido a través de grillas que contemplen las fases propuestas por la pedagogía Leer para Aprender. También se video-grabaron las clases para contar con un registro del desempeño docente y de la participación de los alumnos para su posterior análisis.

A modo de evaluación preliminar de la implementación del enfoque y así poder evaluar el rendimiento de los estudiantes, se compararon los resultados de un *pretest* y un *posttest* de lectura aplicados antes y después de una de las intervenciones pedagógicas del programa Leer para Aprender. El diseño de estos tests se realizó sobre la base de los contenidos curriculares del segundo ciclo de la escuela primaria, teniendo en cuenta aspectos inherentes a la lecto-comprensión (por ejemplo, procesos inferenciales de distinto grado de complejidad).

Al ser esta una investigación acerca de lo que acontece en un número reducido de alumnos se hizo uso de una metodología cualitativa, basada en datos empíricos obtenidos a través de la observación de las clases, y cuantitativa en el análisis de los resultados arrojados por el *pretest* y *posttest*. La formulación de generalizaciones y la transpolación de las conclusiones a otras poblaciones de alumnos no serán posibles. Sin embargo, nuestro objetivo es explorar y poder describir -haciendo un seguimiento cuidadoso y detallado de los alumnos participantes- de qué manera una lectura activa y reflexiva, que se focaliza en los aspectos lingüístico-discursivos de los textos, puede repercutir en el aprendizaje en la asignatura antes mencionada.

Resultados y discusión

Los talleres de capacitación

Las docentes a cargo de 6to grado recibieron talleres específicos sobre el programa Leer para Aprender dos meses antes del comienzo de la implementación de la pedagogía con sus alumnos. Durante los mismos se buscó no sólo ahondar en el marco teórico que sustenta la pedagogía en cuestión, sino que se realizaron modelajes concretos de cómo llevar a cabo la intervención en el aula. En un principio las investigadoras "andamiaron" el enfoque para que las docentes pudieran apreciar detalladamente los distintos pasos a seguir en el momento de abordar los textos. En otro momento se impulsó a las docentes a modelar otros textos junto a las investigadoras y finalmente se les solicitó la preparación de una clase basada en el programa Leer para Aprender. Esta última instancia incorporó el modelaje de uno de los textos que las docentes iban a utilizar en sus aulas en los meses siguientes. Tras este trabajo individual de las docentes, se realizaron reuniones entre ellas y las investigadoras para pulir, ajustar y definir claramente cada actividad que sería efectivamente utilizada en las clases.

Pretest y Posttest de lectura

Se aplicó el mismo test de lectura comprensiva -idénticas preguntas sobre el mismo texto- en dos instancias: una semana antes de la intervención docente constituyó el *pretest* y tres semanas después de la misma el *posttest*. El diseño del test se basó en los mecanismos aplicados en las pruebas PIRLS[2] que incluyen preguntas abiertas y cerradas, que apuntan a evaluar diferentes habilidades de lectura como son la identificación de respuestas textuales, inferencia de respuestas que implican un nivel de elaboración mayor que la identificación -la respuesta no se halla textual- y habilidades de interpretación de preguntas -involucran un nivel más complejo de búsqueda de la respuesta en el texto-.

El test estuvo compuesto por ocho preguntas o consignas, las preguntas cerradas (selección de opción múltiple) fue evaluada con 1 punto cada una y las cerradas con 2 puntos. El puntaje total del test fue de 12 puntos.

Si bien el *pretest* fue aplicado a 20 estudiantes y el *posttest* a 18, solo participaron de este estudio 14 estudiantes ya que algunos solo pudieron realizar una u otra prueba.

Los resultados preliminares han sido consignados en la siguiente tabla:

Código est.	*Pre-examen (12)*	*Post-examen (12)*	*Concepto final*
61	8.5	10	+ (1.5)
62	8.5	9.5	+ (1)
63	0	2	+ (2)
64	3	2	-
65	9.5	10.5	+ (1)
66	6.5	9	+ (2.5)
67	3	3	+/-
68	7.5	9	+ (1.5)
69	1	8.5	+ (7.5)
610	2.5	2	-
611	0	6.5	+ (6.5)
612	6	6.5	+ (0.5)
613	6	7.5	+ (1.5)
614	0	1	+ (1)

Tabla 1: Resultados pretest y posttest

En la tabla podemos apreciar que 11 alumnos de los 14 mejoraron su comprensión lectora tras la intervención docente, dos alumnos obtuvieron un resultado más pobre en el *posttest* luego de la intervención pedagógica y un alumno obtuvo la misma clasificación en ambas pruebas, aunque es importante destacar que sus respuestas fueron distintas.

De forma preliminar podemos asegurar que la implementación del enfoque Leer para Aprender en este grupo de alumnos de la escuela primaria resultó beneficioso en un cierto grado de progreso. Cabe mencionar que el avance en la mayoría de los casos fue apenas significativo ya que las mejoras fueron entre 0.5 y 2.5 puntos entre uno y otro test. Hubo dos estudiantes que marcaron una diferencia importante de

2 Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS). Estudio desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), que tiene como objetivo mejorar la enseñanza y la adquisición de habilidades de comprensión lectora en los países participantes, entendiendo habilidades o competencias lectoras como la capacidad de comprender y emplear lo que se está leyendo. Provee información de calidad sobre los logros de estudiantes de 4° básico respecto a la comprensión de textos literarios e informativos. Fuente: https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pirls/

6.5 y 7.5 puntos. Estos dos casos posiblemente ameriten un análisis más exhaustivo ya que ambos fueron reportados por sus maestras como estudiantes con muy bajo rendimiento.

Observación de clases

Las clases de aplicación de la pedagogía fueron observadas y grabadas para poder realizar un análisis cualitativo y detallado de la intervención docente en al menos una clase en donde el enfoque Leer para Aprender haya sido utilizado.

En una de las clases de 6to grado, la maestra se concentró en los distintos pasos o fases de la pedagogía para abordar el texto: Proyecto Ciervo de los Pantanos[3].

Durante la fase *Preparación para la Lectura*, la docente activó conocimiento previo mediante la exploración del título. Trabajó sobre las palabras: Proyecto, ciervos, pantanos. Hizo referencia a conocimiento y a trabajo sobre ciervos ya discutidos anteriormente y proveyó a los estudiantes con imágenes que ilustraron claramente los conceptos a trabajar en el texto.

Luego, si bien había planificado hacer mención sobre el propósito del texto (es decir, dar información sobre el problema que existe en Argentina con una especie de animales: los ciervos de los Pantanos), esta instancia no se llevó a cabo en el momento planeado pero retomó este punto al final del abordaje de la estructuración genérica en la fase siguiente.

En un tercer momento, la docente proyectó el texto dividido en las distintas etapas que conforman el género de la siguiente manera:

3 *Manual de Ciencias Naturales para Sexto Grado, Editorial Kapeluz, 2017.*

Imagen 1: Resumen del texto/ etapas del género

1. Información general.: Grupos de personas que trabajan por el ambiente
2. Presentación del problema: Ciervos en extinción
3. Causas: Caza y modificación del ambiente
4. Posible solución I: Investigar su ambiente para protegerlos
5. Posible solución II: Generar información para tomar conciencia y colaborar

En una próxima instancia, la maestra realizó la lectura en voz alta mientras los alumnos seguían el texto en silencio.

Durante la *Lectura Detallada*, la docente guio a sus alumnos a subrayar las frases o palabras clave mediante preguntas específicas pero simples. Los alumnos descubrían las respuestas en el texto y subrayaban esas ideas esenciales. En algunos casos las respuestas ameritaban una cierta elaboración por parte de la docente para la comprensión absoluta de la idea remarcada. Por ejemplo, en el primer párrafo la docente apuntó a "Asociación para la Conservación y el Estudio de la Naturaleza" como idea clave para comprender el párrafo. Es así que formuló la pregunta "¿Quién puede identificar un sustantivo propio en la primera oración que se encuentra en mayúsculas?" La respuesta de los alumnos fue acertada: "Asociación para la Conservación y el Estudio de la Naturaleza". La docente interpretó que esta respuesta necesitaba de una detallada elaboración para que los alumnos comprendieran hacia dónde iba el texto. Por esta razón, la maestra prosiguió con la elaboración del sustantivo propio preguntando "¿Qué es una asociación? ¿De qué palabra viene asociación? Asociar, juntar, unir. ¿Qué o quiénes se juntan en las asociaciones? Personas. ¿Para qué se juntan o asocian estas personas? Se asocian para … Busquen los dos verbos en el nombre de la asociación que indican lo que hacen esas personas: Conservar y estudiar la Naturaleza." Finalmente, la maestra explicó los dos verbos.

Para lograr que los alumnos resaltaran "conservación de especies y ecosistemas", la docente formuló la pregunta: ¿Qué quiere lograr o hacer esta asociación? Busca la "conservación de especies y ecosistemas". Es esta instancia también realizó una elaboración de la respuesta aclarando que "conservación" viene de "conservar" que a su vez significa "cuidar". Continuó diciendo que "Especies" se refiere a los tipos de animales, por ejemplo, pumas, caballos, etc., y "ecosistema" es un sinónimo de "ambiente que nos rodea".

Y de esta manera continuó con las ideas clave de todo el texto.

En la fase *Escritura Conjunta de Oraciones*, la maestra les pidió a distintos alumnos que escribieran en la parte izquierda del pizarrón en una lista todas las frases o ideas esenciales ya subrayadas en el texto. La imagen siguiente ilustra la lista plasmada en el pizarrón[4]:

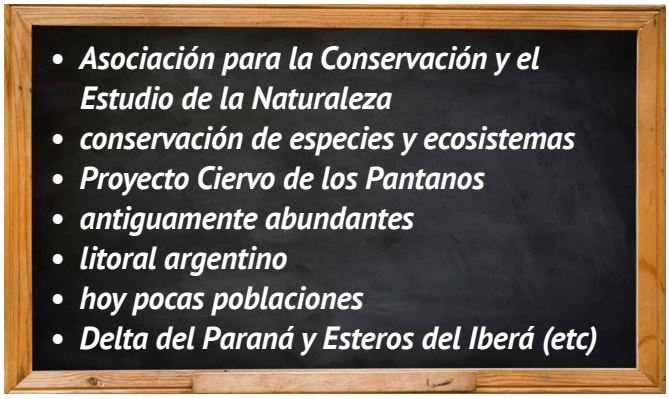


Imagen 2: Simulación de escritura de frases clave en el pizarrón

Finalmente, la docente se abocó a la última etapa de la pedagogía, la *Reescritura del Texto*. Fue así que otro alumno fue uniendo las ideas resaltadas en oraciones completas en la parte derecha del pizarrón. La docente ayudó con la sintaxis y redacción de las oraciones corrigiendo ortografía o proveyendo de nexos necesarios para obtener un texto coherente.

4 *Sólo las primeras frases clave fueron representadas en este diagrama por una cuestión de espacio.*

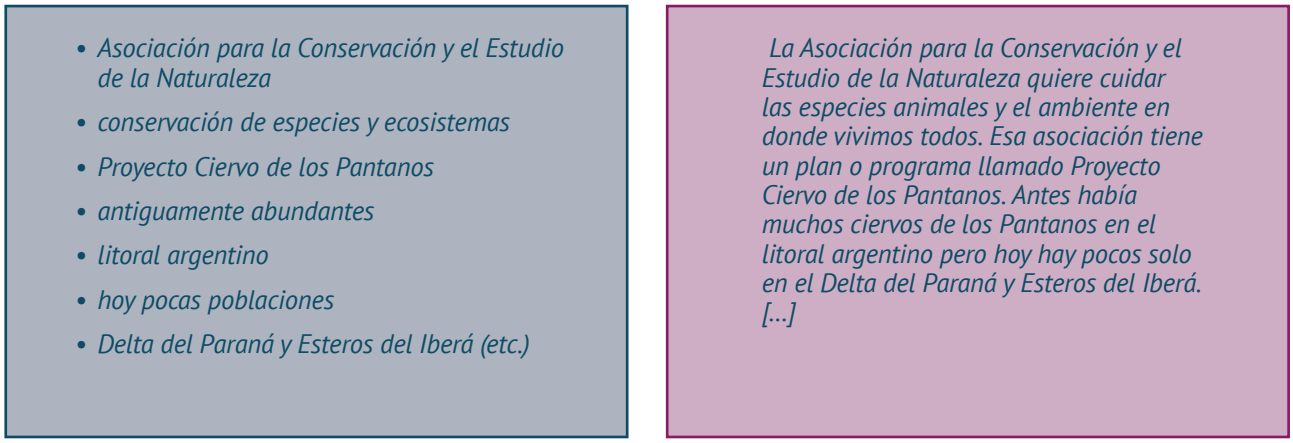


***Imagen 3:** Simulación de reescritura de frases en un nuevo texto*

Durante la observación de las clases se pudo tener una idea cabal de cómo se involucran los alumnos al ser interpelados a través de este enfoque particular de lectura y escritura. Pudimos detectar alumnos que normalmente no participan de la clase pero que en este caso se sintieron incorporados a la misma pudiendo dar respuestas válidas. Es justamente este aspecto el que genera seguridad en el niño con un impacto positivo en su rendimiento.

Conclusión

Los resultados son muy alentadores ya que han sido positivos casi en todos los alumnos estudiados. Si bien dan cuenta de que esta metodología específica de abordaje de géneros escolares aparentemente redunda en el progreso académico de los alumnos, la implementación de Leer para Aprender se encuentra en una etapa inicial aún y los resultados no pueden ser generalizables o transpolados a cualquier contexto. Más aún, la implementación del programa deberá ser sometida a análisis con otros textos, otras disciplinas y en otros contextos. Asimismo, la evaluación de resultados deberá ser replicada en numerosas instancias y a más largo plazo para poder analizar el alcance de la pedagogía.

Cabe destacar que la capacitación de los docentes es de suma importancia en este proyecto, por lo que alentamos a muchos otros a estudiar este enfoque e intentar aplicarlo en sus contextos locales.

Referencias bibliográficas

Acevedo, C. (2010). Will the implementation of Reading to Learn in Stockholm schools accelerate literacy learning for disadvantaged students and close the achievement gap? A Report on School-based Action Research, [online] Recuperado de: http://www.pedagogstockholm.se/-/Kunskapsbanken/

Bernstein, B. (1971). *Theoretical Studies towards a Sociology of Language. Class, Codes and Control,* Vol I. London, Henley and Boston: Routledge & Kegan Paul.

Coffin, C., Acevedo, C. & Lövstedt A-C. (2013). *Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE) Final Report, Public Part* [online] Recuperado de: http://tel4ele.eu/

Cope, B., Kalantzis, M., Kress, G. & Martin, J. (1993). Bibliographical Essay: Developing the Theory and Practice of Genre-based Theory. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (pp. 231-247). London: Falmer Press.

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

Halliday, M.A.K (1975). *Learning how to mean – Explorations in the Development of Language*, London: Edward Arnold Ltd.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Arnold.

Halliday, M. A. K. (1985a). *An introduction to functional grammar* (1st edition). London: Arnold.

Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning. A language-based approach to cognition*. London/New York: Continuum.

Halliday, M., & C. Matthiessen. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd Edition), London: Arnold.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th edition). New York: Routledge.

Martin, J. R., & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the classroom. En J. Webster, C. Matthiessen & R. Hasan (eds.), *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective (pp. 251-280). London: Equinox*.

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.

Martin, J. R., & Rothery, J. (1993). Grammar: making meaning in writing. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.). *The powers of literacy. A Genre approach to teaching writing (pp. 137-153)*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Ministerio de Educación, (2017). Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/educacion/ aprender2017

Rose, D., & Acevedo, C. (2006). Closing the Gap and Accelerating Learning in the Middle Years of Schooling, *Australian Journal of Language and Literacy. 14* (2) 32-45.

Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Schleppegrell, MJ. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. New York: Routledge.

Vygotski, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro. (Trad. María M. Rotger).

Deconstruir la noción de familia en la clase de inglés desde una perspectiva discursiva

ANA CLAUDIA PAEZ
ana.claudia.paez@hotmail.com
ALEXIS CORA
alexiscora12@gmail.com
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Resumen

Esta ponencia tiene lugar al interior del proyecto de investigación: "Educación Sexual Integral e Interculturalidad: diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública" de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. El objetivo de este trabajo radica en elaborar materiales que permitan deconstruir la noción de familia heteronormativa y patriarcal que presentan los libros de textos y que contribuyan a construir una noción de familia inclusiva. La investigación es de carácter cualitativo y se apoya en marcos teóricos feministas y de análisis del discurso. Se comienza con el análisis de discursos vinculados a la temática en libros de texto utilizados en los primeros años del Profesorado en Inglés. En los mismos pudo advertirse fuerte presencia de estereotipos binarios de género y una distribución de roles consecuente con la idea patriarcal de familia. En estos materiales tiene alta recurrencia la presencia de varones relacionados con roles de ciudadanía política y mujeres con ciudadanía social. Se observó a su vez, total ausencia de discursos relacionados con orientaciones sexuales disidentes o identidades de género por fuera de la heteronorma. A partir de ese análisis se elaboraron textos en inglés que abordan la problemática y ofrecen actividades de comprensión y producción orientadas a interpelar sentidos, incorporar herramientas analíticas de educación sexual integral y trabajar la adquisición de la lengua extranjera. La implementación de los materiales realizados permitió comprobar que lxs[1] estudiantes pudieron revisar y deconstruir construcciones hegemónicas en relación con el tema y a la vez aprender los contenidos del currículum prescripto propios de la disciplina.

» *Palabras clave: discursos heteronormativos; familia; diseño de materiales*

1 *Se utilizará la letra x para evitar el lenguaje sexista.*

En el año 2006, en Argentina se promulga la ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Esta ley tiene por objetivo que todxs lxs estudiantes reciban educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En el año 2009, en la provincia de La Pampa, se sanciona la Ley de Educación Provincial Nº 2511, la cual establece que el Estado provincial deberá garantizar la formación integral en Educación Sexual en el marco de lo establecido por la Ley 26.150. Por este motivo, en el año 2010, se crea el Programa Provincial de Educación Sexual Integral a través de la Resolución N.º 814/10, el cual propone que la escuela promueva proyectos escolares de educación integral, a partir de la complejidad, propicie en cada institución educativa intervenciones teniendo en cuenta las particularidades del contexto escolar y favorezca la participación de las familias y la comunidad en la construcción de los consensos. El colegio de la Universidad dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, no ha estado ajeno a las normativas nacionales y provinciales y sus docentes realizan actividades específicas con sus estudiantes en relación con la temática.

En el área de inglés, el Colegio de la Universidad ha resuelto dividir a lxs estudiantes de acuerdo con su nivel de conocimiento. En cada año de escolaridad, lxs estudiantes están divididos en nivel inicial, intermedio y avanzado. A su vez, para cada año y nivel de escolaridad han sido acordados los objetivos de aprendizaje y los contenidos que lxs estudiantes deben aprender. De acuerdo con lo establecido por los lineamientos del colegio, los diferentes años y niveles han organizado sus clases utilizando libros de inglés. En el caso particular de segundo año nivel inicial, de acuerdo con la dispositiva interna 12/18, los contenidos a adquirir se dividen en tipos textuales tales como la descripción de rutinas, estilos de vida, dieta saludable y acciones del momento. Con relación al repertorio léxico los mismos incluyen estilos de vida y rutinas, hobbies y tiempo libre, comidas y bebidas, festivales, estaciones del año, meses, clima y ropa. En cuanto al área de la gramática, se promueve la enseñanza del presente simple, las frases interrogativas, los adverbios de frecuencia, los pronombres personales, los contables e incontables, las expresiones de cantidad, las preposiciones de tiempo, los conectores y el presente continuo. Dada la especificidad de los materiales curriculares a trabajar y la carga horaria semanal de idioma inglés, de 3 hs cátedra, el departamento de Lenguas Extranjeras del Colegio adquirió el libro *What's up? Starter 3rd Edition* de la Editorial Pearson Longman para abordar los contenidos curriculares. Este libro fue impreso en el año 2016 en Argentina, aunque la editorial es extranjera.

Los textos en general y en el libro *What's up? Starter 3rd edition*, no son ideológicamente neutros u objetivos y tampoco pueden ser separados de las realidades sociales en las cuales son construidos. Los textos son las fuentes de las que se valen las ideologías dominantes para reproducirse, transmitirse y también cambiar los modos de pensar de una sociedad (Threadgold, 1989). Los libros de texto utilizados en las escuelas tampoco son ajenos a este poder y tienen el potencial de reproducir o cambiar la ideología que se construye en las nuevas generaciones. Todo lo que se plantea en un texto como lógico o supuesto es en realidad ideológico, por lo que, todo lo que se plantea en textos escolares sin dar a lugar a la reflexión o cuestionamiento y se plantea en términos como "lo que es, lo que hay, lo posible, lo necesario, lo existente" es en realidad ideológico. Cuando un tema se presenta de una determinada manera, sin plantear que pueden existir modos diversos de pensar, se esconde una relación de poder dominante (Paltridge, 2006).

Las construcciones heteronormativas posibilitan considerar el valor performativo del lenguaje. La enseñanza de inglés desde la Educación Sexual Integral nos abre posibilidades en ese sentido ya que comprender los mandatos sociales y los estereotipos relacionados con las familias habilitan a reflexionar sobre las construcciones discursivas de sentido común sobre las que éstas se apoyan. El lenguaje actúa –en palabras de Maffía (2009)- estableciendo "fronteras" que desde sus construcciones indican los "dentro y fuera" de la norma, las construcciones socialmente esperadas, en el caso que nos ocupa de "familia tipo", identidades y pertenencias desde allí construidas y alteridades o disidencias de todo cuanto escapa a la norma. Se configuran así modos de pensar, sentir y actuar.

La ESI busca interpelar tanto las creencias como los contenidos con que hemos sido formadxs para poder deconstruir los modos aprendidos de ser varón, de ser mujer, de ser docentes por fuera de las cons-

trucciones binarias y heteronormativas.

Al mencionar el valor performativo del lenguaje se hace necesario esclarecer este concepto. Al respecto, Judith Butler en la reedición de *El género en disputa* (2013) explica la construcción de esta categoría. La autora lo toma de Austin que considera que existen tres tipos de frases: las descriptivas (por ejemplo decir: las mujeres son débiles), las prescriptivas (las mujeres a la casa) y las performativas, las que al ser pronunciadas crean realidad (yo los declaro marido y mujer). Sin embargo, para Butler toda frase es performativa porque inevitablemente al decirla se crea realidad, es decir, nada es natural sino que se construye a través de actos performativos. La autora define performatividad "no como un acto singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra" (Butler, 2013, p. 18). El discurso produce aquello que nombra cargándolo de sentido y poder. Es aquello que impulsa y sostiene la realización gracias a la repetición basada en las normas. Este aspecto es crucial para una de las preocupaciones que recorre toda su obra y que es precisamente la reflexión sobre los modos en que opera la hegemonía heterosexual para modelar cuestiones sexuales y políticas y la función sustancial que tiene el lenguaje en ese marco. Hablar de educación sexual integral implica, si tomamos palabras de la autora, poner "en disputa" y en tensión concepciones que lxs estudiantes se han formado y convocarles desde allí a desnaturalizar los discursos relacionados con su idea de familia.

A partir del análisis del libro de texto utilizado en el Colegio de la Universidad y a pesar de haber sido publicado 10 años después de la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral, se evidencia una gran presencia de estereotipos binarios de género y una idea consecuente de familia patriarcal. Es en un primer sentido que la existencia de solo dos identidades, de varón cis y mujer cis (ambos con sus roles asignados en base a sus genitalidades) deja fuera y sin formar parte del lenguaje (una forma menos "obvia" de violencia, con relación a, por ejemplo, un insulto) a cualquier otra identidad perteneciente a nuestra sociedad: travestis, transexuales, asexuales, intersexuales, personas no binarias. Asimismo, y en relación con la familia patriarcal se observa que las únicas imágenes y realidades de familia presentes en los libros de textos reproduce el estereotipo: papá, mamá, hijo e hija excluyendo, nuevamente, a cualquier otra forma de expresión de relaciones familiares, desconociendo la pluralidad de familias que existen actualmente. A su vez, se observa ausencia de discursos relacionados con orientaciones sexuales disidentes o identidades de género por fuera de la heteronorma. Identidades que, en la actualidad,

> nacen como un grito de libertad, la libertad de decirse a sí mismx en lugar de ser dichx, la libertad de adquirir autoridad sobre el propio cuerpo, y la singular experiencia desde el cuerpo de un mundo que nos pertenece por igual, y desde allí la demanda política de inclusión ciudadana. (Maffia, 2009)

Estas manifestaciones de familia, tanto en las imágenes como en los textos presentados constituyen una manifestación ideológica por parte de la editorial ya que las imágenes y textos ocultan formas no heteronormativas y patriarcales de familia. De esta manera "la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra" establece que los géneros son solamente dos y que el concepto de familia está constituido de una única forma.

Es por este motivo que se decide trabajar con esta temática a partir de los libros de texto, pero mostrando a su vez, que otras formas de familia son posibles y deseables, dando el espacio a lxs educandxs, sujetxs políticos de construcción de conocimiento, el espacio a decirse desde sus propios lugares de enunciación.

A partir de ese análisis se elaboraron textos en inglés que abordan la problemática y ofrecen actividades de comprensión y producción orientadas a interpelar sentidos, incorporar herramientas analíticas de educación sexual integral y trabajar la adquisición de la lengua extranjera. Se busca, además, comprender a la lengua como constructora de realidades, para darle a la misma una mirada latinoamericana.

La experiencia áulica

La actividad se desarrolló en un segundo año nivel inicial del Colegio de la Universidad. La clase cuenta con 21 estudiantes y tiene lugar dos veces a la semana una hora reloj en cada clase. La unidad didáctica consistió en indagar sobre el concepto familia. Lxs estudiantes respondieron que era la unión de un hombre y una mujer con hijos. La docente indagó si existen diferentes tipos de familia y lxs estudiantes hicieron mención a las familias de tipo uniparental y ensambladas. No surgieron familias conformadas

por integrantes de distintos géneros. Seguidamente, se observaron imágenes del libro de texto con el que trabajan lxs estudiantes. Ellxs debían identificar la cantidad de géneros que aparecían en el libro, las actividades que desarrollan cada uno y los roles socialmente asignados a cada uno. En un primer momento pudieron ver que predominan los hombres por sobre las mujeres y que los roles que ocupan son en relación de poder respecto a la mujer. El hombre es el director de la escuela, el entrenador de fútbol, etc. y la mujer es ama de casa, madre, estudiante, no existe lugar para otros géneros que no fueran el femenino o masculino. Respecto de la noción de familia, el libro de texto presenta la familia de estilo patriarcal, en la tapa de la unidad didáctica y también en la actividad de vocabulario relacionada con integrantes de la familia. Se presenta un texto con una familia ensamblada y otro pequeño texto con una familia uniparental. No existen familias con padres/madres del mismo género, o personas que no se identifiquen con ninguno de estos, y en todxs lxs integrantes de la familia el sexo y género está determinado de manera heteronormativa, es decir aquella persona que presente características biológicas de macho, se complementara con el género varón, y quien presente características biológicas de hembra, se relacionara con el género mujer. Se puede observar en este primer momento que, como manifiesta Lohana Berkins (2015, p. 93) en su escrito "Travestismo, transexualidad y transgeneridad" con relación al rol de las identidades disidentes, "no se valoran nuestros saberes, ni nuestro trabajo como contribuciones valiosas para la sociedad". Muchas de estas desventajas estructurales se originan en la heteronormatividad, que es fundante de nuestra sociedad y consiste en considerar la heterosexualidad el patrón de todas las identidades, vivencias y relaciones. Las cuales expresan en última instancia una deslegitimidad y denigrante distribución socio-política de los espacios que ocupamos y que nos pertenecen, basándose entre otras cosas en la existencia de dichas expresiones en el lenguaje.

Una vez observadas las imágenes, la docente le pidió a lxs estudiantes que eligiesen una foto y, en base a la misma, que elaborasen una historia en la que se abordase un conflicto que involucrase a las personas de las fotos. Al ser lxs estudiantes de nivel inicial, la historia podía ser redactada en español, pero tenían que elegir entre tres y cinco palabras clave y escribirlas en inglés de manera que pudieran decir cuáles eran los ejes de la historia. Seguidamente, la docente analizó a las historias en su conjunto y pudo realizar algunas conclusiones respecto de éstas: las historias presentaban conflictos que se resolvían de dos maneras diferentes. Si el conflicto lo resuelve una mujer, éste se resuelve con el uso de palabras, si el conflicto lo resuelve el hombre, se resuelve con violencia física. Por otro lado, en muchas de las historias, los conflictos los resuelve quien está en situación de poder y a través de una decisión personal, no consensuada. Entonces, la madre reta al hijo, los padres se agarran a las trompadas por defender a sus hijos, etc. La mayoría de las historias en las que ocurren conflictos dentro de una familia, la familia es de tipo patriarcal, en el caso de las historias con familias uniparentales, se presenta a la ausencia del integrante de la familia como un vacío que hay que cubrir. Analizar estas imágenes y textos, ver cómo son las personas que se presentan y qué actividad desarrollan permitió a les estudiantes ver cómo de manera implícita se ocultan ideologías en los libros de texto del cual ellxs estudian.

La docente elaboró un texto en inglés[2] con las conclusiones de las historias de lxs estudiantes y una guía de actividades que les permitieran a todxs repensar las historias escritas por lxs alumnxs y lo leyó frente a todxs para que, en caso de existir palabras en inglés nuevas o estructuras que no se entendieran, pudieran ser dilucidadas con todo el grupo. Lxs estudiantes se mostraron identificadxs y sorprendidxs con las conclusiones a las que la docente llegaba dado que veían a las historias que habían escrito reflejadas en las conclusiones que estaban siendo leídas. En esta instancia, lxs estudiantes pudieron reflexionar sobre la dificultad de desnaturalizar las nociones construidas durante años y plasmar otros pensamientos, en este caso, a través de la producción escrita. Finalmente, lxs estudiantes pudieron rearmar sus historias mencionando diferentes tipos de familias.

Lenguaje y existencia

El objetivo de esta experiencia fue poder visibilizar y construir un lenguaje alejado de las violencias. Se ha logrado no solo entrever la necesidad de la implementación de la ESI (que en estos últimos años y particularmente con la formación popular del movimiento feminista ha llegado a lxs jóvenes, quienes han

2 *Ver el texto en anexo 1*

logrado denunciar la falta de la transverzalización de las realidades sociales que les atraviesan) sino también mostrar una existencia emocional de la educación que permite a lxs educadores formar sujetxs que puedan resignificar los saberes a aprender así como empatizar con las diferentes maneras de desarrollarse sexualmente en la sociedad.

Comprendemos que nuestro rol como formadores consiste en interpretar las actualidades que ocurren en la sociedad, que no son ajenas a nosotrxs mismxs, para actualizarnos en materia de diversidades sexo-genéricas, derechos humanos, feminismos, todos estos considerados como saberes "otros"; es decir, saberes que durante siglos han sido excluidos de las ciencias que describen la realidad. En palabras de Maffia (2005):

> "el conocimiento que se erige como principal logro humano y como visión universal y objetiva del mundo, expresa el punto de vista que las feministas llamamos "androcéntrico": el del varón adulto, blanco, propietario, capaz. Las propias instituciones que estos varones crean, legitiman y justifican la falta de condiciones indispensables del resto de los sujetos para participar en ellas: nos niegan racionalidad, capacidad lógica, abstracción, universalización, objetividad, y nos atribuyen condiciones a las que les restan cualquier valor epistémico: subjetividad, sensibilidad, singularidad, narratividad" (p. 542)

En ese sentido, entendiendo que dentro del curriculum real donde se desarrollan nuestrxs alumnxs, y empoderando de comprensión el curriculum prescripto es que se hace necesario diseñar materiales propios que permitan una real intervención por parte de lxs estudiantes y docentes involucradxs en el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que permitiría acercar la lengua extranjera a las preguntas y necesidades de lxs educandxs.

Diseñar materiales representa de alguna manera atender los contenidos explicitados en los lineamientos curriculares socialmente significativos (Grundy, 1991) y que de alguna manera igualan las formaciones de todxs lxs ciudadanxs escolarizadxs, al mismo tiempo en el que, en dichos diseños debemos preguntarnos las mismas dudas que sostiene Siderac (2006): ¿Qué enseñamos? ¿Quién se beneficia con lo que enseñamos? ¿Qué relación tienen los contenidos de nuestro espacio curricular con la cultura social imperante? ¿Qué modelo de ciudadanía se vincula con las construcciones epistemológicas que promueve la materia? ¿Qué construcciones de subjetividad promueven los contenidos abordados? ¿Con qué matriz epistémica estamos trabajando y cuál es su lugar de enunciación?

Llegamos así a la experiencia áulica aquí compartida en la que se evidencia que: 1) lxs estudiantes resignificaron las construcciones epistemológicas construidas hasta ese momento, las cuales en una segunda instancia pudieron diversificarse haciendo énfasis en la pluralidad de familias que anteriormente no se habían evidenciado y que dan lugar a lxs estudiantes a observar otras realidades discursivas que emergen con la lucha de lxs marginales; 2) se pudo, de manera colectiva, descubrir que el libro de texto propuesto (que fue utilizado como se proponía por parte de la institución) no era arbitrario sino que mostraba de manera explícita la realidad de lxs sujetxs que lo conformaron, aportando a la interculturalidad a través de la valoración de las miradas locales; 3) se le dio espacio científico a todxs aquellxs personas que irrumpen con la perpetuación de la heteronormatividad como única forma de relacionarse de manera sexual, afectiva, amorosa, e interna al mismo tiempo en el que los contenidos de la lengua extranjera fueron disertados, presentados, consolidados y finalmente apropiados a través de las actividades de producción.

Compartimos con Pecheny (2008) que desde las instituciones educativas, este es el momento propicio para pensar un nuevo campo de las prácticas, las identidades y las relaciones desafiando la heteronormatividad, accediendo a las epistemes desde una perspectiva feminista, descolonial e inclusiva que abra las puertas a una nueva pedagogía liberadora, o en palabras de Walsh, pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y enredar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar –de modo individual y colectivo– hacia lo descolonial. (Walsh, 2014, p.71).

No solo desde las convicciones, sino también desde un marco legal es que florece la necesidad de una nueva forma de ver las disciplinas, como lo evidencia la Ley 26.206 en su artículo 8°.- La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educandx la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien

común.

La idea de familia es un eje núcleo del funcionamiento de las sociedades, para Diana Maffía (2003) se sostiene en tres pilares fundamentales: los sexos son sólo dos y se corresponden con los géneros (masculino y femenino); el único objetivo de la sexualidad es la procreación (quedan fuera placer, comunicación, etc.); la célula fundamental de la sociedad es la familia (entendiendo por ella la heteronormativa con fuerte impronta religiosa). Dicha reflexión nos permite comprender la importancia de la deconstrucción de la imagen de familia a través de las herramientas discursivas. El nombrar(nos) nos permite existir, y en el caso de ampliar las visiones familiares a través de las historias redactadas por lxs estudiantes abrirán espacio, por ejemplo, a reconocer sus realidades y la de otrxs, y sus futuras conformaciones familiares si así lo desean entre otras resignificaciones de lo que implica ser familia, que va más allá de las relaciones genéticas que entre los miembros existan.

En base a todo lo mencionado anteriormente es que entendemos que el lenguaje es la herramienta que permite la emancipación de las ideas, su reconstrucción, y, aun más importante la creación de cada historia a través de la subjetividad colectiva, es decir, la escritura de cada realidad, desde cada cuerpo, con la ya existente demostración de que no existe una sola manera de ser.

Conclusiones

Es necesario una permanente revisión de los libros de texto utilizados en clases de inglés, en términos de los roles que ocupan lxs personajes que presentan y cuáles son las actividades que a cada unx se le atribuyen. Asimismo, es necesaria una permanente revisión en términos de equidad e igualdad de tareas atribuida a cada unx de lxs integrantes del libro de texto a fines de no privilegiar a un género en detrimento de otrx.

Por otro lado, es necesario construir materiales de estudio propios, fuertemente relacionados con la cultura experiencial de lxs estudiantes a los fines de poder reflexionar sobre el contexto que lxs rodea e interpelar sus propios pensamientos desnaturalizando ideologías hegemónicamente construidas. Deconstruir las sexualidades en los textos e imágenes utilizados para la enseñanza del idioma y elaborar los propios materiales implica interpelar y resignificar representaciones históricas de los roles que ocupan los géneros en la sociedad. La investigación educativa, en este sentido, puede ser de notoria relevancia a tales efectos ya que permite la reflexión continua y una permanente re-significación de la tarea docente al darle el poder a quien ejerce de crear una forma propia de implementar los contenidos. Creemos que una mirada crítica y autónoma sobre los materiales para la enseñanza permitirá la creación y reutilización desde la reescritura de éstos valorizando la cultura experiencial de lxs estudiantes y construyendo identidades que consoliden las reales y actuales formas de familia existentes en la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Berkins, L. (2015). Transvestismo, transexualidad y transgeneridad. En J. Montero (comp.) *Un cuerpo: mil sexos. Intersexualidades* (pp.91-102). CABA: Editorial Topa.

Butler, J. (2013). *El género en disputa*. Barcelona, España: Paidós.

Disposición Interna Nº12/18. Colegio de la Universidad, Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: http://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/7/.

Grundy, Shirley (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Ley 26.150 (2006). Programa nacional de Educación Sexual Integral. Recuperada de http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/ley26150.pdf

Ley Nº 2511 (2009). Educación Provincial. Recuperada de http://www.bnm.me.gov.ar/ redes_federales/snie/pais/la_pampa/normativa/docs/ley_2511.pdf

Ley Nº 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Recuparada de https://www.argentina. gob.ar/validez-nacional-de-titulos/ley-de-educacion-nacional-ndeg-26206.

Maffía, D. (2003). *Sexualidades migrantes. Género y Transgénero.* Buenos Aires, Feminaria Editora.

Maffía, D. & Rietti, S. (2005). Género, ciencia y ciudadanía. En E. Sedeño (Ed.), *Ciencia, tecnología y valores desde una perspectiva de género*. (pp. 539-544). Arbor Vol. CLXXXI Nº 716, Madrid.

Resolución 814/10 (2010). Programa Provincial de Educación Sexual Integral. Recuperado de https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-mce-n-814-10.

Paltridge, B (2006) *Discourse Analysis. An Introduction*. Gran Bretaña: MPG Books.

Pecheny, M. (2008) *Todo sexo es político Estudios sobre sexualidades en Argentina.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Siderac, S. (2006). *Una mirada cultural para la evaluación de los libros de texto.* Santa Rosa: EdUNLPam.

Threadgold, T. (1989). Talking about genre: Ideologies and incompatible discourses. *Cultural Studies, 3*. 101-127.

Tiberio, S., Maldonado, A. (2016). *What's up? Starter 3rd Edition*. Buenos Aires: Pearson.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro: Editorial En cortito qu'es pa'largo.

Anexo 1

Naturalizing patterns

In the English class, we invent stories about 12 families and their conflicts.

In the English text books, we find that they say they are open to different kinds of families but, in fact, they only follow the traditional, heteronormative model of the family. In most texts, women are mothers or caretakers.

We see that books avoid problems and conflicts and that is unreal in our daily lives. Amazingly, when we invent stories we tend to repeat some aspects! For example, there is a mother who has the child all the week and gets angry with the father because he can not take care of the baby at the weekend. In this case, the mother is a doctor but we describe her in her mother role. It is also naturalized that divorced mothers take care of the children during the week and the fathers during the weekend.

There is only one boy that is gay in all our stories and the problem is that two girls like this person and they want to have a heteronormative relationship with him. Only when the boy says he is gay the girls become friends again. This means that while we think about accepting different sexualities, we still tend to fix love relationships between men and women only.

Related to children, boys play football and solve problems fighting or destroying toys while girls play with dolls and argue. In this case, mothers shout at their children but fathers solve the problem, reproducing heteronormative stereotypes. There is a baby girl in our texts. Her problem is that she is an orphan. Not having a mother and not fitting in the traditional family model means that she has a problem. That is what we say! In another text, the problem is that the mother dies, but we write that another woman takes her place so, the problem is solved. There is only one text in which the conflict is only among children. The problem is solved among fathers who fight. In this case, we can see that men are the ones who act when there is a conflict with a member of their family. As the problem is among fathers and fathers are men, the problem is solved fighting.

In only one of our stories there is a relationship between a man and a woman that is not a couple re-

lationship. They only take care of a girl and nobody tries to get them married, still, they take care of a girl!

As we can see, we say that there is absence of conflicts in the English books, we are surprised because they present only conservative and traditional families, however, we also tend to reproduce stereotypes! This is not pure chance. This is what "help" reproduce the society without changes. This happens because we make these patterns natural.

Activities

A. *True or False. Justify.*

a. *Textbooks follow heteronormative, traditional models of families.*

b. *Women are mothers and doctors.*

c. *Love relationships are between women and men in our writings.*

d. *There are no conflicts in the pictures of English books.*

e. *We repeat some aspects of English stories.*

f. *Mothers take care of children during the week and fathers during the weekend.*

B. *Answer the following questions*

a. *Do we have problems? Do books show problems? Why?*

b. *What do boys and girls do in books? What do boys and girls do in real life? Think about girls and boys from Villa Martita, Santa Maria de Las Pampas, Zona Norte, Barrio Fite.*

c. *How do fathers and mothers act when there is a problem? Why?*

d. *What does the phrase "we make a pattern natural" mean?*

El discurso referido en entrevistas políticas: construcción de roles argumentativos de periodistas en la polémica por las retenciones móviles en Argentina (2008)

ALEJANDRA GABRIELA PALMA
alejandra.palma@uns.edu.ar

CONICET
Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur

Resumen

Este trabajo se inserta en un proyecto de investigación que aborda la configuración de los roles argumentativos (Plantin, 2016) de periodistas en la polémica por las retenciones móviles suscitada en Argentina en el año 2008 (Vommaro & Aronskind, 2010). El marco teórico integra el análisis del discurso polémico (Amossy, 2014) y el análisis del discurso político mediatizado (Fairclough, 2005). El corpus está compuesto por cuatro entrevistas políticas televisivas (Johansson, 2007) realizadas en dos programas de periodismo político del canal TN, "A dos voces" y "Palabras más, palabras menos", a Eduardo Buzzi -entonces presidente de la Federación Agraria Argentina- y Alfredo de Angeli -titular de la seccional Entre Ríos y líder de los productores "autoconvocados". El objetivo es analizar y contrastar, en las intervenciones de los periodistas, los procedimientos de discurso referido-específicamente citas directas o indirectas- utilizados para enmarcar y realizar preguntas. Concebimos al discurso referido como un fenómeno discursivo (Reyes, 1993) mediante el que se establecen complejas relaciones entre las distintas voces involucradas. Contrastamos, en primer lugar, las formas lingüísticas que se adoptan en la incorporación de las distintas voces en estas entrevistas. En segundo lugar, analizamos el uso estratégico de estas citas por parte de los periodistas, centrándonos en las formas de atribución (a una fuente externa a la interacción o al entrevistado mismo). Esto nos ha permitido observar cómo las citas se integran tanto en el manejo interaccional de la entrevista -para introducir un cambio de tópico o realizar repreguntas-, como en estrategias discursivas mayores, lo cual parece apuntar hacia la configuración de distintos estilos o maneras de encarar el rol discursivo, argumentativo y social de "entrevistador/periodista".

» *Palabras clave: entrevistas políticas; discurso referido; polémica discursiva*

Introducción

Analizar el rol de medios de comunicación en la (re)producción de polémicas públicas resulta clave para comprender el funcionamiento discursivo de esta modalidad argumentativa donde priman la dicotomización y la polarización (Amossy, 2014), y que parece primar en el discurso público actual (Maingueneau, 2010), especialmente en ámbito del discurso político mediatizado (Fairclough, 2005; Fetzer & Lauerbach, 2007). En este sentido, como continuación de nuestro análisis del esquema de argumentaciones que subyace la polémica pública por las retenciones a la exportación de granos en Argentina (2008)[1], puestos en escena por los principales polemistas -la ex Presidenta Cristina Fernández de Kirchner y los dirigentes de las entidades patronales más importantes del agro argentino- (Palma, 2017), nos proponemos ahora analizar el rol de los medios de comunicación en la configuración discursiva de esta polémica, abordando los procedimientos lingüísticos mediante los cuales los periodistas se posicionan ante ella como indicativos de distintas formas de ejercer la práctica social del periodismo. En este sentido, estudiamos la configuración de 'roles argumentativos' (Plantin, 2016) de los periodistas en entrevistas políticas televisivas (Johansson, 2007) realizadas a los principales polemistas. En este marco, el propósito de este trabajo es analizar, en las intervenciones de los periodistas, los procedimientos de cita directa e indirecta (Reyes, 1993) utilizados para enmarcar y realizar preguntas, y las distintas funciones que estos cumplen en el marco de las entrevistas, tanto en el manejo de la interacción como en estrategias discursivas mayores, que pueden ser indicativas de la configuración de 'estilos retóricos' (Fairclough, 2000) más o menos confrontativos, es decir, de distintas maneras de encarar la práctica social de entrevistar en el contexto de una polémica pública.

Marco teórico-metodológico

Estudiar cómo los periodistas/entrevistadores se posicionan, en el marco de un enfrentamiento prolongado, como lo fue la polémica en torno a las retenciones móviles, para construir y negociar su rol social de "mediadores" entre las posturas en punga ante el público-espectador, y los diversos 'estilos retóricos' (Fairclough, 2000, p. 96) o maneras de encarar la práctica social de entrevistar (Brenes Peña, 2009) que ponen en juego en consecuencia requiere un marco teórico que combine diversas perspectivas.

En primer lugar, la Teoría de la Argumentación en el Discurso permite comprender el funcionamiento de los medios de comunicación actuales, en tanto intervienen como (re)productores de polémicas discursivas (Amossy 2014; Maingueneau, 2010), que constituyen la modalidad argumentativa por excelencia en el discurso público contemporáneo, donde se configuran y movilizan dos discursos contrapuestos ante una cuestión que se plantea como de extrema relevancia pública (Palma, 2017). Estos dos discursos, que se presentan como irreconciliables, se corresponden con actantes o 'roles argumentativos' (Plantin, 2016): 'proponente', sobre quien pesa la carga de la prueba, y 'oponente', que vehiculiza un discurso de refutación. Finalmente, el rol de 'tercero' opera como mediador entre los otros dos discursos, asegurando la estabilidad de la cuestión argumentativa, por lo cual resulta clave para el desarrollo de la polémica en sí. En este punto cabe pensar en el rol de los medios de comunicación en la elaboración y reproducción de estas polémicas (Amossy, 2014). En la medida en que allí se expresan y se difunden las posturas opuestas, la circulación de los discursos -de los cuales los medios son a la vez el soporte y el motor- se vuelve un espectáculo (Edelman, 1991) en el que la lógica de los medios y su objetivo de aumentar la audiencia puede llevar a los periodistas a enfatizar -e incluso incentivar- la polarización entre las dos posiciones (González Sanz, 2017), ya sea desde un rol de 'tercero' que se presenta como mediador (no sólo entre las posturas y grupos en pugna sino entre ellos y el público espectador) o incluso adoptando por momentos un rol más cercano al de debatidor o 'polemista', expresando opiniones propias.

1 *Este enfrentamiento, que se extendió por 128 días y permaneció durante su desarrollo como tema principal en la Agenda mediática, constituye uno de los episodios políticos más significativos desde la crisis de los años 2001-2002 en Argentina (Aronskind y Vommaro, 2010). Se inicia, el 11 de marzo de 2008 con el anuncio de la Resolución Ministerial 125 (R125), que establecía un aumento de las retenciones agropecuarias a las exportaciones de soja y girasol, implantando un sistema móvil. Como reacción, las cuatro organizaciones que reúnen al sector empleador de la producción agroganadera en la Argentina- la Federación Agraria Argentina (FAA), la Confederación Intercooperativa Agropecuaria (CONINAGRO), la Sociedad Rural Argentina (SRA) y las Confederaciones Rurales Argentinas (CRA)- declararon el 12 de marzo un lockout agropecuario. Ante la extensión del conflicto, el 17 de junio CFK envió un proyecto de ley sobre las retenciones a las exportaciones de granos al Congreso de la Nación. El 17 de julio, la Cámara de Senadores rechazó tal proyecto, en una votación desempatada por el entonces Vicepresidente, Julio Cobos.*

En este contexto, la entrevista política televisiva (Johansson, 2007), que se encuentra a mitad de camino entre argumentación 'dialogal' –es decir, cara a cara– y argumentación 'dialógica'–o polifónica (Amossy, 2000, p. 280)– resulta un escenario propicio para analizar cómo los periodistas, a través de sus prácticas discursivas, construyen sus roles argumentativos a través de la negociación de la interacción, por un lado, y en la estructuración de sus propias intervenciones, por otro. Aquí se vuelve necesario integrar aportes del Análisis de la Conversación (Clayman y Heritage, 2002, entre otros) y de la Pragmática y el Análisis del Discurso enfocados al estudio transcultural del discurso político mediatizado (Fetzer & Lauerbach, 2007). La entrevista política televisiva se define como una situación comunicativa regulada en la cual una figura política es entrevistada por su relevancia en un debate de interés público televisiva (Johansson, 2007). El entrevistador controla la organización secuencial de la interacción y el establecimiento de agendas y tópicos, a través del diseño de preguntas que incitan a una respuesta preferida (Clayman & Heritage, 2002). El objetivo de los entrevistadores es que el político declare su posición y su interpretación de los hechos, de una manera que sea citable como noticia fuera del desarrollo de la entrevista (Blum-Kulka, 1983, p. 146). Por su parte, el entrevistado/político estará intentando presentar la mejor imagen de sí mismo y de su grupo ante su heterogénea audiencia, por lo cual será lo menos explícito posible en sus declaraciones, de manera tal que su discurso resulte más convincente para la audiencia (Johansson, 2007). Ante esto, los/as periodistas pueden adoptar distintas estrategias para lograr "extraer" declaraciones citables de su(s) invitado/a(s). Así, pueden privilegiar rasgos de un estilo más 'acomodaticio' (Brenes Peña, 2009), que dé lugar a que el entrevistado se explaye en sus respuestas, o de un estilo más 'confrontativo' (Garcés, 2009), que desafíe al entrevistado de distintas maneras, instándolo mediante diversas estrategias -como las repreguntas- a ser más explícito[2].

Por lo tanto, resulta clave para analizar la construcción de roles de los periodistas –tanto su rol interaccional de entrevistadores como su rol argumentativo, en relación a su concepción del periodismo como práctica social– las maneras en que introducen en el contexto de la entrevista distintas posturas: si las respaldan, a través de mecanismos de afiliación o se distancian de ellas, a través de su atribución a una tercera fuente o su presentación como opinión general (Clayman y Heritage, 2002, p. 127). Es en este marco que se vuelve significativo el abordaje de los mecanismos de discurso referido. Estos procedimientos suponen la inclusión de un enunciado dentro de otro enunciado, lo cual a la vez convierte al discurso reproductor en un discurso sobre otro discurso (Voloshinov, 1976, p. 145), en la medida en que mediante el mismo acto de introducir otra voz en el discurso se la comenta directa o indirectamente. Así, el discurso referido puede poner en escena enunciados anteriores, posibles, futuros, aproximados, hipotéticos o imaginados, atribuidos a terceros, al interlocutor, o a uno mismo. (Reyes, 1993, p. 9).

Fetzer (2015) afirma que existe un uso estratégico de las citas en las entrevistas políticas, y encuentra (en el contexto británico) que en las intervenciones de los/as entrevistadores se introducen dichos o posturas -tanto de fuentes externas relevantes al tema tratado, como del propio/a entrevistado/a- para: a) respaldar la postura del interlocutor/a, ratificando su argumentación general o b) cuestionar la coherencia argumentativa de su discurso y, por extensión, su credibilidad. En este sentido, que las citas directas o indirectas sean introducidas estratégicamente por los entrevistadores implica que operan dentro de macro-estrategias retóricas. Es decir, pueden ser herramientas para el desarrollo de un estilo retórico más afiliativo o acomodaticio, que privilegie el rol del entrevistador/periodista amigable o "neutral", o, por el contrario, para desarrollar un estilo retórico más confrontativo, que privilegie el rol social de entrevistador-periodista adversativo (Clayman y Heritage, 2010, 227). En ambos casos, el propósito general de la entrevista es el mismo: lograr que el entrevistado responda efectivamente a las preguntas que se le formulan, para conseguir del entrevistado-político declaraciones lo más directas posibles sobre el tema en discusión, que ameriten su "citabilidad", es decir, su status de "noticia".

Metodología

En este trabajo, consideraremos cómo, a través de dos procedimientos de discurso referido (la cita directa y la cita indirecta) la puesta en escena de distintas voces se enmarca dentro de estrategias discursivas ma-

2 Clayman y Heritage (2002) señalan una interesante tensión, constitutiva de la práctica social de entrevistar, que se basa en la interacción entre dos máximas: por un lado, el imperativo profesional de neutralismo obligaría a los periodistas a evitar la expresión de opiniones propias, o la (des)afiliación con los dichos del entrevistado; por otro, la exigencia social -e institucional- de adversariedad puede llevar a los entrevistadores a ser más confrontativos, para "prevenir que la entrevista se convierta en una especie de plataforma desde la cual líderes políticos puedan hacer prevalecer sus propias versiones de los hechos" (Clayman y Heritage, 2010:227, la traducción es propia).

yores en el marco de las entrevistas (Fetzer, 2015), focalizando en las intervenciones de los periodistas. El abordaje de los datos fue de carácter predominantemente cualitativo, y combina elementos cuantitativos.

El procesamiento se realizó a través del software *Atlas.ti,* lo cual nos permitió elaborar un modelo flexible de categorías reducidas, con cuatro subcategorías principales (formas de discurso referido, identificación de la fuente citada, tipo de atribución-externa o interna a la interacción, definida o indefinida-, y verbos introductorios). Excluimos en esta oportunidad otras formas, como el 'discurso indirecto libre', el 'discurso directo libre' (Reyes, 1993), o el 'discurso narrativizado' (Brunetti, 2009). A los efectos del análisis, y teniendo en cuenta la variedad de definiciones (Brunetti, 2009) y la complejidad que presentan los datos, optamos, en este primer abordaje, por utilizar criterios fundamentalmente gramaticales para clasificar las citas relevadas como 'directas' o 'indirectas'. Así, consideramos 'citas indirectas' (CI) a aquellas donde se produce trasposición deíctica (es decir, se adaptan los elementos deícticos al sistema de enunciación del citante) y que a la vez son acompañadas por algún tipo de expresión introductora (verbo de comunicación + conjunción subordinante o locución atributiva, del tipo "Según X"), mientras que clasificamos como 'directas' (CD) a las citas en las que se mantuvo el sistema deíctico del contexto citado, con presencia o no de expresión introductora (Reyes, 1993).

El corpus de análisis está compuesto por cuatro entrevistas políticas televisivas emitidas en dos programas de periodismo político de alcance nacional producidos en la ciudad de Buenos Aires en el canal TN, "A dos voces" (ADV) y "Palabras más palabras menos" (P+P-). Dos fueron realizadas a Eduardo Buzzi (EB) -entonces presidente de la Federación Agraria Argentina (FAA)-, y dos a Alfredo de Angeli (ADA) -titular de la seccional FAA Entre Ríos y líder de los productores "autoconvocados". La selección se ve fundamentada en el formato similar de las entrevistas (dos entrevistadores/periodistas, un entrevistado/ político) y en el hecho de que en los cuatro casos las medidas de fuerza se encontraban suspendidas. En ADV, los periodistas Marcelo Bonelli (MB) y Gustavo Sylverste (GS) entrevistaron a los dos dirigentes, por separado, el 23 de abril de 2008, momento en el cual la Mesa de Enlace evaluaba extender la suspensión de las medidas de fuerza propuesta el 2 de abril para dar lugar a negociaciones que luego fracasarían. Por su parte, Ernesto Tenembaum (ET) y Marcelo Zlotogwiazda (MZ) recibieron en P+P- a EB el 07 de mayo, durante uno de los días más álgidos de negociaciones, cuya frustración dio lugar a nuevas medidas de fuerza. Finalmente, los periodistas de P+P- entrevistaron a ADA el 25 de junio, momento en el cual el Congreso trataba el proyecto de retenciones móviles, enviado al recinto por el Poder Ejecutivo días antes[3].

Análisis: uso estratégico de citas directas e indirectas en intervenciones de periodistas

A continuación, presentamos los principales resultados obtenidos. En primer lugar, analizamos las formas de discurso referido, centrándonos en las que resultaron más predominantes en el corpus: 'cita indirecta' (CI) y 'cita directa' (CD). Luego, abordamos la distribución de citas según la variable de atribución. Habiendo decidido excluir del análisis en esta oportunidad las citas mediante las cuales el entrevistador hace referencia a sus propios dichos o posturas, nos centramos, en primer lugar, en las citas cuya fuente es externa a la interacción y, en segundo lugar, en aquellas atribuidas directamente al interlocutor.

3 Las entrevistas fueron obtenidas en formato electrónico de video a través de sitios de acceso público y luego transcriptas, utilizando un sistema de transcripción adaptado de las convenciones diseñada por Gail Jefferson (cit. en Van Dijk, 2000). A continuación, se presentan las más usadas en este trabajo:

[ ]: Simultaneidad de emisiones o fragmentos de emisiones.

(.): Micropausa (menos de un segundo)

(..): Pausa (más de un segundo)

?: Entonación ascendente (interrogativa)

(Paréntesis): Emisión poco clara.

((Doble paréntesis)): Aclaraciones de la transcripción.

(x): Detención repentina o vacilación.

= (signo igual): Sucesión de continuidad de los elementos conectados.

En las entrevistas analizadas, encontramos, en cuanto a estos dos procedimientos, que, si bien las citas indirectas (CI) resultan más frecuentes (tanto en total, 24 instancias sobre 40, como por programa, 15/25 en ADV y 9/15 en P+P-), el número de citas directas (CD) es también considerable (16/40). Esto puede deberse a la naturaleza oral de la interacción, y será relevante para abordar las funciones que este tipo de citas tienen en el discurso de los periodistas. En este sentido, es significativo que, sobre el total de cada entrevista, las instancias de citas indirectas y directas se encuentran balanceadas (Cfr. Tabla 1), lo cual parece indicar que los periodistas no privilegian especialmente un procedimiento sobre el otro. Por otra parte, la presencia de citas, tanto directas o indirectas, es más elevada en las entrevistas realizadas a Alfredo de Angeli (22 y 12 frente a 3 y 3 en el caso de EB). Esto puede deberse al comportamiento interaccional del entrevistado, que evade muchas veces las preguntas de sus entrevistadores mediante distintas estrategias, entre ellas la realización de preguntas, retóricas o no (Palma, 2015).

	Procedimiento				*Total instancias por atribución*		
	CD		*CI*				
	Entrevistado	*Fuente externa*	*Entrevistado*	*Fuente externa*	*Entrevistado*	*Fuente externa*	*Total*
ADV: Entr. a Buzzi 23/04/08	0	1	0	2	0	3	**3**
ADV: Entr. a De Angeli 23/04/08	2	7	5	8	7	*15*	**22**
P+P-: Entr. a Buzzi 07/05/08	0	1	0	2	0	*3*	**3**
P+P-: Entr. a De Angeli 24/06/08	3	2	2	5	5	7	**12**
TOTAL	5	11	7	17	12	28	40

Tabla 1: Distribución de citas directas e indirectas en intervenciones de periodistas según tipo de atribución.

Con respecto al uso estratégico de las citas directas o indirectas en las intervenciones de los periodistas, tomamos en cuenta el tipo de atribución como variable relevante, en tanto resulta indicativo del tipo de voces que los entrevistadores eligen poner "en diálogo" con la postura del entrevistado. Así, como puede observarse en la Tabla 1, de las 40 instancias de CD y CI relevadas, encontramos que la mayoría son atribuidas a una fuente externa a la interacción (28), mientras que solamente en 12 casos tienen como fuente al entrevistado[4]. En este caso, debe notarse también que no existe variación significativa en cuanto al uso de un procedimiento sobre otro según el tipo de atribución: se utilizan CD y CI para poner en escena tanto dichos de otros/as como del propio entrevistado. En cuanto a las citas atribuidas al interlocutor, solamente han sido relevadas en entrevistas a Alfredo de Angeli, lo cual refuerza la hipótesis de que el comportamiento interaccional de ese entrevistado llevó a los periodistas a ampliar sus estrategias.

Citas atribuidas a fuentes externas

A continuación, nos centraremos en el análisis de las citas atribuidas a fuentes externas, que resultan las más frecuentes en el corpus. La siguiente tabla (Tabla 2) despliega las voces externas introducidas mediante citas directas o indirectas en las entrevistas analizadas, separadas por programa de emisión.

4 Estos casos fueron determinados tanto por criterios sintácticos (como la presencia de pronombres personales de segunda persona utilizados como expresiones atributivas precediendo al verbo de decir) como por criterios pragmático-contextuales (reformulaciones de expresiones previas, por ejemplo).

Expresión atributiva	Programa televisivo		TOTAL
	A dos voces (ADV)	Palabras más, palabras menos (P+P-)	
"el gobierno"	6	5	11
"Alberto Fernández"	0	1	1
"la Presidenta"	1	0	1
"el ministro Lousteau"	1	0	1
"una publicidad oficial"	1	0	1
"Hugo Moyano"	1	0	1
"Eduardo Buzzi"	0	0	1
"el campo"	1	0	1
"el gobernador Schiaretti"	0	1	1
"el diario la Nación"	1	1	2
"la Sociedad Rural"	0	1	1
"los presidentes de las entidades"	1	0	1
"el agricultor Armando"	0	1	1
Sin atribución específica[5]	7	0	7
TOTAL CITAS	18	10	28

Tabla 2: Expresiones identificadoras de fuentes externas a la interacción según programa televisivo.

Puede apreciarse aquí, por un lado, el balance de las voces presentadas en las cuatro entrevistas. En los dos programas, las voces que pueden considerarse "oficiales" (y, por lo tanto, contrarias en la polémica a los dirigentes agrarios) son, en total de apariciones, 15, lo cual representa poco más de la mitad de las instancias (28). Estas voces son generalmente identificadas mediante expresiones definidas: "el gobierno" (con mayor cantidad de apariciones, 11 en total: 6 menciones en ADV y 5 en *P+P-*), "Alberto Fernández" (Jefe de Gabinete), "la Presidenta", "el ministro Lousteau" (Ministro de Economía), "una publicidad oficial", y "Hugo Moyano" (dirigente sindical aliado del gobierno en ese momento). Por otra parte, estas 15 instancias se encuentran también uniformemente distribuidas en los dos programas televisivos. El resto de las voces introducidas corresponden a aliados políticos del entrevistado ("la Sociedad Rural", por ejemplo), a actores sin una postura clara en la polémica (como fue el caso de los gobernadores), o a fuentes sin especificar (lo cual solamente fue relevado en el programa ADV).

En cuanto su rol en el manejo interaccional de la entrevista, en ambos programas las voces externas suelen ponerse en escena para introducir un nuevo tópico. Sin embargo, las funciones discursivas que adquieren estas citas atribuidas a fuentes externas son diversas en los dos programas televisivos. Ilustraremos analizando dos estrategias: la atribución de la cita a una fuente no identificada, en el caso de ADV, y la confrontación de la voz externa con la postura del entrevistado, en el caso de P+P-. [6]

En primer lugar, en el programa A Dos Voces, un cambio de tópico puede aprovecharse para confrontar al entrevistado con una posición crítica[7]. Sin embargo, como hemos adelantado, en estos casos suele ocu-

5 *Expresión indefinida (algunos, muchos, la gente, etc.), verbo impersonal ("dicen") u otras formas.*

6 *Por razones de espacio, hemos incluido, a modo ilustrativo, solo un ejemplo de cada tipo de atribución por programa.*

7 *En ADV, los movimientos de cambio de tópico en las entrevistas analizadas no siempre guardan relación con el intercambio inmediatamente precedente, lo cual se marca muchas veces mediante el operador Ahora, que inicia la intervención del periodista. (Cfr. Ejemplo 1)*

rrir que no puede recuperarse una atribución definida para la cita en cuestión. Esta estrategia permite la puesta en escena de opiniones o posturas que desafían de alguna manera al entrevistado, a su grupo o a su argumentación, ofreciéndole la opción responder sin confrontar directamente con sus críticos (Fetzer, 2015, p. 265). Esto es lo que ocurre en el ejemplo 1, correspondiente a la entrevista a Eduardo Buzzi, en donde la voz sin especificar (muchos dicen) se introduce en aparente CD. En este caso, el entrevistado contesta a la objeción presentada -que atenta contra su imagen de líder- sin vacilar y aprovecha la oportunidad para intentar introducir un nuevo tópico.

Ejemplo 1:

P(MB): *ahora, ustedes (.) ahora vamos a hablar con De Angeli (.) está ahí, porque muchos dicen (.) De Angeli y otros De Angeli los corren a ustedes. ustedes están entre la espada y la pared. no pueden negociar (..) porque ellos les están (.) marcando la cancha.*

E(EB): *De Angeli es una persona (.) orgánica en la Federación Agraria. eso no es un problema. ahora= el problema está (.) en que está muy instalado (..) mucha gente (.) que no ven que se haya resuelto concretamente (..) eh?*

(Entrevista a Eduardo Buzzi, A dos voces, Canal TN, 23/04/2018)[8]

En segundo lugar, en el programa Palabras más, palabras menos, las voces externas suelen presentarse mediante expresiones atributivas de referencia definida, que permiten identificar a la fuente (de manera más o menos precisa). También suelen utilizarse para introducir un tópico nuevo. Sin embargo, en contraste con ADV, la confrontación de la postura del entrevistado con la de sus contrincantes -o la de otros actores sociales- se vuelve más directa al estar explicitada la fuente, y se busca así que el entrevistado responda a posibles objeciones o contraargumentos, como puede observarse en el ejemplo 2.

Ejemplo 2:

P(ET): *ustedes, en el discurso ustedes dicen, "el gobierno está haciendo mucho daño al interior". hay desocupación: hay parate, etc. el gobierno dice, también con cierto criterio, que quien le está haciendo daño al interior son ustedes*

E(ADA): *((levantando las cejas y abriendo más los ojos)) por?*

P(ET): *y: porque el interior venía creciendo, creciendo y creciendo=*

E(ADA): *ahí está! [...] si veníamos tan bien, para qué lo cambiaron? (.) decíme, [para qué lo cambiaron?]*

P(MZ): *[el argu (x) el argumento] el argumento de por qué lo cambiaron es que la soja había aumentado tan:to que: los producto:res, los grandes, porque después se dieron cuenta que los chicos no estaban ganando mucho y el gobierno captura una parte de esa ganan:cia, que se da porque en el mun:do eh [hay más gente que está comiendo]*

E(ADA): *[bueno] = para eso está el impuesto a las ganan:cias! quien más gana más paga. pero (queda feo) (x) si quieren sacar la soja la (x) de la producción por qué no favorecen al trigo (.) al maíz (.) a la ganadería (.) y a la lechería?*

(Entrevista a Alfredo De Angeli, Palabras más, palabras menos, Canal TN, 24/06/2018)

En este caso en particular, la intención de poner al entrevistado en la posición de tener que responder a la postura de sus adversarios en la polémica no solamente se realiza a través de la introducción de la voz externa en una CI (el gobierno dice...). También se enmarca esta cita -que opera como pregunta indirecta (Bull, 1994), dado que el entrevistado responde inmediatamente- de dos maneras: precediéndola primero de una CD que sintetiza la postura del entrevistado (ustedes dicen "el gobierno está haciendo mucho daño..."), y añadiendo la glosa con cierto criterio, que evalúa positivamente la voz externa, pero a la vez, mediante la atenuación efectuada por el operador también, logra no invalidar por completo la del entrevistado. La reacción de este, quien no responde a la objeción sino que realiza a su vez una pregunta, enmarcada en una estrategia de refutación, el desplazamiento del problema (Reale & Vitale, 1995), obliga al segundo entrevistador a intervenir, describiendo la postura oficial del gobierno; el entrevistado aprovecha allí para comenzar a refutar ese mismo discurso, y obligará a los entrevistadores a realizar una serie de repreguntas hasta lograr una respuesta satisfactoria a la primera objeción presentada.

8 *La presentación de los ejemplos incluye las siguientes abreviaturas: P (periodista), E(entrevistado). Se indica en cada caso entre paréntesis el nombre del periodista o entrevistado a través de sus iniciales. Ej. P(ET) por Periodista: Ernesto Tenembaum, E(ADA) por Entrevistado: Alfredo de Angeli. A la vez, hemos utilizado la cursiva para destacar elementos claves para el análisis.*

Citas atribuidas al entrevistado

Pasaremos ahora a analizar las citas, indirectas o directas, que, en las intervenciones de los periodistas, son atribuidas al entrevistado o a su grupo. Estas suelen ser reformulaciones (Ciapuscio, 2003, p. 211), en tanto negocian con el interlocutor el significado de alguna de sus emisiones previas, dentro o fuera de la interacción de la entrevista, al parafrasearla. Así, el uso de estas reformulaciones también resulta estratégico, y puede compararse en los dos programas analizados. En el caso de Palabras más, palabras menos, si bien puede integrarse a una estrategia de cambio de tópico (como se vio en el ejemplo 2), suele operar en el marco de un movimiento de repregunta, como puede observarse en el ejemplo 3, que continúa secuencialmente el intercambio analizado en el ejemplo 2.

Ejemplo 3:

P(ET): *a ver, yo quiero insistir con una idea. el gobierno sostiene, e insisto, yo creo que con cierto criterio, que parte de lo que pasó con el parate eh: (x) de la responsabilidad es de la dirigencia agraria porque paró el país. la dirigencia agraria tiene responsabilidad (.) en haber generado lo que pasó en el país. ¿o ninguna?*

E(ADA): *y el gobierno por qué no nos atiende?*

P(ET): *[…] ellos tienen la responsabilidad (.) de todo lo que no hicieron. ahora, ustedes tienen responsabilidad por lo que hicieron. es decir, un dirigente tiene responsabilidad en qué es lo que(x) hacia dónde conduce un conflicto. no es que "como el gobierno no nos recibe la única respuesta necesaria es cor:tar las: ru:tas:" y generar toda la zozobra que se generó.=*

E(ADA): *=pero, a ver: (#) si nosotros estamos sentados ustedes (x) con ustedes charlando hoy (.) es porque (.) hicimos (.) una protes:ta muy fuerte.*

(Entrevista a Alfredo De Angeli, Palabras más, palabras menos, Canal TN, 24/06/2018)

Aquí, ante la negativa del entrevistado a responder la pregunta efectivamente realizada, referida a la responsabilidad de la dirigencia por la supuesta polarización de la discusión -que se introduce nuevamente citando en una CI a una fuente externa, identificada con la expresión el gobierno y evaluada nuevamente mediante una glosa, con cierto criterio-, el periodista realiza, a manera de repregunta, una serie de aserciones. En una de ellas, se encuentra reformulada la postura recién expresada por el entrevistado, utilizando una paráfrasis con CD sin verbo de decir ("como el gobierno no nos recibe la única respuesta necesaria es cor:tar las: ru:tas:"). Al introducir una negación en la expresión introductoria (no es que), y realizar la CD de esta manera mimética y casi paródica, se evalúa negativamente la postura del entrevistado como poco razonable, logrando que el entrevistado responda finalmente a lo planteado.

Por su parte, en el programa A dos voces, la reformulación de las palabras de entrevistado también se detectó en movimientos de repregunta, como es el caso del ejemplo 4, pero, en este caso, centradas más en obtener una declaración por parte del entrevistado que una respuesta concreta a una pregunta precedente.

Ejemplo 4:

P(MB): *pero qué: qué? (x) los gobernado:res (.) están: vendi:dos o:?*

E(ADA): *no. no están vendidos, están alineados (.) detrás de una política (.) partidaria que no les está dejando=no están representando al pueblo (.) porque (.) nosotros somos parte del pueblo el sector agropecuario (.) los pueblos del interior. entonces que paren.*

P(GS): *usted quiere decir (.) que las retenciones también tendrían que ser [coparticipables]*

E(ADA]: *[no no no:] porque ahí empezamos a caer después (.) hacemos dependientes a las retenciones no las sacamos más, eh?*

(Entrevista a Alfredo De Angeli, A dos voces, Canal TN, 23/04/2008)

Se observa aquí que los periodistas intentan interpretar las afirmaciones de De Angeli, para poder clarificar su postura con respecto al tema tratado: el rol de los gobernadores en la disputa por las retenciones. Esto se realiza en primer lugar mediante una reformulación en forma de pregunta (¿los gobernadores están vendidos o…?), a cargo de Marcelo Bonelli. Luego de la respuesta de ADA, el otro periodista, Gustavo Sylvestre, interviene realizando una reformulación mediante CI (usted quiere decir que…), que introduce un nuevo tópico de discusión, que no es aceptado por De Angeli. Es decir, aquí, la reformulación de las palabras del interlocutor parece cumplir un propósito doble: clarificar para la audiencia la postura del entrevistado -conseguir la declaración "citable"- y, a la vez, puede formar parte de una estrategia más amplia, mediante la cual se intenta introducir tópicos nuevos, simulando que es el entrevistado quien los trae a

colación, lo cual produce, en este caso, una interesante negociación de la agenda de temas de la entrevista.

Reflexiones finales

A lo largo del análisis de las citas directas e indirectas en las intervenciones de periodistas en cuatro entrevistas políticas televisivas realizadas en el marco de la polémica por las retenciones móviles en Argentina (marzo-julio 2008), hemos podido detectar, en primer lugar, que la variación en la utilización de estos dos recursos no parece responder a las dos intenciones recogidas por Fezter (2015) para el contexto británico: 1) reproducir declaraciones anteriores fielmente, mediante las CD, para ponerlas en contexto en la entrevista y confrontar al entrevistador con ellas, o 2) hacerlo más libremente, mediante CI, para poder comentarlas y evaluarlas. Hemos observado, en nuestro corpus, que se utilizan tanto citas indirectas como, significativamente, directas para poner en escena no tanto declaraciones en sí sino posturas con respecto a los tópicos tratados.[9] No se ha verificado, en este sentido, que las CD intenten reproducir -más fielmente que las CI- palabras efectivamente pronunciadas por los protagonistas de la polémica. Más allá de la cuestión de la literalidad, encontramos que, en ambos casos, el foco no es la declaración en sí -ni su contexto original-, sino el argumento o postura que esa declaración o declaraciones expresan. En ese sentido, la identificación de la fuente por momentos es poco precisa -como ocurre en ambos programas con la expresión "el gobierno"-, y puede resultar incluso indefinida o deliberadamente ambigua -principalmente en el programa A dos voces.

En cuanto al uso estratégico de estas citas según su tipo de atribución, encontramos que, en primer lugar, su función en el nivel de la intervención de los periodistas y el armado de sus preguntas parece similar en ambos programas. Así, las citas atribuidas a fuentes externas a la interacción suelen incluirse en movimientos de cambio de tópico, mientras que las citas atribuidas al entrevistado suelen ser reformulaciones de posturas expresadas en la misma entrevista. Sin embargo, las funciones de estas citas en estrategias discursivas o argumentativas mayores, en el marco de la entrevista como un todo, revela diferencias en la construcción de los roles argumentativos (Plantin, 2016) de los periodistas, que parecen apuntar a la elaboración de estilos retóricos distintos.

Esto es particularmente notorio en las entrevistas a Alfredo de Angeli, que suele responder en primera instancia a las preguntas realizadas utilizando diversas estrategias retóricas para desviar el tema (Palma, 2015). Ante este panorama, los periodistas de Palabras más, palabras menos evalúan las voces externas adversas al entrevistado al confrontar las dos posiciones (proponente y oponente), realizan series de repreguntas para lograr que De Angeli responda a las objeciones planteadas e, incluso, reformulan su postura de manera mimética y hasta irónica en función de ese objetivo. Los entrevistadores de *A dos voces*, por su parte, se valen también de repreguntas y reformulaciones, pero en el marco de otra estrategia. Mediante estos procedimientos, se intenta fundamentalmente clarificar ante la audiencia la postura del entrevistado con respecto a los temas tratados. En este sentido, los cambios de tópico en ADV son más frecuentes, dado que, ante la negativa de De Angeli a responder a algunas preguntas, los periodistas optan por abrir otros caminos temáticos, en vez de repreguntar para lograr una respuesta más concreta sobre el tópico en cuestión.

Estos movimientos discursivos pueden ser leídos como indicios de que el estilo retórico, o modo de entrevistar, de Palabras más palabras menos, se configura como más confrontativo, mientras que el del programa A dos voces resulta más acomodaticio. En términos de roles argumentativos, esto significa que, a través de estos estilos retóricos, elaborados mediante elecciones gramaticales de distinto tipo -lo cual incluye los procedimientos de discurso referido-, los periodistas de uno y otro programa se posicionan en la polémica enfatizando un rol sobre el otro. Así, los conductores de Palabras más palabras menos parecen privilegiar el rol argumentativo de polemista, al comprometerse en mayor grado en el debate mediante las estrategias descriptas. Por su parte, el estilo comparativamente más acomodaticio que parecen adoptar los periodistas del programa A dos voces apunta a que, en este caso, el rol argumentativo que se estaría privilegiando es el de tercero: se presenta al entrevistado con declaraciones de sus adversarios, generando

9 *Que tienen vinculación con la circulación interdiscursiva de una serie de argumentos a favor y en contra de la implementación del impuesto (Palma, 2017)*

un efecto de "balance" entre las dos posturas, y se le solicita que amplié o fundamente lo expuesto, para beneficio de la audiencia.

Dicho esto, no debe perderse de vista que en ambos casos el objetivo sigue siendo el mismo: obtener de la entrevista declaraciones "citables", de relevancia para el desarrollo de la noticia, que en este caso es la polémica en torno a las retenciones móviles. Por último, dado que este trabajo constituye una primera aproximación a la temática, estas afirmaciones deberán ser exploradas en próximos trabajos, que aborden un corpus más extensivo de entrevistas de ambos programas.

Referencias bibliográficas

Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Nathan Université.

Amossy, R. (2014). *Apologie de la polémique*. Paris: Presses Universitaires de France.

Blum-Kulka, S. (1983). The dynamics of political interviews. *Text*, *3* (2), 131-154.

Brenes Peña, E. (2009). La imagen del político en los medios de comunicación. Identificación y análisis de las estrategias (des)corteses utilizadas en la entrevista televisiva no acomodaticia. *Revista de Filología* (32) 63-80.

Brunetti, P. (2009). *El discurso referido : Formas canónicas y no canónicas de citación en la prensa diaria : Aspectos teóricos y didácticos*. Córdoba: Comunicarte.

Bull, P. (1994). On identifying questions, replies and non-replies in political interviews. *Journal of Language and Social Psychology* (13), 115-131.

Ciapuscio, G. E. (2003). Formulation and Reformulation Procedures in Verbal Interactions between Experts and (Semi-)laypersons. *Discourse Studies*, *5* (2), 207-233.

Clayman, S., & Heritage, J. (2002). *The news interview: Journalists and public figures on the air*. Cambridge: Cambridge University Press.

Edelman, M. (1991). *La construcción del espectáculo político*. Buenos Aires: Manantial.

Fairclough, N. (2000). *New labour, new language? BMJ (Clinical research ed.)* (Vol. 320).

Fairclough, N. (2005). Political Discourse in the Media: An Analytical Framework. En A. Bell & P. Garrett (Eds.), *Approaches to Media Discourse* (pp. 142-163). Oxford: Backwell.

Fetzer, A. (2015). 'When you came into office you said that your government would be different': Forms and functions of quotations in mediated political discourse. En A. Fetzer, E. Weizman, & B. N. Lawrence (Eds.), *The Dynamics of Political Discourse: Forms and Functions of Follow-Ups* (245-273). John Benjamins.: John Benjamins.

Fetzer, A., & Lauerbach, G. (Eds.). (2007). *Political Discourse in the Media: Cross-cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

Garcés, P. (2009). Impolitenes and identity in the American news media: The Culture Wars. *Journal of Politeness Research,* (5), 273-303.

González Sanz, M. (2017). *Tertulia e ideología. La mediatización del pensamiento político*. Bern: Peter Lang.

Johansson, M. (2007). Represented discourse in answers: A cross-cultural perspective on French and British political interviews. En A. Fetzer & G. E. Lauerbach (Eds.), *Political Discourse in the Media: Cross-cultural Perspectives* (pp. 139-162). Amsterdam.

Maingueneau, D. (2010). *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial.

Palma, A. G. (2015). Roles interaccionales y roles sociales en dos entrevistas políticas mediatizadas en el

marco del conflicto agrario argentino del año 2008. En S. M. Menéndez (Ed.), *Actas de las II Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera: sociolingüística y análisis del discurso* (pp. 345-367). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Palma, A. G. (2017). *El funcionamiento discursivo de una polémica pública política: Puntos nodales y posiciones enunciativas enfrentadas en la polémica por las retenciones móviles en Argentina (marzo-julio 2008)*. Universidad Nacional del Sur.

Plantin, C. (2016). De polemistas a polemizadores. En A. S. Montero (Ed.), *El análisis del discurso polémico: disputas, querellas y controversias* (pp. 67-81). Buenos Aires: Prometeo.

Reale, A., & Vitale, M. A. (1995). *La argumentación : una aproximación retórico-discursiva*. Buenos Aires: Ars.

Reyes, G. (1993). *Los procedimientos de cita : estilo directo y estilo indirecto*. Arco Libros.

Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social: estudios del discurso, inroducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Voloshinov, V. N. (1976). Discurso indirecto, discurso directo y sus variaciones. En *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje* (pp. 155-172). Buenos Aires: Nueva Visión.

Vommaro, G., & Aronskind, G. (Eds.). (2010). *Campos de batalla Las rutas, los medios y las plazas en el nuevo conflicto agrario*. Buenos Aires: Prometeo.

La política cultural de *Nuevo Hombre*

NILDA SUSANA REDONDO
nildaredondo@yahoo.com.ar
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Resumen

Este trabajo se propone realizar una evaluación de la política cultural llevada adelante por la revista Nuevo Hombre que se publicó entre 1971 y 1976 y que tuvo sucesivamente cuatro directores: Enrique Walker, Silvio Frondizi, Rodolfo Mattarollo, y Manuel Gaggero. Confluyeron en NH el peronismo revolucionario, guevaristas (PRT) y maoístas (PC (ML)), así como Agustín Tosco, Rodolfo Ortega Peña o Alicia Eguren, todxs integrantes del Frente Antiimperialista por el Socialismo (FAS).

Para el análisis propuesto se tienen en cuenta las concepciones estéticas y políticas de la vanguardia europea, en particular el surrealismo de André Bretón y su cruce con el trotskismo durante su estadía en México; asimismo el concepto de arte del anarquismo, presentes ambos en las diversas notas y artículos de NH. También, la concepción gramsciana del intelectual como asimismo la de la Revolución Cultural China de 1966-1968 y la del guevarismo expresada en "El Socialismo y el Hombre en Cuba". Para el análisis de la crítica a los medios de comunicación masivas se tiene presente la perspectiva teórica de Adorno y Horkheimer. Para el análisis de los enunciados, en lo que respecta a su carácter ideológico, se tienen en cuenta las perspectivas teóricas de M. Bajtin, V. Voloshinov, Deleuze y Guatari; se pone en evidencia, entonces, la capacidad polifónica del texto a partir de un sujeto enunciador que expresa el rumor social y lo colectivo.

Se concluye que predominó en esta revista una concepción estética diversa del realismo socialista, con fuertes marcas surrealistas y anarquistas que dieron preeminencia a la intervención en la realidad a favor del cambio profundo y el enfrentamiento con todas las instituciones, entre ellas, la institución 'arte'. Para estos creadores, el arte del Nuevo Hombre era un territorio de libertad pero la ética del intelectual comprometido con la revolución llevaba a actuar colectivamente y al compromiso con los pueblos oprimidos.

» *Palabras clave: intelectuales; artistas; escritores; Nuevo Hombre; FAS*

Introducción

Nuevo Hombre (NH) es una revista político cultural que expresa la confluencia de perspectivas del peronismo revolucionario, el marxismo revolucionario, el cristianismo liberacionista, el guevarismo y el

anarquismo. Se publicó entre 1971 y 1976 y tuvo cuatro épocas signadas según sus directores, quienes fueron sucesivamente Enrique Walker (julio 1971- enero 1972**,** Nros 1-24), Silvio Frondizi (marzo a diciembre de 1972, Nros 25-35), Rodolfo Mattarollo (marzo de 1973 a septiembre de 1974, Nros 36 a 68) y Manuel Gaggero (2ª época noviembre de 1975 a marzo de 1976, Nros 1-10) (Santanna, 2015). En el primer período la presencia del peronismo revolucionario fue notoria en el equipo de redacción y en su dirección; luego, el vínculo con el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) fue haciéndose más marcado, siempre desde una concepción amplia de confluencia en el Frente Antiimperialista por el Socialismo (FAS).

En la primera etapa son más habituales las notas firmadas, luego no tanto debido al cada vez mayor carácter clandestino de la elaboración de la revista ante las amenazas sufridas y los asesinatos perpetrados por la Alianza Anticomunista Argentina (Tres A) contra referentes centrales del espacio.

Esta revista era inhallable producto de la destrucción y desfiguración sistemática que sufrió el campo revolucionario de los 70, antes, durante y con posterioridad al terrorismo de Estado de 1976-1983. La podemos leer gracias a la edición Facsimilar que realizó la Biblioteca Nacional en 2015.

En NH se despliega una gran capacidad frentista dentro de una concepción revolucionaria, anticapitalista y antiimperialista. Un elemento distintivo es la insistencia en la constitución de Comités de Base como núcleos centrales de la nueva sociedad litigante contra el Estado, las clases dominantes, los partidos del sistema burgués, la burocracia sindical y la institución arte y literatura (Bürger, 1997, p. 62).

NH expresa un entrelazamiento profundo entre las vanguardias políticas de la nueva izquierda y diversos núcleos de construcción social caracterizados por su alto nivel de autonomía. Por esto en las páginas de Nuevo Hombre es notable la presencia, como referente del FAS, de Agustín Tosco, protagonista de la Confederación General de Trabajadores (CGT) de los argentinos e impulsor del movimiento sindical de base; asimismo de Gregorio Flores, uno de los artífices de SITRAC–SITRAM, sindicatos en los que se desarrolla a partir de 1970 el clasismo de base combativo (Brennan, 1996); y las crónicas de las luchas de Villa Constitución de l974 y 1975, donde el nivel de autonomía obrera llega a su punto culminante en este período histórico y se constituye en una de las razones centrales del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 (Santella y Andújar, 2007; Urioste, 2014).

En NH se expresa la participación de Armando Jaime, secretario general de la CGT combativa de Salta, que tuvo amplio entrelazamiento con los campesinos de la región. También lo hacen representantes de las Ligas Agrarias de la zona del Litoral y manifiestan vínculos y participación orgánica en los encuentros del FAS, comunidades indígenas Toba y Mocovís - Qom- del Chaco.

Por otro lado, se va poniendo de manifiesto la política de destrucción genocida de la burguesía, en dictadura y democracia. Durante la dictadura de Alejandro Agustín Lanusse, los secuestros, en julio de 1971, de militantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), Sara Palacio y Marcelo Verd (NH N° 5. T I, 2015, p. 126), Mirta Misetich y Juan Pablo Maestre (NH N° 2. T I, 2015, pp. 66-72), por nombrar algunos; y la masacre de Trelew el 22 de agosto de 1972. En democracia, durante el gobierno del Frente Justicialista de Liberación (FREJULI) entre 1973 y 1976, desde el ataque a la izquierda peronista en Ezeiza durante el arribo de Juan D. Perón a Argentina, hasta el aislamiento y acoso, y finalmente el asesinato en plena calle, a la luz pública, de Rodolfo Ortega Peña el 31 de Julio de 1974, Silvio Frondizi y Luis Mendiburu en septiembre de mismo año. Las bombas, las censuras y todo ese avance de la derecha con sus brazos armados estatales y para estatales como la Alianza Anticomunista Argentina (Tres A).

El tenor de estas denuncias varía, aunque siempre se comprenden en el marco de la represión del Estado capitalista contra los combatientes y militantes de un pueblo cada vez más insurrectado. Sin embargo, una característica tiene hasta la masacre de Ezeiza y otra a partir de allí. Es que primero está en ascenso la lucha revolucionaria; las cárceles son lugares de fortalecimiento de esos revolucionarios, y motivo para avanzar en la organización en el seno de la sociedad a propósito de las grandes campañas por la libertad de los presos políticos. Este período culmina en el llamado "Devotazo" (Izaguirre, 2009) el 25 de mayo de 1973, con la liberación masiva lograda producto de la agitación interna y externa, en un contexto de reciente triunfo de Héctor J. Cámpora. Luego, con la masacre de Ezeiza del 20 de junio del mismo año, por la que la derecha peronista ataca y produce muertos de la izquierda del mismo movimiento popular, se

comienza a percibir una próxima derrota que tiene como responsable política a la propia estructura del aparato estatal peronista. Éste ampara a las organizaciones de la derecha, y de esta manera le da continuidad al tipo de represión ejercida por la dictadura de Onganía, Levingston y Lanusse, tal como se dice en NH N°44 1ª quincena, de Julio de 1973 en "Los ecos de Ezeiza" (Ed. Facs. TII, 2015, p. 159).

La práctica social de genocidio (Feierstein, 2000, p. 40) -agilizada por las tres A con la que se cortan progresivamente los hilos entre las bases y los más conspicuos dirigentes populares y la vanguardia de la organización política- asesina ante ojos de todxs para generar terror en el conjunto, a lxs más significativxs intelectuales de la izquierda revolucionaria; deja morir a un dirigente obrero como Agustín Tosco (Brennan, 1996, p. 379)[1], todo eso produce un verdadero escalofrío evidenciado en las páginas del último número de NH, del 10 de marzo de 1976, ya bajo el solo nombre responsable de Manuel Gaggero quien en el editorial convoca: "Venzamos el miedo. Derrotemos el temor" (Ed. Facs. TIII, 2015, p. 583). Pero en el número anterior del 3 de marzo, en un Suplemento Especial se habían publicado unos dibujos con leyendas titulados "En la selva hay mucho por hacer" de Mauricio Gatti; en la tapa se expresaba una tensión en esa peor condición que se estaba viviendo. Había derrota pero no dispersión; había una tarea, una lucha, una capacidad de resistencia (Ed Facs. TIII, 2015, p. 569).

Intelectuales, artistas y escritores

El análisis del papel de los intelectuales con relación a la revolución es permanente en NH como asimismo el poder depredador en la constitución de las conciencias que poseen los medios de comunicación, el cine, las historietas, cuando se ocupan de crear sumiso consenso al orden vigente que es el verdaderamente violento.

En el terreno de lo literario se cuestiona el realismo socialista instrumentado por el stalinismo; las bases fundacionales de las cuales se parte son las establecidas por el manifiesto de León Trotsky, André Bretón y Diego Rivera publicado en 1938[2], México, denominado "¡Por un arte revolucionario independiente!". Este documento aparece completo en NH N°6, 25 al 31 de agosto de 1971 (T I, 2015, pp. 140-141); recupera la tradición estética anarquista y considera que el arte es el terreno de la pura libertad. Sólo de esta manera puede confluir en el gran movimiento revolucionario.

Se encuentran así, en esta propuesta de arte, las tradiciones anarquista y surrealista, en el seno de la revolución planteada por esta nueva izquierda de los 70.

Por lo demás, así se explica la diversidad de tendencias e interpretaciones del papel de los intelectuales, la poesía, la plástica y el teatro que conviven en este espacio frentista.

En todos los casos hay una línea divisoria frontal, cual es la que separa a los que están a favor de la revolución, el hombre nuevo, la nueva sociedad comunista, el antiimperialismo y a aquellos que no lo están. Éstos, en general, no lo dicen de manera directa sino que se esconden tras la figura del arte por arte y demás formas burguesas de la institución artística, una de cuyas características más potentes es la de convertir en mercancía aquello que se denomina bello.

En el terreno latinoamericano se plantea que no hay que participar en encuentros promovidos por empresas multinacionales, gobiernos represivos y dictatoriales; hay que tener desconfianza y no recibir becas del imperio norteamericano. Estos intelectuales revolucionarios están bajo el influjo del Congreso Cultural de La Habana realizado en 1968, el Mayo francés de igual año y la Revolución Cultural China desarrollada

1 En NH N° 2, 2ª Época, 20 de noviembre de 1975, se relatan todas las circunstancias del sepelio, su contenido político y la represión que se desata con una típica práctica genocida: borrar de la memoria del pueblo a sus máximos referentes. Se titula "El sepelio de Agustín Tosco reverdeció las banderas de la unidad y la democracia de los trabajadores" (Ed Facs. TIII, 2015, pp. 327-330).

2 Raquel Tibol, en su prólogo a Arte y Política de Diego Rivera, señala como firmantes del manifiesto "¡Por un arte revolucionario!" sólo a Rivera y Bretón. Sí recuerda que este texto se produce en un período en que se da la mayor militancia trotskista de Rivera (1979, pp. 25-26). En La estética anarquista, André Reszler cita un comentario de Margarite Bonnet que dice: "este manifiesto fue redactado de hecho por León Trotsky y André Bretón. Por razones tácticas, Trotsky pidió que la firma de Diego Rivera sustituyera a la suya" (2005, p. 68).

entre 1966 y 1968; en un contexto de ascenso revolucionario en nuestro propio país luego del Cordobazo en 1969.

Enrique Walker. Julio 1971- enero 1972 (Nros 1-24)

En el primer período, bajo la dirección de Enrique Walker[3], hay dos secciones que destacaremos en particular y que se denominan "Cultura y Cuestionamiento" y "Testimonio".

En "Cultura y Cuestionamiento" encontramos, entre otros estos artículos: "Teatro de, Perspectiva de un teatro popular en Latinoamérica" (NH N° 1. T I, 2015, p. 61); "Sartre habla" (NH N° 4. T I, 2015, pp. 108-109); "Denuncias: Bienal de San Pablo" (NH N°4. T I, 2015, pp. 110); "Plástica. Un nuevo ámbito para la crítica. Los trabajos de Ricardo Carpani" por Vicente Zito Lema (NH N° 5. T I, 2015, pp. 126); "Discusión con Marcuse" (NH N° 8. T I, 2015, pp. 172-173); "Hacia un arte anónimo y colectivo al servicio de la Liberación" por V.Z. Lema (NH N° 9. T I, 2015, p. 188); "La naturaleza del arte" por León Ferrari (NH N° 13. T I, 2015, p. 252); "El Arte de América Latina es la Revolución" por Luis Felipe Noé (NH N° 14. T I, 2015, p. 269).

En "Testimonio" por lo general se realizan entrevistas a escritores o artistas quienes señalan, desde distintas perspectivas, la necesidad del compromiso con la revolución. Por ejemplo, Ricardo Piglia (NH N° 1. T I, 2015, p. 61); Rodolfo Walsh (NH N° 2. T I, 2015, p. 73); Luis Felipe Noé (NH N° 3. T I, 2015, p. 86); Manuel Scorza (NH N° 9. T I, 2015, p. 197); Haroldo Conti (NH N° 11. T I, 2015, p. 216).

Silvio Frondizi. Marzo a diciembre de 1972 (Nros 25-35)[4]

En este período NH no atiende aspectos vinculados al papel de artistas y escritores en el proceso revolucionario; sí de intelectuales en cuanto cuadros políticos del movimiento. Tiene corte ideológico de izquierda clásico respecto de los diversos frentes de trabajo: la solidaridad con los presos, la intervención del colectivo de abogados defensores de los presos políticos, la construcción de los comités de base; el avance en la sindicalización de los trabajadores de clase media como los docentes; pero no referencias al arte, la literatura, los medios de comunicación, ni expresiones artísticas politizadas en el registro de este campo político.

Rodolfo Mattarollo. Marzo de 1973 a septiembre de 1974 (Nros 36 a 68)[5]

El lema, que aparece en NH N° 38, y caracteriza a todo este período, dice: "Recuperemos para el pueblo la cultura que el imperialismo y las clases dominantes deforman" (NH Ed. Facsimilar. TII. 2015, p. 63). En este sentido va la nota "La cultura como arma de liberación" (NH N° 40. TII. 2015, p. 103). Encontramos una especial preocupación en desnudar el sentido ideológico al servicio de las clases dominantes, de la prensa, el cine y el teleteatro en manos de la gran burguesía.

Por otro lado se destacan las luchas de los trabajadores de prensa en contra de sus patronales con un

3 Martín Santanna destaca a los colaboradores: Rodolfo Ortega Peña y Eduardo Luis Duhalde, Dardo Cabo, Alicia Eguren, todxs del peronismo revolucionario; Daniel Hopen, del PRT y el Frente Antiimperialista de Trabajadores de la Cultura (FATRAC). Otros militantes de izquierda como Nicolás Casullo, Vicente Zito Lema, José Eliaschev, el sociólogo Juan Pablo Franco, el economista Fernando Azcurra, el psicólogo Hernán Kesselman, el dramaturgo Eduardo Tato Pavlovsky, la poeta Juana Bignozzi (NH T I Ed facsimilar, 2015, p. 12).

Respecto de Enrique Walker (1941-1976) ver Zito Lema, 2017.

4 Martín Santanna señala que en este período hay pocas notas firmadas pero que se consigna un staff relativamente estable en el que hay militantes del PRT -Daniel Hopen, Moni Carreira y Nelson Amarillo- y colaboradores independientes, los abogados de presos políticos Miguel Radrizzani Goñi, Rodolfo Matarollo y Luis Díaz Colodrero (2015, p. 14).

Respecto de Silvio Frondizi (1907-1974) ver Tarcus, 2007.

5 En este período es una expresión del FAS que reúne tendencias políticas, sindicales y culturales. Así encontramos al PRT, el Frente Revolucionario Peronista (Armando Jaime, Manuel Gaggero), la Organización Comunista Poder Obrero (OCPO), grupos provenientes de las Fuerzas Argentinas de Liberación (FAL), Grupos Populares de Liberación, la columna Savino Navarro provenientes de Montoneros, grupos Anarquistas, Partido Comunista Marxista Leninista (PCML); y del ámbito de la cultura: Cine de Base -cuyo mentor era Raymundo Gleyser-, el grupo Libre Teatro Libre, los escritores y poetas Haroldo Conti, Humberto Constantini, Miguel Ángel Bustos, Roberto Santoro (Diz y López Trujillo, 2007; Santanna, 2015; Silva, 2017).

Respecto de Rodolfo Mattarollo (1939-2014) ver Santanna, 2015 y Télam, 18/6/2014.

claro signo de diferenciarlos de sus explotadores laborales e intelectuales.

A lo largo del período se despliega una reflexión respecto de cómo desarrollar teatro y cine con un protagonismo directo de la clase obrera y sectores populares. El Cine de base, como directa expresión del FAS, sostiene que "no hay arte neutral, el arte no está por encima de las clases sociales". Se afirma que:

> *El artista es un trabajador intelectual, forma parte del pueblo y necesariamente debe optar: o coloca su instrumento de trabajo al servicio de la clase obrera y el pueblo, impulsando sus luchas y el desarrollo de un proceso revolucionario; o se coloca abiertamente del lado de las clases dominantes, sirviendo como trasmisor y reproductor de la ideología burguesa* (NH N° 54, Ed. Facs. TII. 2015, p. 388).

Vemos entonces que se delimita con claridad un territorio político social en el que se debe insertar el trabajador de la cultura, pero no se orienta hacia determinada forma estética. Este es el sentido surrealista que hayamos en esta política cultural: el arte es una acción subversiva, no una teoría acerca de la belleza (Nadeau, 2007, p. 61).

La vanguardia política con la vanguardia estética que planteó llevar el arte a la vida (Bürger, 1997) se ve claramente en las reflexiones de los actores del Grupo Arte a Propósito. La temática de la obra tiene que ver con un conflicto real que vive la clase obrera; los actores mismos son obreros y crecen políticamente a partir de la representación que realizan (NH N° 56. Ed. Facs. TII.2015, pp. 452-456).

Manuel Gaggero. Noviembre de 1975 a marzo de 1976 (2ª época, Nros 1-10)[6]

Es el período en el que se acotan las instancias democráticas casi de manera absoluta; priman las bandas para-militares articuladas desde el Ministerio de Bienestar Social, aunque esto era lo común desde la masacre de Ezeiza; el gobierno de María Estela Martínez de Perón está cercado por las FFAA.

Los espacios de debate respecto de la institución "arte" están también reducidos; sin embargo, la línea se mantiene respecto de:

- no participación en los encuentros organizados por el imperialismo y la burguesía; así encontramos artículos tales como "La SADE no tiene fragata. Reportaje a Haroldo Conti" (NH N° 1. T III, 2015, p. 293) y "Encuentros y desencuentros literarios" (NH N° 6 .T III, 2015, p. 464);
- activo papel de los intelectuales en la defensa de los Derechos Humanos, dadas la censura y represión que se están sufriendo; así entonces, "Tribunal Russell" (NH N° 6. TIII. 2015, p. 455), y el reportaje a Haroldo Conti;
- denuncia del papel de ocultamiento que cumplen algunos medios de comunicación
- análisis ideológico del cine comercial burgués; así, lo leemos en "Raúl de la Torre. La burguesía también sufre" (NH N° 8. TIII. 2015, p. 533).

En el Manifiesto "Hacia el frente" (NH N° 5. TIII. 2015, p. 427), elaborado por "un grupo de trabajadores de la cultura", se insiste en la necesidad de conformar un movimiento nacional de este sector, que enfrente al terror fascista.

La masacre de Trelew

Se destaca el amplio despliegue poético, artístico y literario en particular en torno a la conmemoración de la masacre de Trelew del 22 de agosto de 1972[7] que se realiza en el Suplemento especial *A un año de*

6 Este N H segunda época aparece luego de más de un año de silencio. Gaggero y Susana Viau convocan a Eduardo Silberkasten, Roberto Jacoby, Oscar Martínez Zemborain, Héctor Demarchi (secuestrado el 5 de agosto de 1976) y Enrique Raab (detenido – desaparecido el 16 de abril de 1977) (Santanna, 2015).

Respecto de Manuel Justo Gaggero, ver Posada, 2011.

7 El 19 de marzo de 2014, la Cámara Federal de Casación Penal anuló las dos absoluciones y dejó firmes las penas de prisión perpetua impuestas en 2012 a otros tres acusados en el juicio oral por la Masacre de Trelew. En el primer caso se trata del ex jefe de la base aeronaval Almirante Zar de Trelew Rubén Paccagnini y el ex juez militar Jorge Bautista; en el segundo, se trata de los represores Luis Sosa, Emilio Del Real,

la masacre de Trelew. Ni olvido ni perdón (NH N° 46 Quincena agosto 1973. TII. 2015, pp. 209-220). Políticamente es un hecho significativo porque los asesinados eran guerrilleros, pero estaban absolutamente inermes por su carácter de prisioneros. Además, el pedido de justicia por este crimen, al año del suceso, se realiza pocos meses después de otra masacre contra el pueblo y la izquierda desarmada en Ezeiza, a propósito de la llegada de Juan Domingo Perón. El debate se tensa en el punto de si hay que confiar en la justicia del gobierno popular recientemente elegido o mantener la legitimidad de los Tribunales Revolucionarios. La línea principal de NH se inclina por esto último, porque defiende la autonomía política y no cree en el carácter progresista de Perón, pero no por ello deja de entrevistar y recibir otras voces y perspectivas: Juan Gelman, Francisco Urondo o Tomás Eloy Martínez. De esta manera el Suplemento Especial no es un panfleto ortodoxo y desde el punto de vista estético conviven diversas tendencias, desde la literatura testimonial hasta la poesía surrealista.

Conclusiones

Significativo es el desarrollo alcanzado por el Cine de Base y el Grupo de Arte a Propósito porque en los artículos en los que se entrevista a sus protagonistas, si bien hay definiciones respecto de lo que desean hacer con su arte y el vínculo que quieren tener con los obreros revolucionados, ellos en sí son expresiones de algo que ya se está llevando a cabo. Son arte en acto; han dejado de ser una concepción estética porque producen en el presente pergeñando un futuro, no clasificando las imágenes en el pasado (Simondon, 2013). Han logrado aportar los instrumentos, los medios, los saberes, al movimiento real de la clase obrera y popular en lucha.

Otro aspecto fundamental es la persistencia en considerarse trabajadores de la cultura, y desde un lugar colectivo enfrentar las instituciones cooptadas u organizadas por la burguesía y el imperialismo. En este sentido, Haroldo Conti (NH N° 1 2ª Ep. T III, 2015, p. 293) es claro cuando dice que participa del Encuentro Latinoamericano de Cultura organizado en Guayaquil desde la Agrupación Gremial de Escritores de Argentina, no a modo de intelectual independiente.

Es muy importante que NH y el Frente de Trabajadores de la Cultura denuncien el avance del fascismo. En ese período no todas las fuerzas progresistas y de la nueva izquierda lo hacían (Baschetti, 1996; Moretti, 2015; Rot, 2006).

Los intelectuales, artistas, poetas, literatos que se expresan en NH no creen en la asepsia, el descompromiso, el arte por el arte, las investigaciones objetivas; para ellos, lo central es la intervención y en ella adoptar el punto de vista de los obreros, el pueblo, los sectores medios radicalizados, los estudiantes.

En el tema de la producción de cine hay un debate entre la primera época y la tercera; predomina finalmente la propuesta de Cine de Base, organizado por Raymundo Gleyser, del PRT (Peña y Vallina, 2000), pero inicialmente había sido publicado un artículo, "El cine como hecho político" (NH N° 3. T I, 2015, pp. 90-91), de Fernando Solanas y Octavio Getino, quienes pertenecieron a Montoneros.

Se plantea la necesidad de un proceso de autocrítica y conversión profunda hacia la cultura proletaria y esto no deja de verse bajo la lente no sólo guevarista sino también, y principalmente, maoísta; pero estos artistas, intelectuales, periodistas, revolucionarios producen su arte y su revolución a medida que van litigando consigo mismos, en una praxis colectiva anti institucional.

NH plantea una línea artístico-política que la separa del realismo socialista estalinista, y la emparenta con el anarquismo, el trotskismo y el surrealismo: tres tendencias concentradas en el documento de 1938 de Bretón, Rivera y Trotsky.

Además, NH pone de manifiesto la confluencia de las diversas tendencias del marxismo: en la primera época, el existencialismo sartreano y el pensamiento de Herbert Marcuse que ha tenido gran influencia en

ambos oficiales de la Armada, y Carlos Marandino, suboficial (http://www.telam.com.ar/notas/201403/55905-revocaron-la-absolucion-a-un-jefe-militar-por-la-masacre-de-trelew.html).

el mayo francés de 1968. En los períodos tercero y cuarto, el concepto de intelectual y de hegemonía de Antonio Gramsci[8]; las concepciones del Socialismo y el Hombre Nuevo de Ernesto Che Guevara; y los nunca referidos pero presentes Theodor Adorno y Max Horkeimer (1998), y su crítica a los medios de comunicación masivos como formas fenomenales de dominio de las sociedades contemporáneas, claro que con una diferencia central: en vez de pesimismo encontramos en NH un gran impulso subversivo orientado a quitar la máscara de la ideología de la burguesía que subyace tras el estilo, la forma estética y el buen gusto.

La impronta guevarista del Congreso Cultural de la Habana está presente también en la advertencia realizada a los medios de difusión masiva (1968, p. 127).

Se señala, además, que estos medios no son negativos por sí; se realiza, entonces, la propuesta de resistencia y contraofensiva: frente al gran capital, la guerrilla; frente a las grandes empresas radiales, el boca a boca porque "la comunidad oral en el mundo subdesarrollado es una fuerza revolucionaria"; la organización política es la que puede crear estados de opinión en grandes sectores del pueblo. Como eco de la lucha, las estaciones de radio y la prensa clandestinas pueden mantener al pueblo informado a partir de sus propios intereses, minando los medios masivos de las oligarquías y el imperialismo (1968, p. 128).

La experiencia de NH es notable por su puesta en acto de un arte que de esa manera logra salir de sus casillas institucionales y comenzar a producir desde una nueva sociedad que se va gestando, a la vez que se enfrenta a la vieja. Se nota la conciencia de ese largo plazo y por eso es pertinente la perspectiva de Mao Tse Tung en relación a "que cien flores se abran", "que compitan cien escuelas" debido a que la lucha ideológica que se da claramente en el terreno del arte, la literatura y la ciencia, sólo puede triunfar si es superior a la burguesa y está ligada a la verdad además de a la belleza (Hadjinicolaou, 2005).

La experiencia pudo ser acallada sólo con la práctica social de genocidio que fue eliminando por vía de la muerte a los principales representantes del pueblo y el arte, a sus más activos organizadores e intelectuales; luego sucedieron los secuestros y la desaparición de personas, tras la práctica sistemática de torturas para producir caídas en cadena; y para los otros, los que lo eligieron y pudieron, el exilio. De las enormes listas de artistas, poetas, literatos, abogados, intelectuales de las más diversas áreas, dirigentes político-sociales revolucionarios, pocos quedaron. O fueron asesinados por las Tres A como Ortega Peña, Silvio Frondizi, Alfredo Curuchet; muertos en la clandestinidad en democracia como Tosco; secuestrados como René Salamanca, Alicia Eguren, Haroldo Conti, Miguel Ángel Bustos, Raymundo Geyser, Francisco Urondo, Rodolfo Walsh, Enrique Walker, Héctor Demarchi, Enrique Raab; exiliados: Rodolfo Mattarollo, Manuel Gaggero, Tomás Eloy Martínez, Juan Gelman, Luis Felipe Noé, León Ferrari, Ricardo Carpani, Susana Viau, Vicente Zito Lema y Eduardo Luis Duhalde, por nombrar a algunos de los más significativos hacedores de *Nuevo Hombre*.

Pero como dice Mijail Bajtin (1998) todos los sentidos tienen su fiesta de resurrección. Los exiliados se organizaron en el exterior para denunciar las violaciones de los Derechos Humanos al mundo. Recibieron la información de las redes clandestinas tejidas por núcleos como los que fundó Rodolfo Walsh con ANCLA o Cadena Informativa (Rot, 2016, p. 180). La resistencia creció en el propio país de la mano de las Madres de Plaza de Mayo y el boicot obrero.

Sin embargo, la cultura criada a la luz de los revolucionarios fue acallada por cuarenta años. Pero sólo acallada. La edición de NH en 2015 es una contribución a la ruptura del prolongado silencio y a la malintencionada deformación de la memoria.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (1998). La industria Cultural. En *Dialéctica de la Ilustración* (pp. 165-212). Madrid, España: Trotta.

8 Ver "La Pequeña Burguesía y la Revolución". NH N°54. 1ª Quincena enero 1974.6-7. Ed. Facsimilar TII Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2015. pp. 370-371.

Bajtin, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Argentina: siglo XXI.

Baschetti, R. (Comp.) (1996). *Documentos (1973-1976) Vol I De Cámpora a la ruptura*. La Plata, Argentina: de la Campana.

Brennan, J. P. (1996). *El Cordobazo, Las guerras obreras en Córdoba 1955-1976*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Bürger, P. (1997). *Teoría de la Vanguardia*. Barcelona, España: Península.

Celentano, A. (2003). Maoístas y nueva izquierda en Argentina. Vanguardia Comunista y su reflexión sobre la construcción del partido. *III Jornadas de Sociología de la UNLP*, 10 al 12 de diciembre de 2003.La Plata, Argentina: Memoria Académica, Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6872/ev.6872.pdf

Diz, V. y López Trujillo, F. (2007). *Resistencia Libertaria*. Buenos Aires, Argentina: Madreselva.

"El Congreso Cultural de La Habana" (mayo- junio 1968) En *Cuadernos de Cultura. Nueva Época* N° 89. 122-131.

Feierstein, D. (2000). *Seis estudios sobre genocidio*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba,

Hadjinicolaou, N. (2005). *Historia del arte y lucha de clases*. México: siglo XXI.

Izaguirre, I. y colaboradores (2009). *Lucha de clases, guerra civil y genocidio en la Argentina. 1973-1983*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

La Cámara de Casación confirmó las condenas y anuló las absoluciones en la causa por la Masacre de Trelew (19-3-2014). Telam, Recuperado de http://www.telam.com.ar/ notas/201403/55905-revocaron-la-absolucion-a-un-jefe-militar-por-la-masacre-de-trelew.html

Moretti, I. I. (Diciembre 2015-Mayo 2016). Tiempo de Verdugos. Los partidos de izquierda ante la instauración de la última dictadura cívico-militar argentina. En *Revista de la Red de Intercátedras de Historia de América Latina Contemporánea.* Año 3, N° 5. 24-39. Córdoba, Argentina.

"Murió Rodolfo Mattarollo: abogado, poeta, escritor, Diplomático y Subsecretario de Derechos Humanos de la Nación". Télam Agencia Nacional de Noticias. 18/6/2014.

Nadeau, M. (2007). *Historia del Surrealismo*. La Plata, Argentina: Terramar.

Nuevo Hombre (2015) Ed. facsimilar TI Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Nacional.

Nuevo Hombre (2015) Ed. facsimilar TII Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Nacional.

Nuevo Hombre (2015) Ed. facsimilar TIII Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Nacional.

Peña, F. M y Vallina, C. (2000). *El Cine Quema. Raymundo Gleyser*. Buenos Aires, Argentina: De la Flor.

Posada, G. (13 de octubre de 2011). Entrevista a Manuel Gaggero. Historia de lucha, presente militante. En Acta 10 años. La Agencia de noticias de la CTA Autónoma.

Reszler, A. (2005). *La Estética Anarquista*. Buenos Aires: Libros de la Araucanía.

Rivera, D. (1979)¡Por un arte revolucionario independiente!. En *Arte y política* (Selección, prólogo y datos biográficos de Raquel Tibol). (pp. 181-186). México: Grijalbo.

Rot, G. (2006). El Partido Comunista y la lucha armada. En *Lucha armada en la Argentina* Año 2 N° 7. 14-25.

Rot, G. (2016). *Itinerarios revolucionarios. Eduardo L. Duhalde –Haroldo Logiurato*. La Plata, Argentina: De la Campana.

Santanna, M. (2015). Nuevo Hombre, una revista como síntesis de una época. En *Nuevo Hombre*. 11-18. Ed. facsimilar. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Nacional.

Santella, A. y Andújar A. (2007). *El Perón de la fábrica éramos nosotros: las luchas de Villa Constitución 1970-1976*. Buenos Aires, Argentina: Desde el subte.

Simondon, G. (2013). *Imaginación e Invención*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.

Tibol, R. (1979). Prólogo. En D. Rivera, *Arte y política* (pp. 13-28). México: Grijalbo.

Urioste, A. (2014). Del Cordobazo a Villa Constitución. En N. Redondo, A. Urioste, E. Matta, D. Moro y D. Melchor (Eds. y Comps.) *El Che y otras rebeldías Antología II*. 215-235. Santa Rosa, La Pampa: EdUNLPam.

Zito Lema, V. (4/6/2009) "Soy Enrique Walker, periodista y montonero". El dsd.com. Diario sobre diarios. Recuperado de http://www.diariosobrediarios.com.ar/dsd/notas/4/ 76-soy-enrique-walker-periodista-y-montonero.php#.XHLRfYgza70

Presencia y ausencias de Educación Sexual Integral en las aulas de inglés: una experiencia desde el Campo de las Prácticas

MARÍA NATALIA ROSSI[1]
natyrossi@cpenet.com.ar

MARÍA AURELIA KIN[2]
maureliakin@yahoo.com.ar

SILVIA SIDERAC[3]
ssiderac@hotmail.com

[1 y 2] Departamento de Lenguas Extranjeras, - [3]Departamento de Formación Docente,

[1, 2 y 3] Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa

Resumen

Esta ponencia relata una experiencia realizada al interior del proyecto de investigación "Educación Sexual Integral e Interculturalidad: Diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública" en vínculo con el Campo de las Prácticas de la FCH de la UNLPam. Este Campo integra el diseño curricular del profesorado de inglés y propone el acercamiento de lxs estudiantes al futuro espacio profesional desde los inicios de la carrera integrando al área disciplinar con la formación docente. La presente ponencia tiene como objetivo mostrar el trabajo realizado durante este año en la cátedra Preliminares de Lengua Inglesa, el cual intenta vincular a lxs alumnxs del profesorado con estudiantes y libros de texto de escuelas públicas secundarias en torno a la temática de ESI. La metodología investigativa es de carácter cualitativo y los instrumentos utilizados son encuestas a alumnxs secundarixs y análisis de los materiales de enseñanza utilizados en las aulas visitadas. Lxs estudiantes universitarios coordinadxs por sus docentes colaboran en el trabajo de campo y luego abordan el material recopilado desde el marco legal vigente de la ley 26.150, el currículum prescripto para la enseñanza de inglés en la Provincia de La Pampa, el marco teórico de las pedagogías y feminismos críticos y el análisis del discurso. Los resultados dan cuenta de la escasa presencia de discursos intencionales de Educación Sexual en las aulas de inglés de los establecimientos educativos secundarios y de fuertes presencias heteronormativas en lo que respecta a discursos vinculados con roles sociales, mandatos culturales y estereotipos de género.

» *Palabras clave: ESI; discursos; ausencias; presencias; reflexión crítica*

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Educación Sexual Integral e Interculturalidad: Diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública" que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam desde el año 2016 y cuyo objetivo general es elaborar materiales para la enseñanza de inglés en claves de Educación Sexual Integral e Interculturalidad, en continuidad con una investigación denominada "La autonomía a través del diseño de materiales alternativos" realizada también en la misma facultad. Asimismo, el proyecto de investigación tiene como objetivos particulares "1. Analizar críticamente las prescripciones curriculares oficiales, el marco legal vigente y las propuestas editoriales en uso para la enseñanza de inglés como lengua extranjera; 2. Fortalecer a través de la construcción de espacios colaborativos de estudio y reflexión crítica de la realidad, la autonomía sobre el currículum editorial; 3. Diseñar materiales alternativos para la enseñanza de inglés que interpelen y desnaturalicen los discursos sexistas, heteronormativos y patriarcales promoviendo aprendizaje relevante; 4. Llevar a la práctica los materiales elaborados; 5. Evaluar los materiales elaborados a través de la intervención en el currículum enseñado; 6. Publicar los diseños alternativos y socializarlos entre la comunidad docente".

Como docentes investigadoras desarrollamos nuestra profesión en Preliminares de Lengua Inglesa correspondiente al Ciclo Propedéutico del Profesorado de Inglés así como también en diversos colegios secundarios de la ciudad de Santa Rosa.

Como docentes críticas de la realidad áulica analizamos algunas propuestas editoriales que se encuentran disponibles para los diferentes niveles educativos, ya que consideramos a lxs docentes como pensadorxs críticxs y reflexivxs del currículum prescripto, de su propia práctica docente y de la realidad social. Es decir, profesionales capaces de resignificar su práctica a partir de la reflexión autónoma y la toma de decisiones, con plena consciencia de la compleja realidad social y de las escuelas públicas actuales.

Sin dejar de lado el currículum prescripto, se analiza la realidad de los estudiantes y de la sociedad en la cual estamos insertxs para tener en cuenta la "función educativa" que expresa Pérez Gómez, (2004) y la posibilidad de actuar en forma responsable y críticamente sobre esa realidad para transformarla. Se promueve el "aprendizaje relevante" (Pérez Gómez, 2004, p.135) entendido como "... aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento". Es decir, no solo se alienta a asociar y relacionar contenidos, sino también a aplicarlos en la realidad en la que se desarrollan para producir modificaciones.

Lxs docentes disponen de una gran variedad de materiales bibliográficos para utilizar en las clases de inglés, pero aún en la actualidad, la mayoría de ellxs presentan temáticas alejadas de la cultura experiencial de lxs estudiantes y una fuerte impronta extranjerizante. Por ello, es indispensable que lxs docentes no acepten acríticamente estos diseños bibliográficos y participen activamente en el currículum real y analicen, cuestionen, interpreten, modifiquen y por, sobre todo, diseñen sus propios materiales para propiciar así el aprendizaje relevante.

A partir de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral Nº 26.150 en todos los niveles educativos, comenzamos a analizar las ausencias y presencias en el "currículum real" (Frigerio, 1991, p.4) comprendido como el entrelazamiento de significados de la normativa vigente (Ley 26.150 y Plan de Estudios del Profesorado), los sentidos y principios internalizados por docentes y estudiantes (entrevistas), y el material con que se trabaja y enseña en las escuelas visitadas. Poder establecer diálogos entre estos elementos desde las presencias y ausencias de discursos vinculados con ESI habilitó lecturas que presenta esta ponencia.

El contexto institucional de la experiencia

Este proyecto de investigación se realiza en vínculo con el Campo de las Prácticas[1] el cual promueve

1 Programa de la Facultad de Ciencias Humanas contemplado en el Plan de Estudios de la carrera aprobado por Resolución Res.230/09 CS UNLPam.

una integración del área disciplinar con la formación docente. Es un nuevo campo que se incluye en el Plan de Estudios 2010, éste se suma al Campo de la Formación Disciplinar, de la Formación Docente y la Formación General de manera transversal; su objetivo es que la preparación para la práctica profesional atraviese toda la formación desde el inicio de la carrera.

> *"La implementación del Plan de Estudios del Profesorado en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam responde a la necesidad de adecuar la oferta de esta Casa de Estudios a las demandas académicas, pedagógicas y sociales actuales y a requerimientos establecidos en la Ley de Educación ello enmarcado en un contexto socio político e institucional"* (Res.230/09 CS UNLPam, p. 1).

Es en este marco normativo que lxs estudiantes realizan un primer acercamiento a las escuelas secundarias, posibles ámbitos de trabajo futuro, con el propósito de adquirir nuevas y variadas herramientas a aplicar como profesionales. Por esta razón desde la cátedra Preliminares de Lengua Inglesa se realizan diferentes actividades con estudiantes y docentes de los últimos años del nivel secundario de escuelas públicas de Santa Rosa. Este artículo pretende mostrar el trabajo actuado por este grupo de estudiantes en relación con las voces relevadas de estudiantes secundarixs y los libros de texto utilizados en relación con las presencias o ausencias de la temática de Educación Sexual Integral en las aulas de inglés visitadas.

Como se mencionó anteriormente, desde el Campo de las Prácticas en años anteriores, lxs estudiantes universitarixs concurrían a las escuelas y realizaban actividades de lectura comprensiva y encuestas relacionadas con las temáticas estudiadas durante todo el nivel secundario. En el presente año, se decidió enfatizar sobre la temática de ESI y por lo tanto lxs estudiantes de Preliminares de Lengua Inglesa fueron a diversos cursos para realizar encuestas a alumnxs del último año de secundario.

Metodológicamente se priorizó construir un espacio distendido y de confianza de pares por lo que cada unx de lxs estudiantes universitario se sentó con un/a estudiante de la escuela secundaria y leyó una a una las preguntas tomando nota de las respuestas. La actividad fue vivida con agrado por ambos grupos y las docentes no intervinieron de manera de priorizar el vínculo y el espacio comunicativo creado entre estudiantes de ambas instituciones.

El relato de la experiencia

a. Las encuestas

Acompañadxs por sus docentes de Preliminares de Lengua Inglesa lxs estudiantes universitarxs concurrieron a una escuela secundaria céntrica de la ciudad de Santa Rosa. Allí, gracias a la colaboración de una docente del espacio curricular Inglés, ingresaron al aula de sexto año y tuvieron la posibilidad de interactuar con lxs estudiantes secundarixs tal como se expresa en el apartado anterior.

Las preguntas que realizaron son las siguientes:

1. ¿Qué recordás haber aprendido en clase de inglés en la escuela?
2. ¿De qué temas o tópicos se habla en las clases de inglés?
3. ¿Qué actividades te gustan? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles actividades no te gustan? ¿Por qué?
5. ¿Has tenido ESI en la escuela?
6. ¿Y en la clase de Inglés? ¿Contame qué hicieron? ¿Qué te acordás de esa clase?
7. ¿Trabajaron temas como violencia de género, cuidado del cuerpo, discriminación, derechos humanos, pueblos indígenas?

A los docentes se les preguntó:

1. ¿Con qué temáticas trabajas en los últimos años del secundario? (temas o tópicos no contenidos de gramática o lengua)
2. ¿Y qué contenidos estás dando? (de gramática y lengua)

3. ¿Con qué libro de texto estás trabajando? ¿Por qué elegiste ese/esos?
4. ¿Qué actividades son las habituales en una de tus clases?
5. ¿Has trabajado con contenidos de ESI?
6. Si la respuesta es afirmativa. a) ¿Lo haces porque la escuela te lo pide o por iniciativa propia?
   Si la respuesta es negativa. a) ¿Por qué no lo has hecho aún?

Luego de estos encuentros se analizaron las encuestas realizadas a estudiantes de sexto año del nivel secundario de una escuela pública de la ciudad de Santa Rosa. Si bien la lectura cuantitativa de las encuestas permite decir que la mayoría de lxs estudiantes manifiesta haber tenido Educación Sexual Integral en la escuela, la lectura cualitativa de las respuestas permite afirmar que no lo perciben como un contenido planificado y transversal a la enseñanza de inglés. Al respecto los protocolos manifiestan:

"tuvimos charlas" (P1)
"sólo una charla" (P8)
"muy poco, en inglés nada" (P3)
"no, nunca vimos Educación Sexual en la clase de inglés" (P2)
"en primero de secundaria" (P7)
"solo una charla de una invitada" (P9)

La lectura de las encuestas realizadas por nuestrxs estudiantes nos lleva a construcción de nuevos interrogantes al interior de la investigación. Esto nos hace preguntarnos:

- ¿Qué entienden lxs estudiantes cuando hablan de "la ESI"?
- ¿Realmente significa Educación Sexual Integral o solo aspectos biológicos del cuerpo?

En algunos casos, lxs estudiantes hacían notar la falta de presentación de un proyecto institucional y reclamaban ausencias de abordajes que están prescriptos por la ley 26.150. Tal es el caso del protocolo que advierte la necesidad de ESI

"para propugnar la aceptación de la diversidad de las personas o en contra de la discriminación" (P6)

Con respecto a la sexta pregunta, donde se les preguntaba específicamente por las clases de inglés y si habían trabajado con la temática en ellas, muchos de los estudiantes interpretaron erróneamente la consigna y no la asociaron con ESI, por lo que el total de estudiantes que respondieron adecuadamente a esta consigna es reducido y desvirtuaría el análisis. Es necesario recordar aquí que la encuesta era realizada por estudiantes universitarixs de primer año y que ésta era su primera experiencia investigativa. Resulta comprensible entonces que frente a la no interpretación del enunciado no reformularon la pregunta ni proporcionaron ejemplos que les ayudara a lxs estudiantes secundarixs a completar su respuesta.

Asimismo, se pudo observar que la mayoría de las respuestas expresaron que no habían trabajado con ESI concretamente en las clases de inglés y solo dos dijeron que lo habían hecho relacionado al tema de discriminación y al tema de diferencias de género y sexualidad.

"sí, lo hemos trabajado, más tema discriminación" (P10)
"hicieron un debate sobre que es la sexualidad y diferencias de género" (P3)

Con respecto a la última pregunta, solo unos pocos estudiantes respondieron que no habían visto o trabajado con las temáticas tales como violencia de género, cuidado del cuerpo, discriminación, derechos humanos o pueblos indígenas en la escuela secundaria, la mayoría de ellas/os contestó afirmativamente, pero nuevamente muy pocos dijeron que sí lo habían hecho en las clases de inglés.

"En inglés no pero en otras materias sí." (P7)
"Si lo están viendo en literatura, psicología y sociología" (P1)

Analizar esta recurrencia en la dificultad de ver cuáles eran los ejemplos de Educación Sexual Integral propios de la materia inglés nos lleva a hipotetizar que institucionalmente la educación sexual se percibe como un espacio fragmentado de las disciplinas de enseñanza. Es decir, a diferencia de lo propuesto por la normativa, la educación sexual no se advierte como constitutiva de las construcciones epistemológicas de los distintos espacios curriculares; no se comprende al interior de los contenidos –en este caso de la

enseñanza de inglés- y se ofrece de manera aislada y esporádica a través de charlas o actividades extracurriculares organizadas como complemento de la formación.

b. El análisis de los materiales de enseñanza

Lxs estudiantes universitarixs solicitaron a la docente del curso el material con que trabajaba. De esa recopilación puede concluirse que la docente no trabajaría con un libro de texto en particular, sino que clase a clase acerca al grupo fotocopias tomadas de diferentes publicaciones.

Investigaciones anteriores de nuestro Instituto (ICEII Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria) nos permiten afirmar que la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Argentina ha estado muy fuertemente influenciada por las prescripciones editoriales en las últimas décadas. Existe una importante circulación de libros de texto provenientes de editoriales extranjeras, que se han tornado ejes vertebradores de la práctica docente en todos los niveles del sistema, incluido el universitario (Siderac & Orden, 2017; Di Franco, Di Franco y Siderac, 2014).

Los libros de texto con los que habitualmente se trabaja en las clases de inglés son de Editoriales como Cambridge, Longman, Pearson, MacMillan todas ellas provenientes de Estados Unidos o del Reino Unido. A ellas se han sumado, en los últimos tiempos, las tecnologías digitales que a través de espacios de internet promovidos por organismos como el British Council y otros de las editoriales nombradas o empresas, organizaciones e incluso productoras de cine, han encontrado a través de estos diseños un eficiente ingreso para distribuir contenidos y valores de dominación cultural. Pueden encontrase en estos sitios web diferentes textos, conferencias, videos o películas en todos los casos con las actividades a realizar por lxs estudiantes, incluyendo algunos hasta propuestas de evaluación de estos materiales.

De los materiales recabados puede advertirse coherencia con los resultados de las investigaciones que arriba mencionáramos en los siguientes puntos:

Tópicos irrelevantes y alejados de la realidad política y social de lxs estudiantes argentinxs y latinoamericanxs; ausencia de referencias que permitan vincular los nuevos aprendizajes con los saberes previos de lxs estudiantes; actividades de carácter pedagógico técnico con consignas que refuerzan aprendizajes mecánicos y repetitivos que obstaculizan las construcciones del 'saber hacer' pertinente a la disciplina; descontextualización tanto histórica como geográfica en los temas que se presentan; ausencia del tratamiento de contenidos actitudinales que se relacionen con lo cognoscitivo; desvinculación con vivencias de lo cotidiano y las problemáticas sociales relacionadas con la sexualidad; fortalecimiento de estereotipos heteronormativos; carencia de situaciones que permitan abordar conflictos; discontinuidad en el desarrollo de los personajes que aparecen en los textos; protagonismo exitoso y excesivo de héroes y heroínas del pasado o de la ficción que no ofrecen vínculo con actuales temas, por ejemplo, relacionados con luchas que involucren sexualidades y géneros; intrascendencia y subestimación de sujetxs reales o cercanxs; abordajes que simulan la no existencia de la discriminación y la pobreza.

Las características de los materiales analizados nos permiten marcar la fuerte distancia que se advierte en relación con el carácter inclusivo del marco legal vigente ya citado en este texto; normativa que apunta a fortalecer valores de ciudadanía, género, derechos humanos, sexualidad responsable y placentera, valoración de la otredad y los vínculos empáticos.

Reflexiones finales

La experiencia realizada permite valorar muy significativamente la metodología de trabajo elegida en este caso. Lxs estudiantes pudieron realizar, tal como lo prescribe el Campo de las Prácticas, un acercamiento concreto al espacio de futuro desarrollo profesional. El ingreso a la escuela permitió abordar el currículum real desde dos aspectos; por un lado, el acercamiento a lxs estudiantes secundarixs, sus vivencias y aprendizajes relacionados con la Educación Sexual Integral; por el otro, a los materiales de enseñanza. Pudieron, además, tener una primera aproximación a la investigación educativa al realizar encuestas, recopilar materiales y hacer junto a sus docentes lecturas reflexivas de todos estos elementos.

Las docentes investigadoras pudieron a su vez, incorporar el trabajo de sus estudiantes a la investigación en curso y construir reflexiones al respecto. Estos resultados reafirman una importante ausencia de la enseñanza de educación sexual en los marcos previstos por la normativa vigente. Esto surge tanto de los testimonios de lxs estudiantes encuestadxs como del análisis de los materiales utilizados.

Como pudo advertirse, las temáticas no son cercanas a la cultura experiencial de lxs estudiantes, no reflejan la realidad en la que están insertos y esto permitiría pensar lo difícil que sería lograr un aprendizaje relevante en esta asignatura. La temática de ESI es una "temática ausente" del material bibliográfico utilizado, el cual estaría afectado por lo que Gramsci (1986) denomina "ideología hegemónica", donde los pensamientos, representaciones o creencias serían impuestos por las editoriales bibliográficas, lo cual llevaría a una aplicación acrítica de los contenidos.

Estudiantes y materiales estarían dando cuenta de una casi total ausencia del tratamiento de la Educación Sexual Integral en los términos que el sistema educativo argentino prescribe. Ahora bien, para Boaventura de Sousa Santos (2006) la mayoría de lo no existente es producido activamente como tal, es decir, no son casualidades las ausencias, sino que son políticamente puestas en los sitios de lo no creíble, lo descartable, lo invisible, lo que no ocupa lugar en la realidad hegemónica del mundo.

Aníbal Quijano (2003) contribuye en similar sentido cuando habla del "dualismo radical", es decir la separación entre sujeto y objeto de conocimiento que proviene de la gnoseología cartesiana, donde el sujeto es el individuo indeterminado, no situado, sin ninguna referencia histórico-social y, por tanto, universal; mientras que el objeto es una entidad totalmente independiente del sujeto y de la trama de relaciones en las que está involucrado. Esto conlleva a una puesta entre paréntesis de las personas, es decir, se produce una anulación de quien investiga, enseña o busca aprender acerca de un saber determinado, por lo cual éste se naturaliza, se lo presenta "tal como es en sí mismo". En ese contexto, la persona que estudia estos contenidos supuestamente neutros y universales, también es percibida como tal, no importa en qué lugar del mundo esté, cuál sea su realidad social o cultural, siempre estará en condiciones óptimas para abrirse a estos aprendizajes que -en palabras de los testimonios- le comunicarán con el mundo, que le abrirán puertas, le habilitarán oportunidades y experiencias exitosas. Desde aquí podrían describirse las tan habituales descontextualizaciones que ofrecen los materiales para la enseñanza de inglés, lengua que parece estar imbuida por un manto de universalidad que es aludida por las editoriales que producen estos textos extranjeros y extranjerizantes como "lingua franca", "lengua global", "lengua internacional", "koiné", nominaciones todas ellas que la separan del lugar de procedencia, y la colocan en un sitio de neutralidad naturalizada despojándola de su historia, de su cultura, de su procedencia y significatividad política.

Si se analizan, por otro lado los contenidos, los tópicos, las actividades, los temas que sí se trabajan en clase, pueden advertirse elementos propios de los países de habla inglesa, temas trivializados, descontextualizados, estereotipias, antinomias binarias, construcciones heteronormativas, todos ellos trabajados desde participaciones formales y actividades de características técnicas. La lengua y su performatividad construyen a su paso realidad, son presencia, distribuyen significados donde no es posible la objetividad de los contenidos que ella implica y no es posible la no modificación consecuente de lxs sujetxs. Aparece con fuerza aquí la ausencia de miradas que interpelen esta supuesta objetividad, que se plasma en presencias. Son las presencias de las perspectivas técnicas (Grundy, 1991), focalizadas en las búsquedas de la excelencia antes mencionada y presencias de voces -no propias- que relatan y enuncian la 'historia objetiva y verdadera'. No hay lugar allí para voces locales, para las historias de lucha de los colectivos oprimidos, de las mujeres, de la transgeneridad, de la diversidad, de las etnias, de quienes podrían construir el relato o conocimiento *otro,* cuya ausencia se va conformando a medida que avanza el texto.

Las reflexiones construidas a partir de esta experiencia realizada llevan a valorar muy significativamente experiencias de aprendizaje como ésta en la formación de lxs futurxs profesorxs. Lxs estudiantes de Preliminares de Lengua Inglesa tuvieron a partir de este trabajo con sus docentes la posibilidad de conocer el currículum prescripto y la normativa legal vigente; valorar la significatividad de la enseñanza de sexualidades de manera transversal; advertir las ausencias al respecto; ingresar a establecimientos educativos públicos en el primer año de estudios universitarios; ponerse en contacto directo con la realidad áulica; tener una primera aproximación al análisis de materiales de enseñanza y comenzar a advertir cuáles po-

drían ser los espacios de construcción de autonomía profesional.

Referencias bibliográficas

Frigerio, G. (1991). *Currículum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Publicado en Boletín Oficial de 06/10/24. Congreso de la Nación, 2006. Argentina. Recuperado de: http://www. bnm.me.gov.ar/giga1/normas/12198.pdf

Ley 26.206. Publicado en Boletín Oficial de la República Argentina no. 31062 del 28/12/06.

Buenos Aires. Congreso de la Nación, 2006. Recuperado de: http://www.bnm.me. gov.ar/giga1/normas/LE_26206-06.pdf

Plan de Estudio de la Carrera Profesorado de Inglés. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: http://www.humanas.unlpam. edu.ar/fchst/Servicios/pdfs/FCH-profingles.pdf

Pérez Gómez, A. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

Quijano, A. (2003). Notas sobre 'raza' y democracia en los países andinos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, *Vol. 9*, No. 1, Caracas, Universidad Central de Venezuela – Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, enero-abril.

Santos, B.de S. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

Siderac, S. & S. Orden (2017). *You can do it! ESI en la clase de Inglés*. Santa Rosa: Editorial Amerindia.

Siderac, S.; Di Franco, G. & N. Di Franco (2014). *La educación sexual Integral en la escuela pública: propuestas alternativas para prácticas de inclusión*. Santa Rosa: Editorial Amerindia.

Una aproximación a los modelos en el Análisis del Discurso

SEBASTIÁN SAYAGO
sebaeldediadema@gmail.com
CONICET – Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Resumen

El modelo, como constructo mediador entre el fenómeno y la representación teórica, ha sido objeto de atención desde hace aproximadamente sesenta años, en el campo de la Filosofía de la Ciencia. Al actuar como un esquema invisible que filtra, ordena y jerarquiza los múltiples rasgos de aquello que se estudia, no suele ser tematizado en las investigaciones. Forma parte de un modo de hacer asociado a la perspectiva o a la tradición en las que inscribimos nuestros trabajos. Se podría decir que es como el lente que permite ver un aspecto de la realidad. En este artículo, sin pretender ser exhaustivo, propongo la existencia de cuatro modelos en el Análisis del Discurso: a. el sistema, b. el dispositivo, c. la estructura de un nivel superficial y un nivel profundo y d. la estructura de niveles ordenados según su grado de complejidad (macro-micro). Esbozo una caracterización de cada uno y una comparación de los cuatro. Finalmente, apunto algunas ideas tentativas con el propósito de contribuir a una reflexión epistemológica en el campo.

» *Palabras clave: análisis del discurso; modelo; sistema; dispositivo; niveles de análisis*

Una perspectiva dialéctica del proceso de construcción del conocimiento científico

La relación entre los modelos y las teorías ha sido debatida largamente en el campo de la Filosofía de la Ciencia, sobre todo a partir de la década de los 60 del siglo pasado (Nagel, 1961; Black, [1962] 1966; Hesse, 1963; Achinstein, 1968; etc.). La discusión giró en torno a su naturaleza y su función.

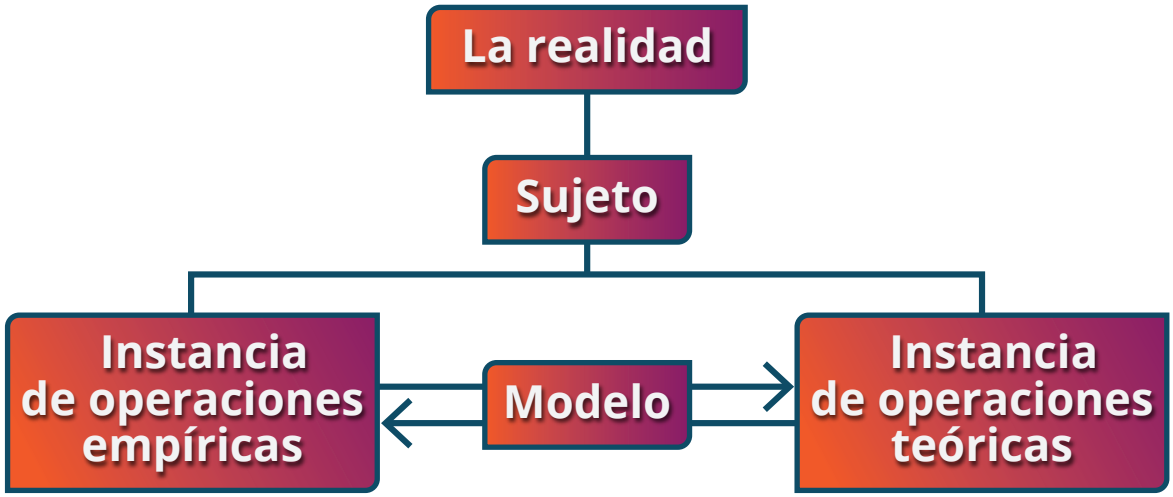
Respecto de lo primero, es reconocida la clasificación propuesta por Black, quien distinguió tres tipos de modelos: a escala, analógicos y teoréticos, y trató como categorías aparte los modelos matemáticos y los arquetipos. Esta categorización sirvió como base para posteriores reelaboraciones. En los últimos años, se ha consensuado una concepción más flexible o más amplia, según la cual el modelo es "una representación

idealizada de cierto fenómeno o dominio de fenómenos" (Cassini, 2013, p. 345).

Acerca de la función asignada, las posturas se ubican en un espacio abierto entre dos polos, el del realismo y el del representacionalismo. De acuerdo con uno, la utilidad de los modelos depende de su capacidad para describir la realidad, la cosa en sí; de acuerdo con el otro, depende de su capacidad para promover hipótesis y lecturas novedosas, establecer rasgos que pueden haber pasado desapercibidos en investigaciones previas. En ambos casos, se asume que el modelo tiene un carácter instrumental y se ubica entre la teoría y el fenómeno, en un espacio de búsquedas, descubrimientos y aproximaciones.

Según Popper, las teorías "son redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos *mundo*" (Popper, 1985, p. 57). La metáfora es interesante porque representa las teorías como resultado de un trabajo, producidas con un objetivo general, perfectibles y porque asume que la realidad preexiste a la teoría. Podemos asumir que, en ese movimiento de aprehensión teórica del fenómeno, se construye o se retoma el modelo, una representación inevitablemente simplificadora, monitoreada por los supuestos teóricos y los objetivos de la investigación y reajustada por la información proveniente de la descripción empírica de la parcela de realidad estudiada.

Sobre la base de un esquema provisto por Samaja (1994), represento la ubicación del modelo en el proceso de construcción del conocimiento científico de la siguiente manera.



Esquema 1: Localización del modelo en el proceso de investigación

El sujeto (el investigador/la investigadora) percibe algo que puede ser denominado *la realidad, el fenómeno* o *la cosa en sí*, lo que, primero, se revela de manera fragmentaria, confusa e incompleta. Este primer acercamiento no es neutro ni objetivo: está condicionado por la biografía académica y la biografía personal del protagonista. Vemos lo que podemos ver y lo que estamos interesados en ver. Luego, mediante un proceso de elaboración teórica y empírica, esa percepción inicial llega a ser un producto estructurado y coherente.

En el camino, la construcción del conocimiento puede seguir cuatro vías: a) deducción, b) inducción, c) combinación de deducción e inducción (mediante un proceso de ida-y-vuelta entre la instancia de la empiria y la de la teoría) y d) abducción. Las cuatro vías admiten el uso del modelo como complejo teórico y cognitivo que regula y ordena el tránsito de información en los dos sentidos. Este es una ficción heurística, un modo de pensar *como si*, un *mapa* elaborado con el propósito de describir el *territorio* del modo más preciso posible. La advertencia popularizada por Alfred Korzysbki (1931), "el mapa no es el territorio", insiste en el hecho de que el modelo, aunque más o menos ordenado, coherente y estable, es siempre una representación, es decir, algo idealizado e incompleto, y no debe ser confundido con el fenómeno.

La utilidad del modelo depende de las posibilidades que ofrezca para representar las relaciones constitutivas del fenómeno estudiado, cuya complejidad supera siempre la de cualquier representación que se haga de él. Es *eso* que creemos atrapar cuando lanzamos la red al agua.

Acerca de la naturaleza de los modelos

En su clásico libro *Models and Metaphors,* publicado en 1962, Max Black distinguió tres clases de modelos, asumiendo que todos ellos tienen "cierto sabor de metáfora" (Black, 1966, p. 216). Brevemente:

Modelo a escala. Es una representación de objetos materiales, sistemas o procesos, reales o imaginarios, que preserva relaciones de semejanza. El principio rector es el de la proporcionalidad. Son ejemplos clásicos la imagen del átomo, la del sistema solar o el plano de un avión.

Modelo analógico. Es una representación elaborada con el fin de "reproducir de la manera más fiel posible la estructura o trama de relaciones del original" (Black, 1966, p. 219). La relación analógica proporciona hipótesis plausibles, no demostraciones, al describir un fenómeno como si fuera igual a otro (lo que ocurre en el original debe ocurrir en el análogo y viceversa). El principio rector es el de isomorfismo. Un ejemplo muy fructífero es la descripción del funcionamiento de la mente como un sistema computacional.

Modelo teorético. Es una representación que expresa la relación entre dos dominios, uno considerado primario (más conocido) y otro secundario (menos desconocido), al que se describe empleando términos del primero. Requiere la transferencia analógica del vocabulario. Black ilustra esta posibilidad con un caso la descripción de un problema geométrico en términos de una teoría de circuitos eléctricos aceptada.

Además, también caracterizó otro recurso con funciones similares, al que denominó "arquetipo conceptual" o, más sencillamente, "arquetipo". Es una representación construida por extensión analógica sobre cierto dominio, al que se aplican ideas y expresiones provenientes de otro campo. Una muy conocida es la representación bourdieuriana de los ámbitos de acción social como campos magnéticos.

Esta última variedad se relaciona con la perspectiva pragmática que actualmente conceptualiza los modelos como modos de representar y de intervenir en los fenómenos (Hacking, 1983; Giere, 1988; Morgan y Morrison, 1999; etc.). Son recursos estratégicos, en cuyo uso intervienen, además de la teoría y el fenómeno, el sujeto y el propósito.

Giere (2004) expresa esta idea mediante la fórmula: "S usa X para representar W con el propósito P". *S* puede ser un investigador o investigadora, un grupo o una comunidad científica más amplia; *W* es un aspecto del mundo; el propósito *P*, el objetivo específico de la investigación y *X*, el conjunto de instrumentos conceptuales mediante los cuales *S* puede representar(se) lo que pretende estudiar. Aclara que "son los modelos las herramientas de representación primarias (aunque de ninguna manera las únicas) en las ciencias" (Giere, 2004, p. 747).

Si bien la función heurística de los modelos parece estar clara en este momento, la variedad de modelos existentes continúa en debate. No hay una clasificación exhaustiva ni suficientemente consensuada.

A continuación, desarrollaré una aproximación a algunos de los modelos más utilizados en el Análisis del Discurso (AD).

Algunos modelos en el AD

1. Sistema

Hace cuarenta años, Ladrière (1978) propuso dos ideas interesantes sobre este asunto. La primera es que la teoría es el resultado de la descripción del modelo, invirtiendo lo que todavía hoy es considerado el orden *lógico*. La otra idea es que hay un modelo que, por su alta productividad, puede ser considerado paradigmático: el sistema, al que caracterizaba como una entidad ideal, con propiedades bien definidas, generalmente variables en el tiempo, que puede estar dotada de estructura interna o no.

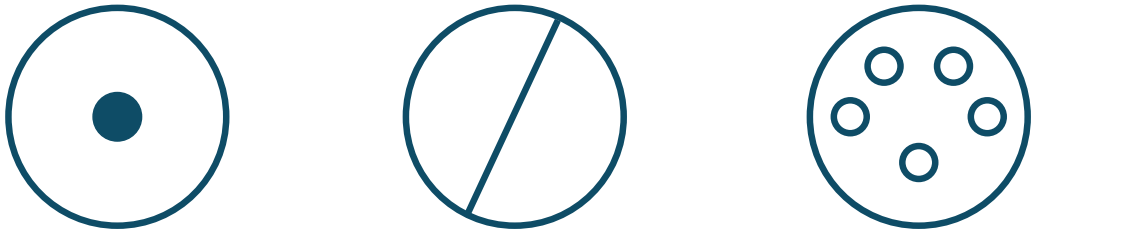
Este modelo atribuye a los fenómenos rasgos fundamentales para su descripción y explicación: regularidad, permanencia en el tiempo, variación, límites, procesos internos, posibilidades de cambio, capacidad de interacción con otros sistemas, etc. En el AD, pueden distinguirse al menos tres clases de sistema:

1. *Sistema con estructura de centro-periferia*. El ejemplo más nítido es el del campo social de Bourdieu, definido como un sistema de posiciones objetivas estructurado en torno a un núcleo (un objeto de disputa). En otras adaptaciones de este modelo, la separación entre centro y periferia es un *continuum* gradual: a medida que un elemento se acerca más al centro, es más típico e, inversamente, a medida que se aleja, es menos típico, más extraño. Puede tratarse de una práctica discursiva, un tema, un género discursivo o una representación, los cuales pueden ser más céntricos o más periféricos según la posesión de ciertos rasgos. Un ejemplo muy conocido es el concepto de comunidad discursiva académica, entendida como una organización socio-retórica y epistémica, con procesos de socialización (o aculturación) y posiciones legítimas y periféricas. Los trabajos que la utilizan para analizar los procesos de alfabetización académica en la universidad asumen el criterio de frontera (o interior-exterior) y el criterio de gradualidad en el aprendizaje de los géneros y practicas legitimadas.[1]

2. *Sistema con estructura de matriz*. Otra variante de sistema incluye un eje a partir del cual se organiza internamente y se abren posibilidades de cambio. Ese eje puede manifestarse como una dimensión o un efecto que alcanza de diferentes maneras los componentes sistémicos. Un ejemplo es la formación discursiva tal como la concibieron Pêcheux y Fuchs (1975), con una matriz de sentido inherente, materializada como un juego de familias parafrásticas que producen el efecto-sujeto y que manifiestan la coherencia de la formación.[2]

3. *Sistema con estructura de subsistemas*. Una tercera variante es la de un sistema compuesto por sistemas, cada uno con su estructura compleja y sus relaciones de exterioridad. Haroche, Henry y Pêcheux (1971) utilizaron este modelo para proponer la existencia de formaciones ideológicas, en cuyo interior, como componentes necesarios, hay formaciones discursivas, que determinan lo que puede y debe ser dicho.

Esquema 2: Clases de sistemas



1- Sistema con estructura de centro-periferia

2- Sistema con estructura de matriz

3- Sistema con estructura de subsistemas

Las tres clases que hemos señalado no agotan las posibilidades de este modelo. Las características que los diferentes enfoques asignen a las nociones construidas sobre las bases sistémicas pueden enfatizar rasgos específicos, haciendo que los fenómenos representados resulten diferentes entre sí. Algunos serán más simples que otros o más dinámicos o más equilibrados o más propensos a tensiones y reestructuraciones automotivadas, etc. Dicho de un modo más simple, este modelo puede ser utilizado por enfoques diferentes y hasta opuestos: por ejemplo, en el campo de la sociología, por perspectivas funcionalistas (desde Parsons a Luhmann) y por perspectivas marxistas (desde Marx a Wallerstein). Las primeras hacen hincapié en los procesos de equilibración y de autoorganización orientada a la complejización progresiva y a la reproducción, y las segundas, en los procesos de conflicto y cambio radical.[3]

1 Entre otros aportes fundacionales, esta línea de investigación retoma la perspectiva de cultura disciplinar de Hyland, la que reconoce en la organización social y discursiva de las ciencias aspectos que Bourdieu asigna al campo intelectual en general y al científico en particular.

2 Se trata de una coherencia no exenta de contradicciones, en tanto es sostenida por relaciones de exterioridad no evidentes.

3 Es frecuente que se coloque a Marx en las antípodas de los enfoques sistémicos, al asociarlos estrictamente al funcionalismo norteamericano.

2. Dispositivo

El modelo de dispositivo refiere un artefacto elaborado para un fin determinado. A diferencia del sistema, funciona por la acción de un agente externo, que lo utiliza estratégicamente. A la vez, ese agente puede ser concebido como un sistema psíquico o social, como un individuo, un grupo o un colectivo mayor. A partir de los aportes de Foucault, Deleuze y Agamben, entre otros, la idea de dispositivo se consolida en las ciencias sociales como una creación cultural e histórica que se impone desde un exterior a los individuos para obligar a actuar de cierta manera. En el campo del AD, permite representar los discursos como instrumentos que contribuyen "a determinados fines, a saber, el de ejercer el poder a todos sus efectos" (Jäger, 2003: p. 63). Esta concepción es frecuente en estudios críticos del discurso político, del discurso de la prensa, del discurso clínico y del discurso sexista o machista, entre otros.

Esquema 3: El discurso como dispositivo

En tanto dispositivo, el discurso es instrumentado por un agente para producir efectos sobre un blanco determinado: los lectores de un diario, los usuarios de redes sociales, los alumnos que escuchan la exposición del docente y, a la vez, sobre los productores de esos discursos, que deben atenerse a las restricciones y a las orientaciones del campo histórico de la discursividad. Por su facilidad para representar límites (de entidades sociales o de ideologías), jerarquías, agencias, restricciones y totalidades, en el AD, este modelo y el anterior están asociados a teorías críticas materialistas.

3. Estructura de nivel superficial y nivel profundo

El modelo estructural de dos niveles distingue entre la instancia de las causas o las reglas y la de las manifestaciones o los efectos. El nivel superficial evidencia los síntomas o los indicios de los procesos desarrollados en el segundo. Este modelo es un esquema basado en el antiguo binomio apariencia/esencia, muy explotado tanto por la filosofía como por la retórica. Restringe las posibilidades de vinculación entre uno y otro término, asignando relaciones causales definidas o, al menos, plausibles. Así, mediante el relevamiento de indicios, el estudio lingüístico-discursivo de los textos avanza en búsqueda de las relaciones sociodiscursivas y/o de las relaciones ideológicas que crean las condiciones de posibilidad de esos textos.

Sin embargo, hay razones para cuestionar este encasillamiento, ya que basta con leer El Capital (1999, 2000a, 2000b) para entender que el gran objeto de estudio de Marx fue el sistema capitalista, en el que distinguió, además, diferentes subsistemas: sistema de división del trabajo, sistema de crédito, sistema manufacturero, sistema fabril, sistema de relevos (para una optimización del trabajo capitalista), etc. También distinguió el capitalismo de otros sistemas, tales como el esclavista, el colonial y el de castas. Para cada uno de esos sistemas, postuló regularidades y funciones.

Esquema 4: El modelo discursivo de dos niveles

NIVEL SUPERFICIAL: lo más evidente, la materialidad semiolingüística

↓

NIVEL PROFUNDO: lo menos evidente, las respuestas sociales, la interacción social

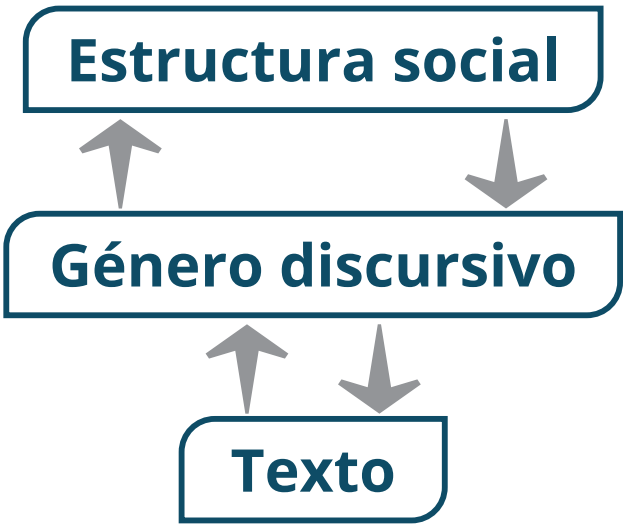
Este modelo está relacionado con el de la parte-todo, ya que el reconocimiento y análisis de los componentes o recursos semiolingüísticos sienta las bases para la construcción del sentido global del texto o del discurso. También es un pasaje de lo más inmediato y concreto a lo más mediato y abstracto.

4. Estructura de niveles ordenados de acuerdo con su grado de complejidad

Hay modelos estructurales que discriminan y jerarquizan instancias de complejidad variable y unidades de análisis, separando tres o más niveles, en un eje que va desde lo macro a lo micro o viceversa. Esta organización multinivel es muy útil en la descripción estructuralista de los niveles de la lengua (fonológico, léxico-morfológico, sintáctico), estudio en el que las relaciones entre niveles se dan de un modo estricto, porque las unidades correspondientes tienen un vínculo de constitución: la combinación de unidades de un nivel inferior hace posible la emergencia de las unidades de nivel inmediatamente superior. En el AD, la relación es más flexible, porque tal relación constitutiva no se da en todos los casos.

Como sabemos, sobre todo en los Estudios Críticos del Discurso, está muy extendido el modelo estructural de tres niveles: un nivel macro, referido a las entidades y procesos de la estructura social, un nivel intermedio, referido a los géneros y formaciones discursivas y un nivel micro, referido a los textos. La relación entre estos no es estrictamente composicional, como en el caso de la lengua. Hay un movimiento descendente, de un nivel macro a uno micro, de carácter regulativo, y un movimiento ascendente, de un nivel micro a uno macro, de carácter constitutivo.

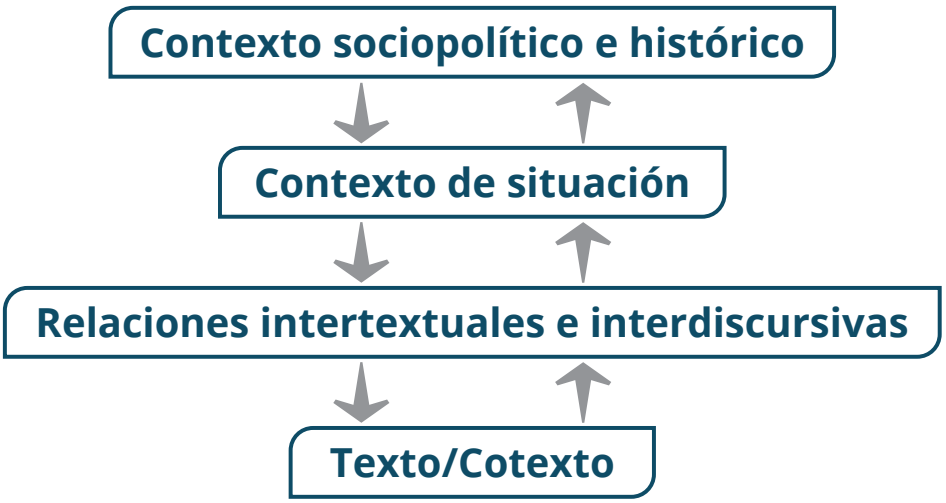
Esquema 5: El modelo discursivo de niveles ordenados jerárquicamente (1)



La organización visual puede ser inversa, lo que no altera en esencia las relaciones entre niveles. Este modelo también es explotado por la Lingüística Sistémico-Funcional, la que plantea un objeto de estudio compuesto por diferentes capas: lenguaje, registro y género (Martin, 1993). Dos variantes muy fructíferas en los Estudios Críticos del Discurso son las formuladas por Fariclough (1995) y por Wodak (2000) y Reisigl y Wodak (2001). Las reproduzco a continuación:

Esquema 6: El modelo discursivo de niveles ordenados jerárquicamente (2) [Fairclough, 2005]

Esquema 6: El modelo discursivo de niveles ordenados jerárquicamente (3) [Reisigl y Wodak, 2001]



Ambas variantes correlacionan niveles con teorías, lo que confirma el papel de organizador conceptual que cumple el modelo. Fairclough define estos niveles como tres dimensiones del discurso a las que corresponde un método de AD también tridimensional: el texto es objeto de un análisis textual, el texto y la práctica discursiva son estudiados por un análisis del procesamiento discursivo, tanto en la instancia de producción como en la de interpretación, y la práctica discursiva y la práctica sociocultural son estudiadas desde un análisis social. En este movimiento, el análisis avanza de una fase descriptiva hacia una interpretativa y desde allí a una fase explicativa.

Wodak y Reisigl también establecen correlaciones entre niveles del objeto y enfoques teóricos. *Grosso modo*, el texto es abordado por teorías lingüísticas, el discurso, por teorías discursivas, el contexto de situación, por teorías sociológicas (teorías de medio rango) y el contexto sociopolítico e histórico, por teorías sociales, políticas e históricas (teorías de base o grandes teorías).

A diferencia del sistema y del dispositivo, la estructura estratificada no está asociada a enfoques teóricos específicos. En cada nivel, el analista puede utilizar categorías provenientes de diferentes corrientes e, incluso, combinarlas entre sí. Los modelos estructurales se comportan como *agentes autónomos*, en tanto son relativamente independientes de las teorías (Morrison, 1999).

Reflexiones finales

Lo expuesto hasta aquí es apenas un planteo preliminar de los modelos utilizados en el AD. El recorrido no está completo, ya que hay modelos que quedaron al margen (por ejemplo, estructura/proceso y estructura/función).

Para concluir, propongo algunas ideas que apuntan a promover la discusión en torno al tema tratado:

1. Los modelos pueden ser combinados entre sí: un sistema o un dispositivo pueden ser descriptos mediante el establecimiento de niveles y en niveles de una estructura es posible localizar sistemas o dispositivos, entre otras posibilidades.
2. Los modelos admiten un uso más o menos exhaustivo. Los analistas pueden utilizarlos de un modo general y superficial o de un modo más profundo, intentando desarrollar las consecuencias teóricas que se derivan de la adopción de uno de ellos.
3. Los modelos cumplen funciones teórico-cognoscitivas, metodológicas y didácticas. Sirven para describir y explicar el fenómeno (para *verlo*), para determinar estrategias de construcción y de procesamiento de datos (para descomponer el fenómeno en partes y, luego, recomponerlo) y para enseñar y aprender las potencialidades heurísticas de una teoría.
4. Los modelos pueden ser utilizados desde una perspectiva teórico-metodológica sincrónica y/o diacrónica.
5. Mientras el modelo de sistema y el de dispositivo parecen estar asociados a enfoques teóricos específicos, los modelos estructuralistas están relacionados con las teorías de un modo más abierto.
6. La elección del modelo está orientada por el propósito del investigador y por la tradición en la que se inscribe, aspectos que suelen estar fuertemente vinculados entre sí. Se trata, en muchos casos, de una elección no reflexiva.

Finalmente, espero haber contribuido a llamar la atención sobre este recurso tan importante como inevitable. Su valor no es menor si, como afirmó Toulmin (1953, p. 34), pensamos que "[l]a esencia de todos los grandes descubrimientos… es el descubrimiento de nuevos modos de representación".

Referencias bibliográficas

Anguera Argilaga, M. T. (1977). Construcción de modelos en psicología. *Anuario de Psicología*, N° 16, 35-60.

Black, M. (1966). *Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos.

Cassini, A. (2013). Modelos, idealizaciones y ficciones: una crítica del ficcionalismo. *Principia 17* (3): 345 – 364.

Cassini, A. (2018). Modelos científicos. En *Diccionario Interdisciplinar Austral*, editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck. Recuperado de http://dia.austral. edu.ar/Modelos_cient%C3%ADficos

Giere, R. (1988). *Explaining Science: A Cognitive Approach*. Chicago: University of Chicago Press.

Giere, R. (2004). How Models Are Used to Represent Reality. *Philosophy of Science*, (71) 742 – 752.

Hacking, I. (1983). *Representing and Intervening: Introductory Topics in the Philosophy of Natural Science*. Cambridge: CUP.

Haroche, C.; Henry, P. y Pêcheux, M. (1971). La sémantique et la coupure saussurienne: Langue, langage, discours. *Langages*, *6* (24), 93-106. Recuperado de http://www. felsemiotica.org/site/wp-content/uploads/2014/10/P%C3%AAcheux-Michel-et-al.-La-s%C3%A9mantique-et-la-coupure-saussurienne-langue-langage-discours.pdf.

Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 61-100). Barcelona: Gedisa.

Korzybski A. (1994). *Science and Sanity*. 5° edición. Nueva York: Institute of General Semantics.

Ladrière, J. (1978). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme - UNESCO.

Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales*. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.

Martin, J. (1993). A contextual history of language. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *The Powers of Literacy: a genre approach to teaching writing* (pp. 116-136). Londres: Falmer Press.

Marx, K. (1999). *El Capital I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. (2000a). *El Capital II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. (2000b). *El Capital III*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Morgan, M. y Morrison, M. (Eds.) (1999). *Models as Mediators. Perspectives on Natural and Social Science*. Nueva York: CUP.

Morrison, M. (1999). Models as Autonomous Agents. En M. Morgan y M. Morrison (Eds.), *Models as Mediators* (Cap. 3, pp. 38-65). Cambridge: CUP.

Maturana, H. y Varela, F. (1973). *De máquinas y seres vivos*. Santiago: Editorial Universitaria.

Pêcheux, M. y Fuchs, C. (1975). Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *Langages*, *9* (37), 7-80.

Peirce, Ch. (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona: Grijalbo.

Reisigl, M. y Wodak, R. (2001). *Discourse and Discrimination*. Londres: Routledge

Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.

Samaja, J. (1998). *Sobre el lugar de la abducción y la analogía en la creación cognitiva*. Apunte de la cátedra Metodología II, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Inédito

Toulmin, S. (1953). *The philosophy of science*. Londres: Hutchinston University Library.

Wodak, R. (2000). ¿La sociolingüística necesita una teoría social?: Nuevas perspectivas en el análisis crítico del discurso. *Discurso y Sociedad*, *2* (3), 123-147.

Devenir en palabras. La construcción discursiva de identidades de género no esencialistas en historias de vida de personas transgénero

MATÍAS SOICH
matias.soich@gmail.com

CONICET
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar algunos resultados de nuestra investigación sobre la construcción de representaciones discursivas de las identidades de género trans. El marco teórico es el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992; van Dijk, 1999; Pardo, 2011), al cual sumamos, como herramienta interpretativa, conceptos de diversas teorías sobre el género y la diversidad sexual, así como también, especialmente, el concepto de 'devenir' como forma de subjetivación, elaborado por Deleuze y Guattari (1980). Desde una metodología eminentemente cualitativa e inductiva, analizamos un corpus de 18 historias de vida y 27 relatos autobiográficos producidos entre 2012 y 2016 por personas transgénero residentes en la ciudad de Buenos Aires. Dicho corpus fue abordado a partir de los siguientes métodos y teorías: el método sincrónico-diacrónico de análisis lingüístico de textos (Pardo, 2011), la teoría de la jerarquización y tonalización de la información (Lavandera, 2014; Pardo, 2011) y la teoría de los procesos verbales y roles temáticos (Halliday y Matthiessen, 2004). La sistematización del análisis llevó a la reconstrucción de varias macroestrategias lingüísticas (Pardo, 2000), de las cuales presentamos aquí una, dirigida a construir la identidad de género como un proceso dinámico en lugar de una entidad substancial estática. Esta macroestrategia fue interpretada a la luz del concepto deleuziano-guattariano de 'devenir', lo cual permitió concluir, por un lado, que ciertas construcciones discursivo-identitarias desafían los supuestos esencialistas del género, no sólo al nivel del contenido, sino ya en el nivel formal; y, por otro lado, la relevancia del trabajo multidisciplinario, entre lingüística y filosofía, para el abordaje de cuestiones sociales ligadas al género.

» *Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso; representaciones discursivas; identidad de género; transgénero; esencialismo; devenir.*

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar, de manera resumida, algunos resultados de nuestra investigación doctoral sobre la construcción de representaciones discursivas de la identidad de género trans[1]. Dichos resultados apuntan a mostrar el carácter no esencialista de esas representaciones, a partir de evidencia lingüístico-discursiva surgida del análisis e interpretada mediante conceptos filosóficos y teorías de género contemporáneos.

El trabajo se organiza como sigue. A continuación, en esta misma sección, se introducirán algunas nociones básicas (identidad de género trans, patologización). En la sección siguiente, se presentarán el marco teórico-metodológico y el corpus. Luego, se describirán los métodos de análisis lingüístico. Posteriormente, se mostrarán algunos ejemplos destacados del análisis y, por último, se ofrecerán las conclusiones.

En primer lugar, entonces, es importante comprender que cuando hablamos de 'personas trans' nos estamos refiriendo a un amplio colectivo formado por personas cuya identidad de género (la vivencia interna del género tal como cada persona la siente) y expresión de género (la manifestación externa de esa vivencia a través de la vestimenta, los modales, el habla, etc.) no se ajustan a la norma social dominante, según la cual el género es asignado al nacer de acuerdo con la genitalidad, con un criterio exclusivamente binario (o bien pene/varón/masculino o bien vagina/mujer/femenino). Esta norma se apoya, entre otras cosas, en los saberes médicos y científicos que, a partir del siglo XVIII, asumieron una función social normalizadora respecto de la subjetivación sexuada, como muestra Foucault (1976) en su análisis del dispositivo de la sexualidad occidental. Al salirse de la "concordancia" normativa entre genitalidad y género, las identidades trans han sido históricamente tratadas como "casos" patológicos, bajo figuras como la desviación, la degeneración y la inversión sexual. Durante el siglo XX, la patologización de estas identidades prosiguió bajo figuras como el "transexualismo", la "disforia" y la "incongruencia de género" (American Psychiatric Association, 2013; Organización Mundial de la Salud, 2016), algunas de las cuales, gracias a los esfuerzos del activismo trans e intersex a nivel mundial, se han dado de baja de las clasificaciones actuales.

La cuestión del 'esencialismo' es importante para entender esas operaciones de patologización, puesto que subyace a ellas como un supuesto filosófico. El esencialismo implica la creencia de que cada ser tiene una esencia íntima, única e inmutable, que lo define de manera inequívoca a través de una serie de atributos. Es, pues, una pieza clave en la constitución de la subjetividad moderna, según la cual "el sujeto moderno se instaura frente a la realidad como aquel que conforma su identidad cuando es poseedor de sus atributos: la identidad implica la posibilidad de reconocer diversos aspectos del yo, y de remitirlos a un cierto fondo sustancial" (Cragnolini, 2001, p.52). Las teorías médicas y científicas patologizantes de las identidades trans suelen descansar sobre estos supuestos: podemos mencionar aquí a Stoller (1968) con su noción de "identidad de género nuclear" (*core gender identity*) y a Money, quien definió el género como "la mismidad, unidad y persistencia de la propia individualidad como macho, hembra o andrógino" (Money, 1988, p. 201).

La importancia social de esta cuestión no es menor, ya que la patologización de las identidades trans sobre la base de supuestos esencialistas constituye un eslabón más de la cadena multilateral y sistemática de exclusiones que sufre este colectivo (Soich, 2014/2015). En Argentina, a pesar de los avances impulsados arduamente por el activismo travesti y trans –que tiene en la sanción de la Ley de Identidad de Género en 2012 uno de sus principales hitos– la discriminación social y la privación estatal de derechos humanos básicos lleva a las personas trans (travestis, mujeres trans, hombres trans, transexuales, transgéneros, entre otrxs)[2] a situaciones de extrema vulnerabilidad, desigualdad, pobreza y muerte (Berkins y Fernández, 2005;

1 "Los devenires y la identidad de género: hacia un análisis lingüístico-crítico y conceptual de la construcción de representaciones discursivas sobre la identidad de género en historias de vida de personas trans de la Ciudad de Buenos Aires (2013-2015)". Tesis doctoral dirigida por la Dra. María Laura Pardo y co-dirigida por la Dra. Mónica Cragnolini, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2017. Una versión ampliada de algunos de los resultados aquí expuestos puede leerse en Soich (2018).

2 Cabe aclarar que "personas trans" se utiliza actualmente como un término general para abarcar diversas categorías y construcciones identitarias que, como se dijo antes, comparten su divergencia respecto de la norma social sobre la identidad de género (la exigencia de "concordancia" entre el género y la genitalidad, entendidos ambos de un modo exclusivamente binario). Estas categorías identitarias son heterogéneas tanto por su origen como por su recepción. Por ejemplo, algunas de ellas, como "travesti" y "transexual", no fueron creadas por las propias personas trans

Berkins, 2015; Ministerio Público de la Defensa y Bachillerato Popular Trans Mocha Celis, 2017).

Marco teórico-metodológico y corpus

Marco teórico-metodológico

El marco teórico es el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Fairclough, 1992; van Dijk, 1999) en su corriente latinoamericana (Montecino, 2010; Pardo, 2011; Ramalho y Resende, 2011). El ACD se enfoca en el estudio discursivo de fenómenos sociales en los que intervienen factores de desigualdad (tales como la discriminación y la exclusión social) desde un compromiso ético y político. Por lo tanto, resulta un marco apropiado para abordar las identidades transgénero, en tanto su relación conflictiva con la norma social implica, para las personas trans, una extrema desigualdad y vulneración de derechos básicos. Desde el punto de vista metodológico, nos enmarcamos en el paradigma interpretativista (Guba & Lincoln, 1994) y adoptamos una metodología eminentemente cualitativa e inductiva (Pardo, 2011).

El ACD, marco teórico principal de esta investigación, fue complementado con conceptos de diversas teorías feministas, del género y la diversidad sexual, así como también de la filosofía contemporánea. En primer lugar, el concepto del ACD de "práctica social" (Fairclough, 1992), según el cual una de las funciones principales del discurso es constituir identidades sociales, se complementa con la idea de que el "género" es producto de un proceso continuo de operaciones performativas, en las que lo "discursivo" juega un rol primordial (Butler, 1990). En segundo lugar, el concepto de "representación discursiva", definido como la parte de una representación social que se (re)produce en el discurso a través de una serie de categorías que se instancian en los textos (Pardo, 2011)[3], permite conectar lo discursivo y lo social. En nuestro caso, por ejemplo, la representación discursiva objeto de investigación ("Identidad de género"), se presenta como el producto de una práctica discursiva (contar historias de vida) que constituye identidades sociales con implicancias prácticas y políticas. En tercer lugar, las críticas al esencialismo y el binarismo como soportes de la matriz disciplinaria del género y la sexualidad, realizadas desde los inicios de la teoría *queer* (Butler, 1990; Haraway, 1991) y, especialmente, las formulaciones de la creciente teoría travesti y trans argentina (Cabral, 2011; Berkins, 2003, 2013; Radi, 2015; Wayar, 2018), fueron centrales para interpretar en clave social y política los resultados del análisis lingüístico de la representación discursiva en cuestión.

Por último, el concepto filosófico de "devenir", elaborado por Deleuze y Guattari (1980), se mostró como una herramienta clave para la interpretación del análisis. Muy esquemáticamente, podemos definir este concepto como el movimiento ontológico inherente a las multiplicidades y diferencias que, para estos filósofos, conforman el plano inmanente de lo real. En este sentido, el "devenir" –proceso dinámico, abierto, asimétrico, ilocalizable e irreductible a una forma esencial o una sustancia autosuficiente– se contrapone al "Ser" de la tradición filosófica, ligado al estatismo cerrado de las esencias. Dicha contraposición no implica, empero, una carencia o falla del devenir respecto del Ser, como si se tratara de un "Ser degradado". Por el contrario, "devenir es un verbo que tiene toda su consistencia; no se reduce a, y no nos conduce a 'parecer', ni 'ser', ni 'equivaler' ni 'producir'" (Deleuze y Guattari, 1980, p. 292). En relación con los procesos de individuación, el devenir rompe con las grandes formaciones autosuficientes (la Especie, el Sujeto, la Conciencia, la Razón, la Representación) y con las identificaciones fijas en términos binarios (animal/humano, material/inmaterial, masculino/femenino), para afirmarse como un pasaje continuo que opera siempre 'entre' las formas y 'entre' los términos. El devenir prioriza la 'relación con otra cosa' por sobre la mismidad, y la apertura a la multiplicidad por sobre la autoafirmación:

> (...) hasta tal punto el devenir y la multiplicidad son una sola y misma cosa. Una multiplicidad no

para referirse a sí mismas, sino por médicos y psicólogos para referirse a ellas (hétero-designación), si bien posteriormente fueron reapropiadas críticamente por las propias personas trans; mientras que otras categorías, como "transgéneros", "mujeres trans" y "hombres trans", provienen de la propia comunidad trans (auto-designación). En este trabajo, utilizamos entonces el término "personas trans" de manera general, dado que, a lo largo del corpus analizado, si bien en ocasiones las personas se autodefinieron usando otros términos más específicos, la tendencia dominante fue emplear denominaciones genéricas y –como se verá a lo largo del trabajo– privilegiar discursivamente las acciones y los procesos que construyen la identidad por sobre las categorías que la fijan.

3 *Este concepto y el de categorías discursivas se explicarán más adelante.*

> se define por sus elementos, ni por un centro de unificación o comprensión. (...) cada multiplicidad ya está compuesta por términos heterogéneos en simbiosis, (...) no cesa de transformarse en otras multiplicidades en hilera, según sus umbrales y sus puertas (Deleuze y Guattari, 1980, p. 305).

Corpus

El corpus analizado consistió en 18 historias de vida y 27 relatos autobiográficos publicados en medios gráficos y digitales (fundamentalmente el suplemento SOY del diario Página/12). Todos los textos fueron producidos entre fines de 2012 y comienzos de 2016 por personas trans mayores de edad. En el caso de las historias de vida, las personas residían en la ciudad de Buenos Aires; en el caso de los textos publicados, todos ellos aparecieron en medios que tienen a esa ciudad como su principal ámbito de circulación. La recolección de las historias de vida implicó un trabajo de campo centrado en mi –aún vigente– participación como bibliotecario en el Bachillerato Popular Trans Mocha Celis. Se trata de la primera institución educativa para adultxs con perspectiva de género en el mundo, dirigida especial, aunque no exclusivamente a las personas trans que no pudieron terminar sus estudios secundarios. La recolección de los relatos publicados en medios se realizó mediante una primera búsqueda en la Biblioteca del Congreso de la Nación y en motores de búsqueda digitales; luego, a partir de la selección inicial obtenida en esa instancia (que incluía relatos autobiográficos y entrevistas), se realizó un recorte con un criterio gradualista, eligiendo aquellos textos o fragmentos de texto de características más próximas a las del género discursivo "historia de vida" (Linde, 1993). A fines del análisis lingüístico, todo el corpus fue transcripto (en el caso de las historias de vida) y dividido en emisiones.

Métodos de análisis lingüístico

El método principal, organizador del análisis, es el Método Sincrónico-Diacrónico de Análisis Lingüístico de Textos (MSDALT) (Pardo, 1996, 2011). Se trata a la vez de un método de análisis y de una teoría básica sobre el lenguaje. La aplicación del MSDALT posibilita clasificar inductivamente, a partir de los textos, una serie de categorías a través de las cuales se desarrolla el discurso. Dichas categorías son de dos tipos. Las primeras se denominan "categorías gramaticalizadas" (CG) debido a que, por su alta frecuencia de aparición en distintos contextos y géneros discursivos, se consideran obligatorias. Siguiendo a Pardo (2011), las principales categorías gramaticalizadas son:

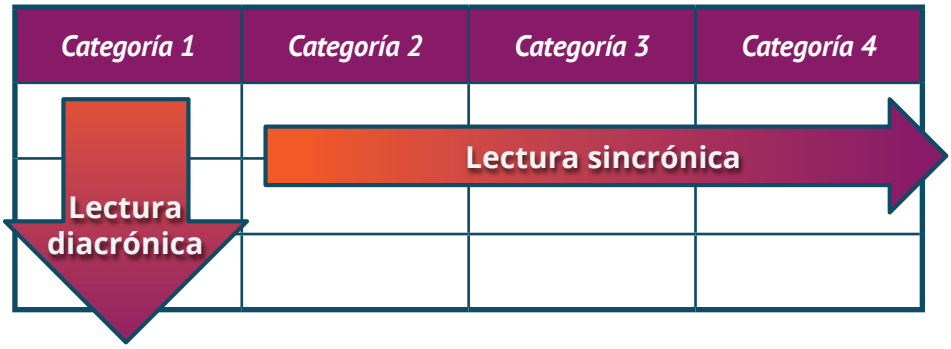
- *Hablante-Protagonista (H-P):* corresponde a cualquier persona pronominal o referente nominal que asuma al argumento principal del texto. No coincide necesariamente con el sujeto gramatical o lógico de la emisión.
- *Nexo de Valor 1 (Nv1):* indica las acciones del *Hablante-Protagonista*. Suele instanciarse en verbos, pero también en verboides, nominalizaciones, etc.
- *Actor/es*: corresponde/n a la/s persona/s pronominal/es o referente/s nominal/es que toma/n argumentos diferentes al del *Hablante-Protagonista*.
- *Nexos de Valor 2, 3...:* indican las acciones de los *Actores*.
- *Tiempo y Lugar:* expresan la orientación temporal/ espacial inherente a todo texto.
- *Operador pragmático:* cumple diversas funciones: conectar elementos, orientar la interpretación de la emisión, interpelar al oyente o lector, entre otras.

El segundo tipo de categorías se denomina "categorías semántico-discursivas" (CSD). A diferencia de las categorías gramaticalizadas, estas varían según los contextos y géneros discursivos, es decir que son específicas para cada texto. Por eso, su nombramiento se hace inductivamente, a partir de los significados efectivamente presentes en el texto o textos analizados. Por ejemplo, la principal categoría semántico-discursiva que surgió del análisis de nuestro corpus fue denominada "Identidad de género"[4].

4 Otras CSD surgidas del corpus, que no abordamos aquí por cuestiones de espacio, son: Educación, Trabajo, Sociedad, Violencia, Calle, Prostitución y Derechos. Para un abordaje lingüístico-discursivo de estas y otras categorías en textos producidos por personas trans o ligados a ellas, véase Soich (en prensa, 2018, 2016, 2013, 2012, 2010a, 2010b).

La aplicación del MSDALT se realiza mediante cuadros en los que todo el texto es clasificado según las categorías que aparecen en él. Tal como muestra la Figura 1, esto habilita una doble lectura: sincrónica ("horizontal", siguiendo el despliegue de las categorías en cada emisión) y diacrónica ("vertical", siguiendo el desarrollo progresivo de cada categoría a lo largo de todo el texto). Mediante esta doble lectura, el MSDALT nos permite estudiar inductivamente cómo se construyen las representaciones discursivas, concebidas como macro-categorías que subsumen diferentes categorías gramaticalizadas y semántico-discursivas (Pardo, 2011, p.82.-87).

Figura 1. **Categorías y doble lectura en el MSDALT. Origen: autor.**



Para el análisis del corpus, se integraron además las teorías de la jerarquización (Pardo, 1996, 2011) y tonalización (Lavandera, 2014; Pardo, 2011) de la información. Respecto de la primera, que establece como un principio del lenguaje que todo en el decir está jerarquizado de algún modo, aquí retomaremos solamente el concepto de *foco* (tramo final de la emisión, donde se ubica la información más jerarquizada y que suele completar su objetivo comunicativo) (Pardo, 2011, p. 35) y los conceptos derivados de *categoría focal* (aquella categoría, gramaticalizada o semántico-discursiva, en la que el emisor puntúa) y *zona focal* (zona que comprende las categorías inmediatamente anteriores a la categoría focal, que completan su sentido) (Marchese, 2011). La tonalización de la información remite al estudio de la jerarquización al interior de la emisión, a través de diversos recursos léxicos y gramaticales (tiempos y modos verbales, personas, pronombres, etc.) que actúan como *reforzadores* (añadiendo carga semántica en función de un argumento) o *mitigadores* (restando carga semántica). Por último, se utilizó la clasificación de procesos y roles de Halliday y Matthiessen (2004) para analizar los procesos que aparecen en las distintas categorías (especialmente los *Nexos de Valor*), a fin de interpretar cómo distintos sujetos y actores sociales aparecen operando (o no) en cada texto.

Análisis lingüístico

A continuación, se presentarán ejemplos de algunos de los principales resultados del análisis, descriptos en términos de recursos y estrategias lingüísticos. Siguiendo a Pardo (2011, p. 28), entendemos por *recurso* "una forma lingüística que tiene una función y fin comunicacional" y, por *estrategia*, un "conjunto de recursos lingüísticos que coocurren con un mismo fin comunicativo". Presentaremos aquí tres estrategias a través de las cuales se construye la representación discursiva de la identidad de género.

La primera estrategia tiene como fin comunicativo *mitigar los aspectos substantivos de la identidad de género*. Por "substantivo", entendemos algo que "tiene existencia real, independiente, individual" (RAE, 2014) y que, por lo tanto, se conecta con las definiciones esencialistas de la subjetividad en términos de una substancia que centraliza atributos (Butler, 1990; Cragnolini, 2001). Los recursos lingüísticos que coocurren en esta estrategia son: 1) instanciación de la CG *Nexo de Valor* 1 mediante procesos relacionales, que distribuyen sus roles entre la CG *H-P* (Portador) y la CSD *Identidad de género* (Atributo); y 2) instanciación de la CSD *Identidad de género* mediante formas mitigadoras tales como sustantivos muy generales de poca carga semántica (archi-palabras: *cosa*, *tema*, *cuestión*...), procesos de baja carga semántica (*pasar*) y pronombres neutros, adverbios, demostrativos, locuciones, etc. cuyos referentes no son claros o no son recuperables a partir del cotexto.

Obsérvese para ello el Ejemplo 1[5]. Los recursos mitigadores se marcan en *cursiva* y el sombreado se utiliza para llamar la atención sobre ciertas partes de los cuadros.

Operador pragmático	H-P	Nv1	Actor *Familia*	Nv Familia	Identidad de género
SL e120 [Y	me			dijeron que	
	yo	era			*así*,
y	yo		les		
		dije que			
sí,					era muy obvio.]

Ejemplo 1. Mitigar los aspectos substantivos de la identidad de género

En este ejemplo, podemos ver cómo el texto se desplaza desde la CG *H-P*, instanciada en el pronombre de primera persona *yo*, hacia la CSD *Identidad de género*, instanciada en el adverbio demostrativo *así*. El pasaje a través del *Nexo de Valor 1*, con el proceso relacional *era*, distribuye entre aquellas categorías, respectivamente, los roles de Portador (*yo*) y Atributo (*así*). Dado que no se especifica en ningún momento el significado del Atributo en relación con la identidad de género de SL, el adverbio se convierte en un recurso mitigador. El Ejemplo 2 muestra otro caso de esta estrategia.

Operador pragmático	Nv1	H-P	Identidad de género	Tiempo
AD e35 [... imaginate				a los ocho años, ya
	venía		con *esa cosa* de	
	decir		«*qué*	
		me	*pasa*».]	
e36 [O sea			qué	
	siento,		qué es *lo que*	
	vivo,			
por qué		me	*pasan estas cosas*	
¿no?]				

Ejemplo 2. Mitigar los aspectos substantivos de la identidad de género

Aquí, la lectura diacrónica de la CSD *Identidad de género* permite observar, en primer lugar, el uso del proceso *pasar*. Se trata de un proceso que, desde la clasificación de Halliday y Matthiessen (2004), podría considerarse de tipo existencial; sin embargo, la reiterada coocurrencia del pronombre *me* en el *H-P* nos llevó a interpretarlo como un proceso material de baja carga semántica, en relación con el cual dicho pronombre adquiere el rol de Receptor o Beneficiario. El rol de Actor es tomado por la CSD *Identidad de género*, mitigada primero por el pronombre interrogativo *qué* (sin referencia) y, más adelante, por la archi-palabra *cosas*. En segundo lugar, se observa también el uso del neutro *lo*, que mitiga nuevamente la CSD *Identidad de género* como término del proceso *vivo* (*Nv1*).

La segunda estrategia está orientada a *construir la identidad de género como un proceso temporal*, esto es, como un desarrollo, una construcción o un proceso de cambio orientados en el tiempo. Los recursos correspondientes son: 1) frecuentes desplazamientos categoriales entre la CSD *Identidad de género* y la CG *Tiempo*, junto con desplazamientos que conectan a ambas con el *Nv1* instanciado en procesos de sentido incoativo y/o transformativo; 2) construcción de la CSD *Identidad de género* a través de ítems léxicos que la

5 *En todos los Ejemplos, las emisiones se abrevian con la letra "e" seguida del número correspondiente, y su contenido va entre corchetes. Las siglas que aparecen antes de la primera emisión corresponden al nombre de quien cuenta su historia de vida, codificadas para preservar el anonimato. El orden de lectura de las celdas es de izquierda a derecha y de arriba abajo. El orden de las columnas respeta el orden de aparición de las categorías en cada texto.*

presentan como un proceso, una construcción, un camino, etc.; y 3) jerarquización de estos aspectos temporales por ubicación en la zona focal de la emisión. Presentamos a continuación los Ejemplos 3 y 4. Los recursos reforzadores se marcan en **negrita**.

Operador pragmático	H-P	Nv1	Tiempo	Identidad de género
LE: e217 [Eh,	mi			construcción, como persona trans, la
		hago	**constantemente**.]	

Ejemplo 3. Construir la identidad de género como un proceso temporal

Operador pragmático	Nv1	Identidad de género	Tiempo
NJ: e10 [Eh			hace cinco años,
más o menos			que
	comencé	**el proceso**.]	

Ejemplo 4. Construir la identidad de género como un proceso temporal

El Ejemplo 3 muestra en primer lugar un desplazamiento categorial que, a través de la forma posesiva *mi*, liga al *H-P* con la CSD *Identidad de género*. Esta se instancia como una *construcción* que, mediante otro desplazamiento, se vincula luego con el *Nv1* (proceso material *hago*, reforzado por el uso del presente de indicativo) y la CG *Tiempo*, que cierra la emisión calificando esta acción del *H-P* mediante el adverbio *constantemente*. Aquí, la CG *Tiempo* se presenta como doblemente reforzadora: por un lado, por la carga semántica del adverbio y, por el otro, por su posición final, que la convierte en la categoría focal de la emisión. En el Ejemplo 4, se observa el mismo desplazamiento, pero en sentido inverso: desde la CG *Tiempo* (*hace cinco años… que*) hacia el *Nv1*, donde el proceso material de sentido incoativo *comencé* (reforzado por el uso del modo indicativo) lleva a la CSD *Identidad de género*, construida aquí como un *proceso* y reforzada por su posición como categoría focal.

La tercera estrategia tiene como fin *enfatizar los procesos mentales sin precisar el Fenómeno*. Los recursos correspondientes son: 1) instanciación de los *Nexos de Valor* mediante procesos mentales que asignan el rol de Procesador en las categorías *H-P* y *Actores*; 2) construcción de la CSD *Identidad de género* como el Fenómeno de dichos procesos, empleando formas mitigadoras como pronombres neutros, archi-palabras, elisión, etc.; 3) jerarquización de estas categorías como categorías focales. La coocurrencia de estos recursos tiene como efecto una construcción discursiva de la identidad de género que pone el acento sobre diversos procesos mentales (sentir, percibir, querer, etc.) y, a la vez, elude una definición precisa del "objeto" de esos procesos[6]. Obsérvese el Ejemplo 5.

Operador pragmático	H-P	Nv1	Identidad de género	Tiempo
NJ e12 [O como que		empecé, empecé a entender	*lo que*	
	me		pasaba	
creo.]				
e13 [No porque			fuera algo que…	
pero		no, no entendía no comprendía	Ø	
porque	yo			al principio

6 *Una estrategia muy similar (que por razones de espacio no exponemos aquí) se observó, mutatis mutandis, con procesos de tipo verbal.*

		decía que era	lesbiana.]	

Ejemplo 5. Enfatizar los procesos mentales sin precisar el Fenómeno

En el ejemplo, se aprecian dos casos de esta estrategia. En primer lugar, en la e12, el Fenómeno del proceso *empecé a entender* (*Nv1*) se construye de forma mitigada en la CSD *Identidad de género* mediante el neutro *lo*. En segundo lugar, en la e13, el *Nv1* se instancia mediante los procesos mentales (negados) *entendía* y *comprendía*, cuyo Fenómeno, correspondiente nuevamente a la CSD *Identidad de género*, se encuentra mitigado directamente por su elisión (simbolizada en el cuadro como "Ø"). El Ejemplo 6 muestra dos casos más de mitigación del Fenómeno por elisión, a lo que se añade el refuerzo de los procesos mentales.

Operador pragmático	H-P	Nv1	Actor *Familia*	Nv Familia	Identidad de género
	AB e510 [Mi		familia,		
de todos modos, este,				fue	
			tremenda		con *el tema de*
	mi				identidad trans.]
e511 [Eh,				**no, no, no** querían saber **nada.**]	Ø
(...) e517 [Eh, y		creo que			
	(todos)	(sabíamos).]	(todos)	(sabíamos).]	Ø

Ejemplo 6. Enfatizar los procesos mentales sin precisar el Fenómeno

En primer lugar, podemos ver, en la e511, que el *Nexo de Valor* del *Actor Familia* se instancia mediante el proceso mental (negado de manera reforzada) *querían saber*. Más adelante, en la e517, los *Nexos de Valor* del *H-P* y del *Actor Familia* se instancian con otro proceso mental, *sabíamos* (duplicado en ambas categorías en virtud, precisamente, de su doble remisión al emisor y a la familia). En ambos casos, el Fenómeno correspondería a la CSD *Identidad de género*, pues lo que *se sabe* o *no se sabe* es la identidad trans de AB (*mi identidad trans*, e510). Sin embargo, en los dos casos el Fenómeno se encuentra elidido y, por lo tanto, fuertemente mitigado. Dicha elisión, además, posiciona a los *Nexos de Valor* como categorías focales, jerarquizando de ese modo los procesos mentales.

Conclusiones

En el apartado anterior presentamos, a partir del análisis del corpus, tres estrategias lingüísticas ligadas a la construcción de la representación discursiva de la identidad de género. Resumiendo, sus objetivos comunicativos fueron:

1. *Mitigar los aspectos substantivos de la identidad de género,* a través de recursos como el empleo de procesos relacionales en el *Nexo de Valor 1* y formas mitigadoras en la CSD *Identidad de género*.

2. *Construir la identidad de género como un proceso temporal,* a través de desplazamientos categoriales entre la CSD *Identidad de género* y la *CG Tiempo* y la construcción de aquella mediante ítems que la configuran como un proceso, un camino, una construcción, etc.

3. *Enfatizar los procesos mentales sin precisar el Fenómeno,* a través de la instanciación de los *Nexos de Valor* mediante procesos mentales, la construcción de la CSD *Identidad de género* como el Fenómeno mitigado de dichos procesos y el uso de la jerarquización de la información para focalizar esas categorías.

Dados sus objetivos comunicativos, podemos considerar que estas estrategias convergen en la construcción de una representación de la identidad de género en la que la faceta de la *fugacidad de los procesos* se destaca por sobre la *permanencia de los participantes* (utilizando términos de Halliday y Matthiessen, 2004). En efecto, la primera estrategia construye la identidad de género mediante procesos (*ser*, *tener*, *estar*) que introducen Atributos poco definidos; la segunda la construye reforzando su carácter de proceso que se inicia, se sostiene y se renueva en el tiempo; y la tercera, por último, realza procesos mentales (*querer*, *saber*, *entender*) cuyos "objetos" (Fenómenos) desdibuja. Por ello, puede concluirse que las tres coocurren en una macro-estrategia (Pardo, 2000) cuyo objetivo comunicacional es *presentar la identidad de género como un proceso dinámico*. La representación discursiva de la identidad de género que surge del análisis lingüístico sugiere, entonces, una movilidad y acción dinámica constantes. Esto converge con la propuesta de la académica y activista trans Claudia Vásquez Haro (2012), quien propone que, frente a "identidad de género", la expresión "procesos identitarios" resultaría más adecuada para "enfatizar el aspecto dinámico por sobre el estático".

Aquí es, precisamente, donde el concepto deleuziano-guattariano de *devenir* aparece como una interesante herramienta interpretativa. Decíamos en la Introducción que el devenir se contrapone a las grandes formaciones del Ser (como la Substancia y el Sujeto), concebidas como formas cerradas y completas en sí mismas, para afirmarse como un verbo positivo en pleno derecho: el movimiento inmanente y siempre cambiante de un Ser-en-proceso, no reductible a la identificación con modelos fijos. En este sentido, los recursos y estrategias lingüísticos con los que las personas trans construyeron la representación de la identidad de género analizada aquí pueden ser interpretados en términos de un devenir que rompe con los aspectos más substanciales de la identidad subjetiva. Lo destacado por el discurso no son las formas (el *qué* se es: varón, mujer, travesti, etc.), sino el carácter procesual, las acciones y temporalidades a través de las cuales –en el seno de las cuales– cada quien va construyendo su identidad.

Por ello, la representación de la identidad de género que se elabora en estos discursos choca con el carácter esencialista del modelo normalizador que patologiza las identidades trans (recordemos la definición de *género* de Money: "unidad, mismidad y persistencia"). En tanto nombra un modo de individuación, el devenir socava las bases mismas de la comprensión de la identidad que permitió clasificar a las personas trans como "invertidas", "desviadas" o "incongruentes". Estas clasificaciones contribuyen a crear representaciones que, a su vez, legitiman la exclusión y la discriminación. Así pues, lejos de ser un concepto "meramente" teórico, el devenir tiene importantes implicancias sociales y políticas.

Finalizamos con unas breves consideraciones. En primer lugar, consideramos que este análisis permitió reafirmar las voces de las personas trans como creadoras de un saber de sí que desafía los supuestos en base a los cuales se las patologiza. En segundo lugar, señalamos que estas conclusiones no se desprenden de un análisis de contenido, sino de un análisis lingüístico a nivel formal; esto es, no de comentar o parafrasear "qué" se dice, sino de analizar "cómo" se lo dice. En tercer lugar, de ello se sigue que, en estos discursos autobiográficos producidos por personas que son oprimidas, entre otras cosas, por su identidad de género, la *forma misma del discurso* implica ya una puesta en cuestión de los vectores conceptuales que sostienen la opresión (en este caso, *formas* discursivas orientadas hacia el devenir cuestionan el supuesto esencialista). Por último, afirmamos que un enfoque multidisciplinario es clave para abordar cuestiones sociales, en tanto el uso de métodos y conceptos que "salen" de un campo para "entrar" en otro permite reflexionar mejor sobre el complejo entramado que aúna lo metodológico, lo teórico y lo práctico.

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5ª edición). Washington DC: APA.

Berkins, L. (2003). Un itinerario político del travestismo. En D. Maffía (Comp.), *Sexualidades migrantes. Género y transgénero* (pp. 127-137). Buenos Aires: Feminaria.

Berkins, L. (2013). Los existenciarios trans. En A. M. Fernández y W. Siqueira Peres (Eds.), *La diferencia desqui-*

ciada. Géneros y diversidades sexuales (pp. 91-96). Buenos Aires: Biblos.

Berkins, L. (Comp.). (2015) [2007]. *Cumbia, copeteo y lágrimas. Informe nacional sobre la situación de las travestis, transexuales y transgéneros* (2º ed.). Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

Berkins, L. y Fernández, J. (Eds.). (2005). *La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Playa de Mayo.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Nueva York: Routledge.

Cabral, M. (2011). La paradoja transgénero (Abril de 2006). En C. Cáceres, M. Mogollón, G. Pérez-Luna y F. Olivos (Eds.), *Sexualidad, ciudadanía y derechos humanos en América Latina. Un quinquenio de aportes regionales al debate y la reflexión* (pp. 97-104). Lima: IESSDEH – UPCH.

Cragnolini, M. (2001). Metáforas de la identidad. La constitución de la subjetividad en Nietzsche. En G. Meléndez (Comp.), *Nietzsche en Perspectiva* (pp. 49-61). Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux. Capitalisme et Schizophrénie*. París: Minuit.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*. París: Gallimard.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.

Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Arnold.

Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*. Londres: Routledge.

Lavandera, B. (2014) [1985]. Decir y Aludir: Una propuesta metodológica. En *Variación y significado. Y discurso* (pp. 291-302). Buenos Aires: Paidós.

Linde, C. (1993). *Life Stories. The Creation of Coherence*. Oxford: Oxford University Press.

Marchese, M. C. (2011). *El texto como unidad de análisis socio-discursiva. Una propuesta a partir del Método sincrónico-diacrónico de análisis lingüístico de textos*. Buenos Aires: Tersites.

Ministerio Público de la Defensa y Bachillerato Popular Trans Mocha Celis (2017). *La revolución de las mariposas. A diez años de* La Gesta del Nombre Propio. Buenos Aires: Ministerio Público de la Defensa.

Money, J. (1988). *Gay, Straight, and In-Between. The Sexology of Sexual Orientation*. Nueva York-Oxford: Oxford University Press.

Montecino, L. (Ed.). (2010). *Discurso, pobreza y exclusión en América Latina*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision*. Recuperado de http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en

Pardo, M. L. (1996). *Derecho y Lingüística. Cómo se juzga con palabras*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pardo, M. L. (2000). El temor generado por palabras como modo de persuasión en la primera globalización (1870-1914) en la Argentina. En M. L. Pardo y V. Noblia (Eds.), *Globalización y nuevas tecnologías* (pp. 133-165). Buenos Aires: Biblos.

Pardo, M. L. (2011). *Teoría y metodología de la investigación lingüística. Método sincrónico-diacrónico de análisis lingüístico de textos*. Buenos Aires: Tersites.

Radi, B. (2015). Defundamentos y postfundaciones. Revoluciones conservadoras, tecnologías de apropiación y borramiento de cuerpos y subjetividades trans en la obra de Preciado". *Sexualidades* (12) 1-27.

Ramalho, V. y Resende, V. de Melo (2011). *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*.

Campinas: Pontes.

Real Academia Española (RAE) (2014). Substantivo. *Diccionario de la lengua española*, 23a ed. [versión electrónica]. Madrid, España: Real Academia Española, http://www.rae.es/

Soich, M. (2010a). Mitigadxs. Análisis crítico de dos casos testigo de entrevistas a travestis en la televisión argentina. *Texturas. Estudios Interdisciplinarios sobre el Discurso*, 9/10, 313-338.

Soich, M. (2010b). "Tacones Cercanos". Estudio de caso sobre la construcción discursiva de la identidad travesti en la televisión argentina. En *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones culturales: Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"* (851-863). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Soich, M. (2012). "Mi identidad, mi derecho". Análisis lingüístico de las estrategias discursivas en textos de difusión y concientización sobre la Ley de Identidad de Género. En *Actas del V Congreso Internacional de Letras "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística"* (2676-2684). Buenos Aires: FFyL-UBA. Recuperado de http://2012.cil.filo.uba.ar/actas

Soich, M. (2013). "Supuestamente Xiomara". Análisis lingüístico de una cobertura periodística en torno a la intersexualidad. En S. Pérez, *Actas del VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (pp. 663-670). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Soich, M. (2015-2015) Los desafíos de una investigación con la voz de l*s otr*s. Encuentros con la identidad de género. Reflexiones y tensiones entre militancia y academia. *Quiero vale cuatro*, Buenos Aires, Año 1, N° 1, (112-114).

Soich, M. (2016). The collective need to be Inside, the individual spectacle of the Outer. Critical Discourse Analysis of the construction of discursive representations about travestis in Argentinean television. *Discourse & Society*, *27* (2), 215-238.

Soich, M. (2018). De la esencia al proceso. Análisis lingüístico de la construcción de representaciones discursivas sobre la identidad de género en historias de vida de personas trans. *Romanica Olomucensia*, *30* (1), 21-42.

Soich, M. (en prensa). La exclusión empieza por casa. Análisis crítico de la construcción de la representación discursiva de la identidad de género trans en relación con la familia y otros actores sociales. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*.

Stoller, R. (1968). *Sex and Gender. The Development of Masculinity and Femininity*. Londres: Karnac.

van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.

Vásquez Haro, C. (2012). *Configuraciones de identidades trans en medios gráficos argentinos: nociones identitarias en disputa, Buenos Aires 1998-2005* (Tesis de grado). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Wayar, M. (2018). *Travesti. Una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Muchas Nueces.

Procesos, participantes y roles gramático- discursivos: una propuesta para la enseñanza de la Gramática

PATRICIA MARÍA SUPISICHE
psupisiche@gmail.com

CARINA GRENAT
cari.grenat@gmail.com

FRANCO EMANUEL SARMIENTO
frankito_sarmiento@hotmail.com

Universidad Nacional de Villa María

Resumen

Enmarcados en una investigación sobre una gramática pedagógica para la enseñanza de la lengua materna que parte del postulado de que en Lengua debe buscarse reflexionar sobre las formas lingüísticas que circulan en discursos para develar su ideología, clasificamos los procesos, participantes y los roles gramático-discursivos en discursos de las redes sociales. Seleccionamos audios de WhatsApp de Mauricio Macri, Cristina Fernández de Kirchner y María Eugenia Vidal del 13/08/2017, destinados a fiscales de mesa en vísperas de las elecciones de medio término.

La unidad de análisis es el verbo en términos de proceso, relacionado con pronombres y enunciador y enunciadoras en el contexto lingüístico oracional.

Respecto del texto en particular, justificamos su selección por enmarcarse en un acontecimiento político relevante que deriva en un acontecimiento discursivo, lo que lo haría 'denso' ideológicamente y evidenciará las posturas discursivas (Jäger 2003). El estudio apunta a ilustrar cómo se puede acceder a instancias de reflexión apelando al conocimiento gramatical: se trata de una metodología que reivindica el abordaje gramatical, muchas veces excluido. El marco teórico corresponde a la Gramática Sistémico-Funcional que considera la Gramática como un recurso –sistema de opciones- "… para construir y mantener nuestras relaciones interpersonales y del orden social que hay detrás […] y una herramienta para representar el conocimiento o […] para construir el significado." (Matthiessen-Halliday 1997, p. 1).

» *Palabras clave: enseñanza; gramática; participantes; procesos; roles*

Introducción

En el trabajo clasificamos los procesos, participantes y los roles gramático-discursivos en discursos de las redes sociales, seleccionando audios de WhatsApp del 13/08/2018, destinados a fiscales de mesa en vísperas de las elecciones de medio término. Hemos seleccionados dos figuras políticas antagónicas: presidente Mauricio Macri (MM) y expresidenta Cristina Fernández de Kirchner (CFK). Sumamos a María Eugenia Vidal (MEV) al considerarla la tercera figura política relevante en la gestión del Ejecutivo.

Este trabajo se enmarca en una investigación referida a una gramática aplicada o pedagógica en el contexto de la enseñanza de la lengua materna, marco en el que postulamos que en Lengua se trata de reflexionar acerca de las formas lingüísticas que circulan en discursos a fin de develar su ideología.

El corpus seleccionado tiene que ver con que se trata de un clásico contexto político: las vísperas de la realización de las elecciones legislativas Primarias Abiertas y Simultáneas y Obligatorias (Paso). Los tres audios son emitidos por la candidata a legisladora por Unidad Ciudadana y dos figuras políticas que apoyan a candidatos por Cambiemos. Los tres también coinciden en su contenido: se trata de emisiones dirigidas a fiscales de mesa de los comicios. En cuanto a su recolección, el material fue obtenido a través de Internet en el marco de una publicación periodística que informaba sobre los mensajes en redes sociales de algunos dirigentes políticos en vísperas de los comicios.

La elección del corpus se determina por razones como análisis exhaustivo, significativo y contextualizado. Asimismo, la selección de discursos político en redes sociales se justifica por la finalidad de ilustrar cómo se puede acceder a instancias de reflexión discursiva, apelando al conocimiento gramatical, aunado a la concepción de Fairclough (1989). Además y como una toma de posición, los discursos en redes sociales, primero ponen en contacto a los estudiantes con información de actualidad. Segundo, analizar el discurso de la prensa escrita es ya una intervención política que busca develar lo que el discurso periodístico ha naturalizado. Esta decisión es congruente con la noción de gramática y el papel de la reflexión gramatical. En tal sentido, citamos a Wodak-Meyer (2003), quienes sostienen que "… resulta fundamental estudiar los dispositivos de la gramática sistemática que tienen la función de establecer, manipular y naturalizar las jerarquías sociales" (p. 23). Los medios pretenden objetividad (neutralidad) y dicen que reflejan desinteresadamente los estados de cosas, que no ocultan percepciones ni argumentos de quienes son noticias. Develar tales aspectos exige un análisis minucioso que implica reflexionar sobre el lenguaje y, en nuestro caso, a través del abordaje gramatical.

El cuerpo teórico corresponde al enfoque de la gramática sistémico-funcional, más precisamente el sistema de la transitividad tal como es sostenido por la línea de Halliday. Tal categorización es puesta en relación con los roles discursivos, la característica del proceso y la descripción de sus participantes.

La metodología del análisis reivindica el abordaje gramatical, muchas veces excluido. El marco del estudio corresponde a la necesidad de conformar una Gramática Pedagógica concebida como una herramienta operativa y pertinente para la educación lingüística en lengua materna, cuyos rasgos centrales son ser significativa –basada en el significado-, operativa –con categorías transferibles a la comprensión y producción oral y escrita-, contextualizada -orientada al discurso-, y reflexiva.

Respecto de esta Gramática orientada y de la que hemos señalado en otros trabajos su abordaje en etapas, en esta presentación nos situamos en la etapa de la reflexión en donde interactúan los conceptos gramaticales que son aislados por las teorías gramaticales. En esta oportunidad, necesitamos contar con información sistematizada referida a los procesos en la versión de Halliday-Matthiessen (1994); pronombres personales desde la gramática estructural representada por Kovacci (1992) y la reformulación según Kerbrat-Orecchioni (1986), los tipos de modelos en los procesos de Hodge y Kress (1993) y los roles discursivos de Bremond (1973).

La unidad de análisis es el verbo en términos de proceso, relacionado con pronombres y enunciador y enunciadoras en el contexto lingüístico oracional. Nos detendremos en menciones pronominales en nominativo como dativo, posesivo y otros, a fin de identificar las relaciones que mantienen participantes, roles, procesos y campos discursivos. Sostenemos la hipótesis de que los tres discursos presentaran una

graduación que va desde una enunciadora del hacer político (CFK), del sentir (MM) y una combinación de ambos (MEV).

Metodología

El contexto lingüístico del análisis es el correspondiente a la oración y la unidad de análisis es el verbo en términos de proceso, relacionado con sus participantes expresados en desinencias y los pronombres explícitos, tanto en nominativo como dativo, posesivo y otros. También hemos considerado las denominaciones que hagan referencia al y las enunciadoras y los ítems léxicos que delimiten los planos discursivos que predominan en los fragmentos. A través del inventario de estas formas y las relaciones que mantienen entre ellas, apuntamos a delimitar la postura discursiva.

Cuerpo Teórico

El objetivo del trabajo es dilucidar la postura discursiva del y las enunciadoras, que se expresa a través de formas gramaticales tales como verbos –procesos-, sus participantes y valores discursivos.

Pronombres personales

Los pronombres personales se caracterizan por "… presentar los rasgos gramaticales de persona…" (Bosque y ot., 2009, p. 299), propiedad compartida por los posesivos y la flexión verbal. También se refieren a los participantes del discurso en términos de hablante, oyente o ninguno de ambos. Contienen el rasgo de definidos. Formalmente, reciben caso –nominativo, acusativo, preposicional u oblicuo-, como modo de manifestar una función sintáctica a través de la forma. En fórmulas (de cortesía, respeto, modestia o ironía) se emplean expresiones nominales en 3° persona para aludir al interlocutor. Otras fórmulas tienen una interpretación genérica con la expresión "uno" o nominales.

Procesos y participantes

Estas categorías centrales del análisis, se ubican dentro del estrato léxico gramatical de la Gramática Sistémico-Funcional de Halliday. Las metafunciones (MF) ideacional, interpersonal y textual se manifiestan en la estructura de la cláusula, unidad básica y central porque las demás se entienden desde ella; es la unidad del rango más alto, punto de origen del sistema de transitividad, modo y temático. En este trabajo nos concentramos en el sistema de transitividad, que incluye procesos, participantes y circunstantes. Se relaciona con la MF ideacional ya que la cláusula impone un orden en el flujo incesante de eventos.

Los procesos están representados por el grupo verbal; los participantes por los nominales y los circunstantes por los adverbiales, nominales y preposicionales. Participante es el elemento que especifica el campo o rango de acción del proceso o que elabora o realiza el proceso.

Modelos discursivos. Eventos, procesos y participantes.

Es posible también describir de otro modo la relación entre participantes y procesos. Así, Hodge y Kress (1993) apelan a un modelo semántico que dé cuenta de la relación entre objetos y eventos. Respecto de los modelos, distinguen:

1. Modelo transactivo: hay un objeto causante de la acción y otro afectado, modelo que no debe confundirse con el transitivo, que es una distinción sintáctica.
2. Modelo no transactivo: Hay una entidad relacionada con un proceso: Juan corre.
3. Modelo relacional: Hay una o dos entidades relacionadas con los verbos ser/estar.

Además, los dos primeros son modelos accionales, mientras que el tercero, no. Por otra parte, en el modelo transactivo, el sujeto es agentivo.

En un marco discursivo, los participantes implicados en los procesos pueden ser:

- Nombres propios
- Nombres comunes inanimados
- Instituciones gubernamentales
- Colectivos amplios (ciudadanos)
- Colectivos restringidos (periodistas, choferes de UTA)
- Abstracciones (sustantivos abstractos, primitivos y derivados).

Otra dimensión constitutiva de la propuesta metodológica tiene que ver con los roles discursivos, aspecto considerado para el análisis en la medida en que los actores del relato pueden ser orientativos de la posición asumida por el enunciador; es decir, lo que llamamos postura discursiva.

Resultados y discusiones

Para la consulta del relevamiento de los datos, remitimos a Anexo 1. Acerca de los resultados, en primer lugar, podemos señalar que los textos no coinciden en extensión: si consideramos la cantidad de líneas, vemos 6 líneas en MEV, 13 líneas CFK y 3 líneas en MM. Es decir, los textos de CFK (mayor) y MM (menor) representan los polos opuestos en extensión y MEV es el término medio.

Retomando regularidades y contraposiciones que se pueden percibir a partir de los tres audios, encontramos que los tres mensajes comparten el contexto extralingüístico: coinciden en estar destinados a fiscales de mesa de las PASO, marco en el que el y las emisoras buscan alentar a los mismos en la labor que deberán realizar. Además, los audios de MM y MEV coinciden en el cierre con el nombre de pila del referente político partidario. Los tres textos coinciden en la estructura del mensaje: saludo inicial, desarrollo, saludo final y en la expresión del saludo final: un beso (beso enorme, beso grande).

La diferente extensión de los textos hace posible mayor cantidad de procesos, participantes y descriptores semánticos. Así, el discurso de CFK presenta 22 procesos, entre los que predominan los materiales, los mentales y verbales; en cambio, en el audio de MEV registramos 14 procesos, con preminencia de los materiales (ocho) y dos que ilustran casos de mentales, verbales y relacionales. Se opone a los dos audios anteriores el de MM, con tres procesos, dos relacionales y uno verbal.

Acerca de los roles discursivos que asume cada enunciador, resultan datos interesantes. Por un lado, aparecen roles variados como saludador, dador de afecto, identificador. Nos interesa precisar roles como el impulsador o alentador de las acciones que llevarán a cabo los destinatarios de los audios. Desde el punto de los roles recién mencionados, en el de MEV hay equilibrio en la distribución de los roles, 11 en total. El aspecto más interesante aparece en el audio de CFK ya que incorpora roles nuevos como el de informador (o dador de información), expresador (de sentimientos), agradecedor, alertador (de posibles obstáculos). En este sentido, más allá de la presencia bastante uniforme de roles, sobresalen dos: el de informador y el de expresador. Nuevamente y derivado de su extensión, el audio de MM ofrece dos roles: saludador y agradecedor. En cuanto a las relaciones entre los textos, podemos hacer notar el predominio de los roles de dador de afecto e impulsador en el caso del audio de MEV.

Por otra parte, considerando regularidades observadas en el corpus, encontramos que en el audio de MEV hay equilibrio entre lexemas que aluden a los planos Político-Cívico (el del contexto) y el afectivo. Al contrario el plano político (cívico y partidario) se impone en 8 registros frente a cincos ejemplares de afectivo. Sabemos que las regularidades destacadas no tienen validez estadística, pero sí evidencian tendencias de marcas semánticas. El discurso de MEV oscila entre lo político y el afecto; en el de CFK se privilegia, tanto a través de estados mentales como de acciones verbales, el campo estrictamente político. Frente a estas dos oposiciones, podemos ubicar la escasez de alusiones del discurso de MM al plano del contexto para priorizar el afectivo.

El análisis también permite identificar un locutor que prioriza la proyección de estados mentales en términos de proposición de ideas y propuestas en el caso del discurso de CFK. Por el contrario, en el dis-

curso de Vidal predominan las proyecciones de ideas como propuestas.

Así, CFK proyecta sus sentimientos y pensamientos referidos siempre al campo de la política, mientras que MEV proyecta un pedido, de modo que podíamos afirmar que asume una posición más 'gentil'.

Estos dos discursos tienen en común, frente al de MM, estar expresando lo que piensan/piden, todo ello marcado por el campo político-electoral. Tal mención es nula en el discurso de MM; se trata de un discurso despolitizado, descontextualizado. La única referencia es la palabra 'mesas'.

En cuanto a los campos discursivos, podemos observar que en el Corpus MM, se apela principalmente al campo afectivo, con presencia prioritaria de procesos verbales o relacionales y verbos de vida interior. En el Corpus CFK, se percibe una apelación en el campo discursivo de tipo político-cívico, con pequeñas inserciones de lo afectivo; por lo que hay mayor presencia de procesos materiales. En tanto, el Corpus de MEV presenta una combinación de ambos campos (afectivo y político-cívico) que se refleja en la conjugación de procesos materiales y procesos mentales. También por su parte, los dos últimos corpus instan al deber cívico, y no solo a lo afectivo como lo hace el corpus MM.

Como hemos visto a lo largo de las descripciones realizadas, en la mayoría de las categorías analíticas, los discursos de CFK y el de MM representan los polos de una oposición; se sitúa en un punto intermedio el de MEV. Con esto queremos señalar que los dos primeros discursos presentan formas marcadas mientras que el término neutro o menos marcado por la presencia del enunciador está representado por MEV.

Conclusiones

Retomemos ahora los objetivos del trabajo que eran, primero, dar cuenta del papel que cumple la información gramatical básica, como es el caso de pronombres y procesos, de lo que hemos dado cuenta en el relevamiento y análisis de lxs enunciadorxs asociados a procesos, participantes en combinación con roles y campos discursivos diferenciales. Segundo, asociar información gramatical en su funcionamiento discursivo exige un abordaje relacional, lo que quedó evidenciado al examinar el diferente alcance de los pronombres y la caracterización de lxs enunciadorxs según los tipos de procesos que se atribuyen.

Con este estudio procuramos hacer evidentes las relaciones existentes entre gramática y discurso o la necesidad de una gramática anclada en el discurso y su opuesto, la imposibilidad de acceder al discurso sin las formas básicas.

Un punto que nos interesa destacar es el carácter esencialmente 'relacional del abordaje'; en el caso analizado, el enunciador no es una categoría estática o solo formal o material sino que se va construyendo paulatinamente a través de la interacción con otros componentes. Si el abordaje texto-discursivo o gramatical solo se sostiene en un relevamiento, será casi imposible arribar al significado y al sentido del texto. Lo antes dicho vale tanto para perspectivas texto-discursivas que relevan elementos cohesivos, por ejemplo; o líneas gramaticales que solo identifican la forma aislada.

Esta propuesta apunta a ilustrar la fase que hemos denominado de reflexión, etapa que, suponiendo la intuición, se concentra en la especificidad de la sistematización (pronombres, procesos) y la interacción entre ellos, además de otros componentes como roles, por ejemplo, a fin de develar el posicionamiento socio-ideológico que impregna a los discursos en tanto lenguaje en uso.

Sabemos que puede haber mayor o menor alcance de la Gramática y que ella puede equivaler a todo el sistema de la Lengua. Sin embargo, el objetivo no es la incorporación de todo el sistema sino la reflexión, por lo que sugerimos que la selección de la categoría perteneciente al Dominio Gramatical se realice sobre la base de dos postulados interrelacionados: primero, cada cambio de forma implica un cambio de función y de significado (Fowler y Kress, 1983); segundo, por ser la Gramática un sistema de 'formas' optativas, es recomendable seleccionar aquellos fenómenos que puedan presentar alguna marca ideológica, lo que se hace evidente con mayor claridad en los discursos políticos.

Asumimos que la Gramática, al estar constituida por información de naturaleza morfológica, sintáctica y léxico-semántica, es un contenido ineludible en la enseñanza de la lengua. En el caso de la última, su

alcance es más amplio pero su basamento reside en la gramática en sentido amplio y restringido. Es decir, lengua implica la consideración de aspectos o componentes extralingüísticos, extrasistemáticos, extraoracionales y texto-discursivos. Es importante destacar que nuestra posición no relega esos fenómenos, sino que sostenemos que ellos se ven enriquecidos, contenidos y constituidos por el fundamento gramatical, enunciado este último que no debe tomarse como evaluativo sino descriptivo en cuanto a la constitución del lenguaje.

Referencias bibliográficas

Bosque, I. y ot. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Manual. Buenos Aires: Espasa libros.

Bremond, C. (1973). *La Logique du récit*. Paris : Éditions du Seuil, collection Poétique.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Fowler, R. y Kress, G. (1983). *Lenguaje y control*. México: FCE.

Halliday, M. A. y Matthiessen, Ch. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Hodge, R., Kress, G. (1993). *Language as Ideology*: 2nd Edition, London: Routledge (traducción de Raiter, A. y equipo de cátedra de la FFyL, UBA).

Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento. En Wodak, R. – Meyer, M. (comp.) *Métodos de análisis crítico del discurso.* Barcelona: Gedisa. Pp. 61-100.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.

Kovacci, O. (1992). *El Comentario Gramatical.* Tomo II. Madrid: Arco Libros.

Matthiessen, C. & Halliday, M. (1997). *Systemic functional grammar: a first step into the theory*. Sídney.

Wodak, R. y Meyer, M. (comp.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

Referencias bibliográficas documentos electrónicos

Matthiessen, C. (1997). Glosario de términos sistémica funcional. ELM, Macquarie University ELM, Macquarie University. http://folk.uio.no/hhasselg/systemic/ index.html, obtenido en la Red Mundial el 04/02/2006.

Audios:

Vidal a sus fiscales https://www.lapoliticaonline.com/nota/107696/: 13/08/2017

Cristina a sus fiscales https://www.lapoliticaonline.com/nota/107696/: 13/08/2017

Macri a sus fiscales https://www.lapoliticaonline.com/nota/107696/: 13/08/2017

Anexo 1: Relevamiento de datos

Corpus: María Eugenia Vidal (MEV)

Corpus	*Construcción*	*Proceso*	*Tipo de evento*	*Participantes*	*Descriptores semánticos*	*Rol*	*Plano discursivo*
Buen día a todos los fiscales de Cambiemos que están ahí aguantando la parada.	Cláusula incrustada	Estar aguantando	Modal + material (Incrustación. Adjetiva)	Actor/meta /locativo	Animado, humano, colectivo.	Saludador	Político-cívico-coloquial
Les mando un beso enorme.	Cláusula principal.	Mandar	Material	Actor/alcance/ beneficiario	Animado, humano, individual, político.	Dador de afecto	Afectivo
Hoy vamos a volver a hacer historia.	Cláusula principal	Ir a volver a hacer	Modal + material	Actor/ meta/ temporal	Animado, humano, colectivo	Impulsador	Político-histórico
Les pido que cuiden nuestro voto, que cuiden cada boleta, que sean ejemplo, como siempre, de democracia, de transparencia, de buen trato.	Cláusula principal Cláusula incrustada Cláusula incrustada	Pedir Cuidar Cuidar Ser	Verbal Material (Incrustada sustantiva) Material (Incrustada sustantiva) Relacional (Incrustada sustantiva)	Emisor/ destinatario/ locución Actor/ meta Actor/meta Identificado/ identificador/ temporal (como siempre) circunstante	Animado, humano, individual, político. Animado, humano, colectivo. Animado, humano, colectivo. Animado, humano, colectivo.	Pedidor Impulsador	Político-cívico
Los quiero mucho.	Cláusula principal	Querer	Mental	Perceptor/ Fenómeno	Animado, humano, individual, político.	Dador de afecto	Afectivo
Les agradezco enormemente el esfuerzo que están haciendo y sé que, esta vez, de vuelta, nos van a volver a dar su confianza todos los argentinos.	Cláusula principal Cláusula incrustada Cláusula principal Cláusula incrustada	Agradecer Estar haciendo Saber Ir a volver a dar	Verbal Modal + material (Incr. Adjetiva) Mental Modal + material (Incr. Adjetiva)	Emisor/ destinatario/ locución Actor/alcance Perceptor/ fenómeno temporal Actor/ meta/ circunstancia, beneficiario (nos)	Animado, humano, individual, político. Animado, humano, colectivo. Animado, humano, individual, político. Animado, humano, colectivo.	Dador de afecto Motivador Impulsador	Afectivo Cívico
Les mando un beso enorme y soy María Eugenia.	Cláusula principal Cláusula principal	Mandar Ser	Material relacional	Actor/ meta/ beneficiario identificado	Animado, humano, individual, político. Animado, humano, individual.	Saludador Identificador	Afectivo

Corpus Cristina Fernández de Kirchner (CFK)

Corpus	Construcción	Proceso	Tipo de evento	Participante	Descriptores semánticos	Rol	Plano discursivo
Buen día, este es un mensaje para todas y para todas los fiscales de Unidad Ciudadana.	Cláusula Principal	Ser	Relacional	Identificador/ Identificado/ Destinatario	Inanimado, no humano	Saludador	Político-cívico
Finalmente, llegó el día de la elección y quiero que sepan lo que siento y lo que pienso.	Cláusula principal Cláusula principal Cláusula incrustada Cláusula Incrustada Cláusula incrustada	Llegar Querer Saber Sentir Pensar	Existencial Mental Mental (Incr. Sust) Mental (Incr. Sust) Mental (Incr. Sust)	Existente Perceptor/ Fenómeno Perceptor/ Fenómeno Perceptor/ Fenómeno Perceptor/ Fenómeno	Inanimado, no humano Animado, humano, individual Animado, humano, individual Animado, humano, individual Animado, humano, individual	Informador Dador de afecto Informador	Político-cívico Afectivo
Siento que la tarea de todos ustedes, en el día de hoy, es fundamental	Cláusula principal Cláusula incrustada	a)Sentir b)Ser	Mental Relacional	Perceptor/ Fenómeno Portador/ Atributo	Animado, humano, individual inanimado, no humano	Expresador Impulsador	Afectivo
No solo para nuestro espacio político, sino que es vital también para la democracia argentina.	Cláusula principal	Ser	Relacional	Portador/ atributo	Inanimado, no humano	Impulsador	Político-partidario Político-cívico
Por eso, primero quiero agradecerles, por estar presentes en cada mesa, en cada escuela…por poner el cuerpo y la cabeza, por el compromiso ciudadano asumido…	Cláusula principal Cláusula incrustada Cláusula incrustada Cláusula incrustada	a)Querer agradecer b)Estar c) Poner	Modal + Verbal Relacional Material	Emisor/ destinatario/ locución Portador/ atributo Actor/ meta	Animado, humano, individual Animado, humano, colectivo Animado, humano, colectivo	Expresador Agradecedor Informador	Afectivo Político-cívico
Y además, quiero pedirles, muy especialmente, que cuiden cada uno de los votos de los ciudadanos y de las ciudadanas, quiero pedirles que el recuento de votos y la confección de planillas lo hagan con mucha dedicación y responsabilidad democrática.	Cláusula principal Cláusula incrustada Cláusula principal Cláusula incrustada	a)Querer pedir b)Cuidar c)Querer pedir d)Hacer	Modal + Verbal Material (Incr. Sust) Modal + Verbal Material (Incr. Sust)	Emisor/ destinatario/ locución Actor/ meta Emisor/ destinatario/ locución Actor/ meta/ modo o manera/ modo o manera	a) Animado, humano, individual, político. b) Animado, humano, colectivo. c) Animado, humano, individual, político. d) Animado, humano, colectivo.	Expresador Pedidor	Político-cívico
Hay que estar muy atentos.	Cláusula principal	Hay que estar	Modal + Relacional	Portador/ atributo		Alertador	Político-cívico

Hoy, hay que cuidar el voto, uno por uno, y asegurarse de que todas las planillas estén con los datos correctos e iguales.	Cláusula principal Cláusula principal Cláusula incrustada	Hay que cuidar Asegurar Estar	Modal + Material Material Relacional (Incr. Sust)	Actor/ meta Actor/ meta Portador/Modo o Manera	Animado, humano, colectivo. Animado, humano, colectivo Animado, humano, colectivo	Alertador Informador	Político-cívico
Tanto la que va dentro de la urna, como la que se quedan ustedes, como una suerte de comprobante.	Cláusula incrustada Cláusula incrustada	Ir Quedar	Material (Incr. Sust) Material (Incr. Sust)	Actor/ meta/ locativo Actor/ meta/ aspecto	Inanimado, no humano, individual Inanimado, no humano, individual	Informador	Político-cívico
Un beso muy grande para todos y para todas.	Cláusula con verbo omitido					Saludador	Afectivo
Y otra vez, muchas pero muchas gracias.	Cláusula con verbo omitido					Agradecedor	Afectivo

Corpus Mauricio Macri (MM)

Material	*Construcción*	*Proceso*	*Tipo de evento*	*Participante*	*Descriptores semánticos*	*Rol*	*Plano discursivo*
Buen día, ya deben estar todos en sus mesas.	Cláusula principal	Deber estar	Modal + Relacional	Portador/ locativo	Animado, humano, colectivo	Saludador	Político-cívico Coloquial
Les agradezco.	Cláusula principal	Agradecer	Verbal	Emisor/ destinatario	Animado, humano, individual, político	Agradece-dor	Afectivo
Con fuerza, con ganas, con alegría, que va a ser otro día importante en la historia de nuestro país.	Cláusula incrustada	Ir a ser	Modal + Relacional (Incr. Sust)	Identificado/ identificador/ temporal	Inanimado, No humano	Alentador	Político-Cívico-Coloquial
Un beso grande para todos. .	Clausula con verbo omitido					Saludador	Afectivo
Mauricio	Clausula con verbo omitido					Identificador	Afectivo

Anexo 2: CORPUS

Transcripción audio de María Eugenia Vidal:

Buen día a todos los fiscales de Cambiemos que están ahí aguantando la parada. Les mando un beso enorme. Hoy, vamos a volver a hacer historia. Les pido que cuiden nuestro voto, que cuiden cada boleta, que sean ejemplo como siempre de democracia, de transparencia, de buen trato...Los quiero mucho...les agradezco enormemente el esfuerzo que están haciendo y sé, que esta vez, de vuelta nos van a volver a dar su confianza todos los argentinos. Les mando un beso enorme y soy María Eugenia.

Transcripción audio de Cristina Fernández de Kirchner:

Buen día, este es un mensaje para todas y para todos los fiscales de Unidad Ciudadana. Finalmente, llegó el día de la elección y quiero que sepan lo que siento y lo que pienso. Siento que la tarea de todos ustedes, en el día de hoy, es fundamental. No solo para nuestro espacio político, sino que es vital también para la democracia argentina. Por eso, primero quiero agradecerles, por estar presentes en cada mesa, en cada escuela…por poner el cuerpo y la cabeza, por el compromiso ciudadano asumido… Y además quiero pedirles, muy especialmente que cuiden cada uno de los votos de los ciudadanos y de las ciudadanas, quiero pedirles que el recuento de votos y la confección de planillas lo hagan con mucha dedicación y responsabilidad democrática. Hay que estar muy atentos. Hoy, hay que cuidar el voto. Uno por uno, y asegurarse de que todas las planillas estén con los datos correctos e iguales. Tanto la que va dentro de la urna, como la que se quedan ustedes, como una suerte de comprobante. Un beso muy grande para todos y para todas. Y otra vez, muchas pero muchas gracias.

Transcripción audio de Mauricio Macri:

Buen día…Ya deben estar todos en sus mesas…Les agradezco…Con fuerza, con ganas, con alegría que va a ser otro día importante en la historia de nuestro país. Un beso grande para todos. Mauricio

Subjetividad autoral en La inapetencia de Rafael Spregelburd. Análisis de la imagen del "Locutor-Dramaturgo" y de su posicionamiento enunciativo

MARIANO ZUCCHI
mariano_zucchi@hotmail.com

CONICET
Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de las Artes

Resumen

En términos generales, los estudios teatrales tradicionales afirman que una de las características distintivas del género texto dramático es que se trata de un "discurso sin sujeto" (*cf.* entre otros, De Toro, 2008; Helbo, 2012; Ubersfeld, 1989). Sin embargo, existen una serie de trabajos que establecen un diálogo polémico con esta tradición y sugieren que, en efecto, todo texto de teatro posee una voz que es mostrada como a cargo de la enunciación global y que puede ser identificada, por ejemplo, en el discurso didascálico (*cf.* entre otros, De Marinis, 2005; Veltrusky, 1997; Villegas, 1991). De hecho, desde nuestra perspectiva, el modo en que se configura esta voz, que queda asociada convencionalmente con la figura del dramaturgo en tanto *ethos autoral* (Maingeneau, 2002), define la perspectiva enunciativa de todo el texto dramático (*i.e.* el lugar desde el cual se presentan los hechos). En ese sentido, en este trabajo, que forma parte de una investigación de doctorado en curso, nos proponemos analizar la manera específica en que queda construido el responsable de la enunciación global en *La inapetencia* [1996] (2000), pieza teatral de Rafael Spregelburd. En particular, observaremos que el texto pone en escena una imagen del dramaturgo como la de alguien que adopta una posición de distancia crítica frente a los personajes del drama. Para dar cuenta de esta dimensión, estudiaremos el modo en que estos últimos queda representados en tanto Locutores en sus propios discursos, lo que nos permitirá evaluar la actitud con la que el "Locutor-Dramaturgo" aparece mostrado frente a ellos. Finalmente, en cuanto a nuestra perspectiva de trabajo, nos enmarcaremos en el Enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía enunciativa (García Negroni, 2009; 2016*a*; 2016*b;* 2018), teoría no veritativista de la significación y no unicista del sujeto.

» *Palabras clave: Spregelburd; subjetividad; polifonía*

Introducción

La *Heptalogía de Hieronymus Bosch* es un proyecto dramatúrgico de Rafael Spregelburd que se inicia en Argentina a mediados de la década del noventa. Esta serie de textos dramáticos establece un fuerte lazo intertextual con el cuadro *Los siete pecados capitales y las cuatro Postrimerías* (1475-1480) de El Bosco, el cual, según declara el escritor (Spregelburd en Koss, 2016, p. 16), funciona como plataforma tanto temática como formal para su obra. En particular, uno de los aspectos recuperados parece ser el modo en que el cuadro escenifica la crisis percibida por el hombre en la etapa final de la Edad Media. Así, replicando la operación, la *Heptalogía* se propone como una indagación sobre la conducta de los individuos en la sociedad occidental contemporánea luego del fracaso del proyecto de la Modernidad. En efecto, en cada una de las siete piezas que conforman la serie se recupera alguno de los pecados capitales y se piensa su funcionamiento en el contexto del cambio de milenio. De hecho, y como consecuencia de este proceso, cada uno de ellos aparece renombrado y como título de cada uno de los textos (*La terquedad*, *La modestia*, *La extravagancia*, etc.), orientando, así, la interpretación posible del material.

En el caso de *La inapetencia* [1996] (2000), obra con la que se inicia la *Heptalogía*, el eje del texto se esgrime en torno al pecado de la lujuria, el cual, como se sabe, se atribuye a aquellos individuos que experimentan una suerte de deseo sexual incontrolable. En la obra de Spregelburd, sin embargo, este sentimiento parece operar como una fuerza reprimida en los personajes. En efecto, el texto dramático pone en escena un conjunto de individuos que se comportan de una forma particularmente extraña, desafectada e inexplicable, actitud que surge como consecuencia del hecho de que sus impulsos sexuales se encuentren cohibidos. De algún modo, la falta de deseo que parecen exhibir en su conducta cotidiana (de ahí el título de la pieza) es presentada por el material como un efecto directo del sistema de represión que opera sobre ellos.

Ahora bien, ¿qué actitud adopta la obra frente al universo y los personajes que pone en escena? Como señala la crítica especializada (*cf.* entre otros, Dubatti, 2006; Gander, 2008; Mauro Castellarín, 2010), la *Heptalogía*, al igual que la obra de Spregelburd en general, suele apelar a la sátira, la parodia y la ironía como procedimientos constructivos dominantes. Si bien este rasgo típico de la dramaturgia argentina de postdictadura suele ser mencionado recurrentemente (Pellettieri, 2004), son pocos los casos en los que se propone un análisis crítico detallado del funcionamiento de estos recursos. En particular, una adecuada descripción del modo en que aparecen estos procedimientos requiere, a nuestro juicio, de una caracterización de la voz a cargo de la enunciación, ya que todas las operaciones humorísticas ligadas a la burla implican necesariamente que el responsable enunciativo del discurso quede ubicado en una posición de distancia en relación con los personajes (Ducrot, 1984).

Además, en el caso específico del género texto dramático (en adelante, TD), las particularidades enunciativas de esta voz están estrechamente ligada a la construcción del *ethos autoral* (Maingeneau, 2002). En efecto, y tal como desarrollaremos en nuestro marco teórico, toda pieza de teatro pone en escena una voz que, identificada con la del autor en tanto imagen textual, presenta desde el discurso didascálico el universo de ficción y, en este proceso, adopta una actitud frente a los personajes del drama. En ese sentido, la caracterización de esta entidad es fundamental para la identificación de la orientación argumentativa del texto en su totalidad.

En esta dirección, este artículo, que forma parte de una investigación de doctorado en desarrollo, se propone analizar la configuración enunciativa de *La inapetencia*[1] con el objeto de probar que la actitud de burla que parece expresar la obra hacia los personajes de la ficción se construye a partir del modo específico en que queda presentado el dramaturgo en tanto responsable de la enunciación global. Si bien el mecanismo enunciativo a analizar es recurrente en la *Heptalogía* (Zucchi, 2018a; 2019a), en esta pieza, al igual que en *La extravagancia*[2], no se escenifica una imagen explícita del autor en el discurso didascálico

1 Para el presente artículo decidimos trabajar con la edición de 2000 de Adriana Hidalgo editora del texto dramático. Todas las citas serán extraídas de ese volumen y se indicará a continuación de cada una de ellas y entre paréntesis el número de página. En todos los casos, las negritas son nuestras.

2 En Zucchi (2018b) analizamos la configuración enunciativa de La extravagancia y mostramos que el modo en el que se construyen los

(como sucede en *El pánico, La estupidez* y *La terquedad*). Por el contrario, el modo específico en que quedan construidos los personajes es aquello que permite recuperar la actitud con la que el responsable de la enunciación es presentado frente a ellos. Específicamente, observaremos que el hecho de que las réplicas de la Sra. Perrotta generen una imagen de ella en tanto Locutor como la de una persona insensible, mentirosa y que realiza acciones sin sentido aparente genera una representación del dramaturgo como la de alguien que se burla de ella. En la misma línea, la falta de continuidad temática entre las réplicas de los personajes los muestra como sujetos carentes de reacción y escucha frente a los dichos de sus interlocutores. En términos de efectos de sentido, este modo de proceder los presenta como sujetos incapaces de vincularse entre sí, dificultad que, como dijimos más arriba, parece ser consecuencia de la represión de sus impulsos sexuales. Sin embargo, frente a esto, *La inapetencia* no adopta una mirada compasiva, sino que, y apoyándose fuertemente en la figura de la hipérbole, presenta una imagen del responsable de la enunciación como la de alguien que se burla de la forma en la que se comportan los personajes del drama.

Finalmente, en cuanto a la perspectiva de trabajo, para probar nuestra hipótesis nos enmarcaremos en el Enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía enunciativa (García Negroni, 2009; 2016a; 2016b; 2018), teoría no veritativista de la significación y no unicista del sujeto.

En lo que sigue, luego de reseñar mínimamente nuestro marco teórico, en particular, la manera en que entendemos la enunciación dramática, nos dedicaremos a examinar el modo en que queda construido el personaje de la Sra. Perrota a los efectos de identificar la imagen que se genera del dramaturgo como consecuencia de la posición en la que se lo muestra frente a ella. Luego, estudiaremos los vínculos dialógicos entre las réplicas de la escena final con el objetivo de describir qué representación surge de los personajes que en ella intervienen. Como anticipamos, esto nos permitirá describir la imagen que surge del responsable de la enunciación global, que será la de alguien que adopta una actitud de burla hacia ellos. Finalmente, presentaremos algunas conclusiones del análisis.

Marco

El Enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía enunciativa (García Negroni, 2009; 2016a; 2016b; 2018, en adelante, EDAP) es una perspectiva teórica que recupera los postulados centrales de la Teoría de la polifonía (Ducrot, 1984), la Teoría de la argumentación en la lengua (Anscombre y Ducrot, 1983), la Teoría de los bloques semánticos (Carel y Ducrot, 2005), el dialogismo bajtiniano (Bajtín, 1985) y la Teoría de las heterogeneidades enunciativas (Authier, 1984).

Siguendo a Anscombre y Ducrot, este enfoque entiende que el significado lingüístico no se define por el vínculo referencial que los signos establecen con el objeto del mundo con el que se los asocia, sino, esencialmente, por su valor argumentativo: la capacidad que cada palabra o enunciado tiene de inscribirse en una matriz discusiva, esto es, de aludir a otros discursos. En sentido estricto, el EDAP, que retoma este aspecto de la Teoría de los bloques semánticos, entiende que el sentido de una expresión queda definido por la evocación de una serie de discursos argumentativos (en adelante, DA)[3] que son convocados en un empleo específico.

Además, y a partir de la recuperación de los postulados centrales de la Teoría de la polifonía, esta perspectiva rechaza una descripción del sentido de un determinado enunciado a partir de la identificación de la *intención* con la que fue proferido (tal como realiza la pragmática anglosajona, por ejemplo). En la misma línea, este enfoque discute el postulado de la unicidad del sujeto hablante, este es, aquel que entiende que en toda pieza de discurso se expresa una única voz y que esta se corresponde con la del hablante en tanto sujeto empírico. En contraste, el EDAP busca explicar la subjetividad en tanto efecto de sentido. En otras palabras, supone que toda expresión crea una imagen de su productor, la cual no se corresponde con el in-

personajes permite reponer una representación del dramaturgo en tanto ethos autoral.

3 Un discurso argumentativo es una argumentación que se construye siempre a partir de dos segmentos unidos por un conector. Este último puede ser de dos tipos: normativo (por ejemplo, "por lo tanto", representado como "PLT") o transgresivo (por ejemplo, "sin embargo", simbolizado bajo el rótulo "SE").

dividuo encargado de proferir el enunciado en términos materiales. En consonancia, este enfoque concibe el enunciado como un espacio esencialmente polifónico, en el que conviven distintas voces y perspectivas enunciativas. Una de ellas es la del Locutor (L), ser del discurso que es presentado como el responsable de la enunciación y que será mostrado como adoptando determinadas actitudes frente a los puntos de vista que se ponen en escena.

También, este enfoque retoma de la polifonía ducrotiana (Ducrot, 1984) la distinción entre L (locutor en tanto responsable de la enunciación) y λ (locutor en tanto ser del mundo). Así, el aparato teórico-metodológico que provee el EDAP permite distinguir aquellos casos en los que una expresión construye dos imágenes de su productor: una como entidad a cargo de la realización del acto de habla, otra como individuo que forma parte de la representación de la realidad construida por el enunciado. Por ejemplo, en "Mañana entrego los formularios", si bien L queda configurado como el responsable de la promesa, el acto se efectúa a partir de la puesta en escena de un punto de vista según el cual se presenta a λ como un individuo que llevará adelante una acción futura.

Sin embargo, el EDAP considera que la propuesta anterior no es suficiente para dar cuenta de la pluralidad de voces presentes en un enunciado. En ese sentido, y mediante la incorporación de la perspectiva dialógica desarrollada por Bajtín (1985), propone que el sentido de una expresión queda determinado también por aquellos discursos con los que cada enunciado *se muestra* en diálogo y que funcionan como un marco sobre el cual se funda la enunciación. De esta forma, este enfoque entiende que la imagen que un enunciado crea de su responsable surge también del posicionamiento subjetivo de respuesta con el que esta figura es mostrada frente a los distintos discursos evocados.

En relación al género texto dramático, este marco de trabajo permite describir con precisión la jerarquía de voces y los distintos planos enunciativos presentes en toda pieza de teatro. Específicamente, el TD se define por la co-ocurrencia de enunciados de naturaleza distinta, las réplicas y las didascalias, que establecen un esquema jerárquico de dos niveles de enunciación. Desde nuestra perspectiva, y tal como desarrollamos en Zucchi (2017), la relación entre texto primero y texto segundo puede leerse como un caso específico de *doble enunciación*[4], concepto acuñado por Ducrot (1984) para explicar la ocurrencia de enunciados que ponen en escena dos enunciaciones diferentes, una dentro de otra (por ejemplo, el caso de la cita directa). En el TD, en particular, las didascalias *muestran* una voz que queda como a cargo de la construcción del mundo de ficción y de la introducción de las distintas réplicas de los personajes, que se presentan, entonces, como enunciados atribuidos a los seres del drama por el responsable de la enunciación global. En cuanto a este último, las convenciones de lectura del género tienden a asociar a esta figura con la del dramaturgo en tanto *ethos autoral* (Maingeneau, 2002). Así, en lo que sigue utilizaremos el rótulo de "Locutor-Dramaturgo" (en adelante, LD) para referirnos a la imagen que el texto construye de su autor en tanto responsable de la enunciación.

Ahora bien, ¿cómo reponer la imagen que un texto genera de LD? En principio, en la medida en que esta entidad es presentada como *a cargo* del discurso didascálico, el texto segundo constituye un espacio de gran productividad para analizar esta dimensión en las piezas dramáticas. Sin embargo, como estos enunciados tienden a estar escritos en tercera persona del singular de la voz activa del tiempo presente del modo indicativo, debemos aclarar que la identificación de la representación que se construye de LD, al tratarse de una voz que aparece en un discurso despersonalizado, requiere de un análisis lingüístico detallado orientado a relevar marcas de subjetividad.

Asimismo, si aceptamos que la configuración enunciativa prototípica del género constituye un caso particular de *doble enunciación*, la imagen que el texto construye de LD surge, además, de la actitud con la que este es presentado frente al decir de los personajes. En otras palabras, si entendemos que lo que caracteriza a la enunciación dramática es la puesta en escena de una voz *que queda a cargo de introducir los discursos de los personajes*, por definición, el responsable de la enunciación también será mostrado como

4 Si bien esta idea ya está presente en Ubersfeld (1989), la aplicación que hace la autora del concepto es un tanto imprecisa. En efecto, la noción de doble enunciación implica que un mismo enunciado posee dos locutores: en el caso del TD, las voces citadas (los personajes) y la voz citante (el responsable de la enunciación). Esta idea, por su parte, es completamente incompatible con la supuesta desaparición de la voz autoral con la que la autora describe al género.

adoptando un posicionamiento subjetivo frente a esas voces (homologación, concesión, rechazo, etc.). En efecto, y tal como sucede en el discurso referido en estilo directo, la incorporación de la voz ajena nunca es neutra, sino que este tipo de procedimientos ponen en escena una representación del discurso *del otro* para decir algo *a propósito de él*. En la conversación ordinaria, esta actitud frente a la voz citada suele construirse desde el *modo de decir* (curva de entonación, énfasis, etc.) y ciertos elementos paralingüísticos (gestos, por ejemplo). En cambio, el TD, al estar limitado a las posibilidades expresivas del código escrito, se vale de otros recursos. En principio, este posicionamiento subjetivo de respuesta con el que LD es presentado frente a los personajes puede rastrearse a partir del análisis del modo específico en que estos últimos quedan representados como L, tanto en el texto segundo como *en sus propios discursos*. Al respecto, y tal como desarrollamos en Zuchi (2018b), la puesta en relación de la sumatoria de los enunciados de una pieza permite reponer una imagen de los personajes, la cual, desde nuestra perspectiva, puede formalizarse en términos de un DA. Específicamente, estos DA surgen de la yuxtaposición de cuatro dimensiones: la actancial, la enunciativa, la epistémica y la afectiva. En otras palabras, la representación que se genera de los personajes emerge como resultado de observar el vínculo que se establece entre los que ellos *hacen* (con sus discursos, en términos de instrucciones ilocucionarias), lo que *dicen* (de sí mismos (λ), de los demás y del mundo ficcional), lo que *saben* y lo que *sienten*. En efecto, el modo específico en el que quede construido este DA permitirá reponer también la imagen que el TD pone en escena del responsable de la enunciación global, que surgirá siempre en términos de un posicionamiento subjetivo de respuesta frente a los personajes que esta entidad queda como a cargo de presentar. A continuación, detallamos, a modo de ejemplo, cómo se representa al personaje de Edipo en la obra homónima de Sófocles y la actitud con la que se lo muestra a LD frente a él (Sófocles en tanto *ethos autoral*):

> *Edipo: hacer X (casarse con Yocasta PLT ser marido) SE neg. saber Y (ser hijo de Yocasta PLT no poder casarse con Yocasta)*
>
> POR LO TANTO
>
> *LD: posicionamiento subjetivo de compasión (Edipo hace X SE no sabe Y)*[5]

Como puede observarse, el hecho de que el personaje quede representado como alguien que obra sin saber (recordemos, en este punto, que la *hamartía* siempre se produce porque el héroe trágico no conoce su verdadero destino) es aquello que ubica al responsable de la enunciación global como adoptando una mirada compasiva frente al protagonista. El hecho de que LD quede posicionado de esta forma, por su parte, es fundamental para generar una imagen del *lector modelo* (Eco, 1981) como la de alguien que se coloca en un espacio similar, lo cual favorece el proceso de catarsis típico de estas matrices textuales.

Distancia y burla del Locutor-Dramaturgo hacia la Sra. Perrotta

Tal como anticipamos en nuestra introducción, en este apartado buscaremos analizar el modo en el que las réplicas a cargo de la Sra. Perrotta construyen una imagen de ella en tanto Locutor para así evaluar la actitud con la que el responsable de la enunciación global queda representado frente al personaje. Recordemos que, en la medida en que LD es la entidad encargada de introducir a la protagonista, el modo en el que esta última quede presentada permitirá inferir el posicionamiento que el dramaturgo (en tanto imagen textual) adopta frente a ella.

En primer lugar, varios enunciados de la pieza se orientan a mostrar a la Sra. Perrotta como un individuo poco transparente, ya que sus dichos se contradicen en repetidas oportunidades. Consideremos los siguientes ejemplos:

(1) *a) Sra. Perrotta [a su marido]: Vos tendrías que hacer algún deporte. Tenis, alguna cosa (31).*

b) Sra Perrotta [a Sara]: Él [su marido] hace deporte, incluso supongo que mantiene una vida sexual muy activa [...] (38).

(2) *a) Sara: ¿No trabaja?*

5 *La sigla "POR LO TANTO" (García Negroni, 2018) pretende introducir el posicionamiento subjetivo de respuesta con el que el responsable de la enunciación queda frente a la representación que el texto genera del personaje en tanto L.*

Sra. Perrotta: Trabajaba. Pero después quedé embarazada del primero y tuve que dejar [...] (38).

b) Sra. Perrotta [a Virgilio]: [...] Como durante la semana trabajo en escuelas. (40).

Como puede observarse, tanto en (1) como en (2) la Sra. Perrotta (L) parece quedar homologada con perspectivas contradictorias. En (1a), se genera una imagen de ella en tanto L como la de alguien que exhorta a su marido a realizar algún tipo de deporte. Además, el acto de orden se sustenta en una representación de su esposo como la de un individuo que no realiza ninguna actividad física, imagen que se genera en el nivel de lo presupuesto. Sin embargo, en la escena siguiente la protagonista (L) queda identificada con una perspectiva enunciativa según la cual se presenta a su marido como deportista. Algo similar sucede en (2): por un lado, frente a Sara, los dichos de la Sra. Perrotta construyen una imagen de ella en tanto λ (como sujeto del mundo) como la de alguien que no trabaja; por otro lado, en su conversación con Virgilio, el enunciado genera una imagen de la Sra. Perrotta (λ) como la de una docente en ejercicio. En términos de efectos de sentido, el hecho de que el personaje en tanto Locutor quede identificado con perspectivas contradictorias es aquello que lo convierte en su ser poco fiable, incluso, en alguien que miente a los ojos del lector. Además, y en la línea de nuestra argumentación, en la medida en que LD es presentado como la entidad responsable de introducir al personaje en esta dirección, el TD crea una imagen de él como la de alguien que toma distancia de ella, ya que queda a cargo de exhibir la contradicción de sus dichos.

Asimismo, esta representación de LD como la de un individuo que muestra a la Sra. Perrotta como un ser que queda comprometido con perspectivas que se excluyen mutuamente se refuerza desde el propio discurso didascálico, tal como puede verse en (3):

(3) *a) La Sra. Perrotta en casa de Romita. Magalí también está con ellas, sentadas alrededor de una mesa* ***con masas de crema*** *(46).*

b) Sra Perrotta: [...] Qué hambre tengo. Y eso que comí a la tarde, en casa de Romita. **Hizo panqueques de dulce de leche**. *Comimos como chanchas (58).*

En (3b), el enunciado de la Sra. Perrotta construye una imagen de ella en tanto λ como la de alguien que a la tarde comió los panqueques hechos por su amiga. Sin embargo, (3a), enunciado con el que LD queda homologado, presenta una imagen distinta del personaje, la cual se orienta a enfatizar que sus dichos no se corresponden con el verosímil de la pieza. En términos formales, la representación de la Sra. Perrotta y el posicionamiento con el que LD queda frente a ella podría formalizarse de la siguiente manera:

*Sra. Perrotta: dice X (**λ** comer panqueques) SE hace Y (**λ** comer masas finas)*

POR LO TANTO

LD: posicionamiento subjetivo de distancia (la Sra. Perrotta mintió (dijo X SE hizo Y)).

Como puede observarse, el carácter transgresivo del discurso argumentativo que describe la imagen del personaje (en "sin embargo") es aquel que evidencia la actitud de distancia crítica con la que el responsable de la enunciación queda representado frente a ella.

En segundo lugar, la Sra. Perrota es mostrada por la pieza también como un personaje con un comportamiento censurable, al menos, en términos morales. En particular, sus propios dichos generan una imagen de ella en tanto λ como la de una persona no solo poco responsable, sino con muy poca empatía hacia el prójimo. Consideremos el siguiente ejemplo:

(4) *Sra. Perrotta: Estaba en la plaza, vino una chica joven y me pidió si no le veía a la nena, que estaba en una hamaca.*

Romita: Siempre hacen lo mismo.

Sra. Perrotta: Pasó un gitano y se la di.

Pausa

Sra. Perrotta: Hoy tuvimos una discusión terrible. Estaban los chicos, escuchando todo. Eso fue lo peor (48-49).

En la muestra (4), la Sra. Perrotta (L) queda homologada con una perspectiva según la cual se presenta a λ como responsable de una acción extremadamente condenable: entregar a un hijo ajeno a un desconocido. Al respecto, nótese cómo no solo el enunciado construye una representación del personaje como el de una persona amoral, sino que, además, la continuidad discursiva no incorpora ningún tipo de justificación que explique los motivos de este accionar. En consecuencia, el intercambio genera una imagen de la Sra. Perrotta no solo como la de un ser egoísta (λ), sino también como la de alguien que ni siquiera

percibe el carácter cuestionable de sus actos (L). Además, en términos argumentales, en la escena previa se muestra la efectiva entrega de la criatura al gitano. Sin embargo, en ese momento la protagonista de la pieza argumenta que es "su propia hija". Tal como analizamos más arriba, ejemplos como estos refuerzan tanto el carácter poco confiable del discurso del personaje como la actitud de distancia con la que LD queda representado frente a ella. En efecto, él aparece como el responsable último de introducir a la Sra. Perrotta como alguien que, frente a una acción moralmente cuestionable, ni siquiera brinda razones que justifiquen el acto.

En síntesis, el análisis de los ejemplos presentados muestra que el TD pone en escena una imagen de la Sra. Perrotta como la de un personaje que tiende a proferir enunciados falsos y con un comportamiento moralmente cuestionable. Además, esta representación ubica al responsable de la enunciación como adoptando una actitud de distancia frente a ella. Al respecto, si consideramos la insistencia de la pieza en construir a la protagonista en esta dirección[6], la actitud con la que se lo muestra a LD parece estar más cercana a la de la burla.

En el próximo apartado analizaremos qué imagen surge de los personajes en la escena final y cómo queda el dramaturgo configurado frente a ellos, posición que será solidaria con la relevada en esta sección.

Ruptura de la continuidad temática y actitud de burla de LD

El análisis del vínculo dialógico que se establece entre las réplicas de los personajes constituye otra zona productiva en *La inapetencia* para evaluar el modo específico con el que el TD señala la distancia crítica que adopta en relación con los seres del mundo de la ficción. En particular, la falta de continuidad temática que se vislumbra en el texto primero construye una imagen de los personajes en tanto Locutores como la de individuos completamente encerrados en sí mismos y, en consecuencia, incapaces de vincularse con los demás. Además, y tal como veremos en (5) y (6), la concatenación de enunciados que introducen un nuevo tópico, como así también la falta de reacción e interés que presentan los personajes frente a los temas extremadamente íntimos que se enuncian, permiten leer que LD queda como adoptando una actitud de distancia burlesca frente a ellos. Es, justamente, la acumulación de procedimientos en esta dirección la que construye una representación de la situación dramática como absurda y, en consecuencia, se muestra al responsable de la enunciación global como adoptando una posición desde la cual se burla de los seres del drama:

(5) *Cuando vuelve la luz, el Marido está también sentado frente a ellas. Leila está como hundida en el sofá. La Sra. Perrotta luce exhausta.*

Marido: Así que perdonarán mi falta de tacto, pero no esperaba encontrar semejante situación familiar. Lo que me pasó fue intenso. Y es necesario que lo sepan. Tuve esa conferencia sobre traslado de grano y riesgos del seguro y terminé agotado. Se me hacían preguntas que no sabía responder. Y ustedes saben que yo soy un experto en la materia.

Pausa.

Marido: ¿Comieron? Podemos pedir unas pizzas.

Pausa.

Marido: Quería despejarme. Fui hasta el circo Gustavo Rodó. Estaban desarmando la pista, había tres tipos cuando entré. **Me entregué a ellos para que me sodomizaran.** *Yo sé, Leila, que esto pone fin a un montón de expectativas que vos pudiste haberte hecho acerca de nosotros, acerca de formar con nosotros una familia, una familia tipo.*

Sra. Perrotta: Una familia tipo son dos personajes y dos hijos. Un hombre y una mujer. Un matrimonio y dos hijos.

Marido: Sí. Uno de ellos era el administrador. No les fue muy bien en la zona. Salían para Baradero. Después tomamos un café. A mí el café me da acidez, así que yo solo miraba y oía. Tienen historias fascinantes, números con chanchos adiestrados. Hablamos del futuro. No sé. Puede ser que viaje con ellos. Después volvimos a la pista, y otra vez a las andadas.

Sra. Perrotta: Escuchá. Leila se va de voluntaria a Bosnia (54-56).

6 *Por motivos de extensión no pudimos en este trabajo analizar todos los casos en los que la Sra. Perrotta queda presentada como alguien que falta a la verdad. Al respecto, hemos revelado la presencia de, al menos, tres casos más (p. 36, p. 37, p.49).*

El ejemplo (5), que aparece en la escena final de la pieza, momento en el que la Sra. Perrotta se reúne con su marido y su hija Leila a cenar, muestra con nitidez, a nuestro juicio, el modo en el que los personajes queda representados en la obra, esto es, como sujetos incapaces de vincularse eficazmente con sus interlocutores. Como mencionamos más arriba, es la falta de reacción frente a los enunciados ajenos y la introducción de nuevos tópicos aquellos procedimientos que se orientan a construir una imagen de ellos en tanto L en esta dirección. En particular, en la muestra seleccionada, hay varios recursos que operan en ese sentido.

En primer lugar, la reiteración del enunciado didascálico "Pausa" genera la idea de que la Sra. Perrotta y su hija Leila no están funcionando como interlocutores ideales para el Marido, ya que no reaccionan a sus dichos. Al respecto, es particularmente llamativo que los enunciados de este personaje exijan, debido a las convenciones comunicativas del español rioplatense, algún tipo de respuesta. Específicamente, en el primero de ellos, el Marido (L) queda identificado con una perspectiva según la cual se presenta a él mismo en tanto λ como alguien que transitó un "suceso intenso" y necesita compartirlo. En ese sentido, sería esperable que alguna de las dos mujeres de la escena le pregunten por los detalles de lo ocurrido. El segundo enunciado, por su parte, lleva al extremo el procedimiento, ya que constituye una pregunta directa ("¿Comieron?"), la cual no recibe respuesta de ninguno de los interlocutores de la escena.

En segundo lugar, el relato del suceso y, en particular, el hecho de que se construya una imagen del Marido (λ) como la de alguien que fue sodomizado por tres personas, tampoco parece alterar el funcionamiento, al menos discursivo, del resto de su familia. En contraste, frente a estos dichos, su mujer (L) cuestiona el último segmento del relato, este es, aquel en el que el Marido alude a la distancia que existe entre ellos y una "familia tipo". En efecto, la Sra. Perrotta queda identificada con una perspectiva enunciativa según la cual se presenta una imagen distinta de lo que es una familia tipo. Más allá de esto, lo que nos interesa destacar es que, frente a la grotesca escena relatada por su marido, ella se dedica simplemente a realizar una precisión semántica sobre el concepto de "familia".

En tercer lugar, los dichos del Marido tampoco parecen tener la reacción esperada sobre el final de la muestra, cuando se pone en escena una imagen de él (λ) como la de alguien que está considerando abandonar la familia para irse con sus amantes. Frente a esto, ni Leila ni su mujer parecen reaccionar. Por el contrario, el enunciado de la Sra. Perrotta introduce un nuevo tema (la partida de su hija a Bosnia), el cual le da cierre al relato de su esposo y determina un nuevo rumbo para la escena.

Como puede observarse, el exceso con el que la pieza subraya la falta de escucha que reciben los dichos del Marido es aquello que, por un lado, le otorga un carácter fuerte de absurdidad a la situación dramática y, por el otro, genera una imagen de LD como la de alguien que se burla de los personajes. Al respecto, reiteramos que es esta entidad aquella que queda construida por la obra *como a cargo* de presentar al universo de ficción en esta dirección.

Al igual que (5), (6) también escenifica cierta falta de reacción por parte de los personajes. Sin embargo, en este caso, la escena adquiere un tono macabro, ya que es la integridad física del marido aquello que no parece ser adecuadamente valorado por la Sra. Perrotta:

(6) *Leila: Papá, estás sangrando.*

El Marido se pasa una mano sobre el almohadón sobre el que está sentado. Puede haber, efectivamente, un poco de sangre.

Sra. Perrotta: ¿De qué es la fainá? ¿Es de garbanzos, no? De harina de garbanzos. Qué rico.

Pausa.

Sra. Perrotta: Ah, fui a pagar esa bendita boleta hoy. Armé un escándalo. Me hicieron esperar como dos horas [...] (60-61).

Tal como muestra (6), la comprobación de la herida del Marido no solo no recibe la atención esperable por parte de su mujer, sino que las réplicas de esta (una de ellas, otra pregunta directa) tampoco reciben respuesta. Además, la incorporación del tópico de la comida ("¿De qué es la fainá?") luego de la presencia de sangre el almohadón no solo vuelve la escena un tanto desagradable, sino que enfatiza la falta de registro presente en el comportamiento de la Sra. Perrotta.

Como venimos argumentando, este tipo de procedimientos construyen una imagen de los personajes solidaria a la analizada más arriba. Frente a esta, el responsable de la enunciación global queda ubicado como adoptando una posición de distancia, la cual, si se tiene en cuenta el carácter grotesco de la escena y el modo en el que la protagonista fue construida a lo largo de todo el TD, se emparenta con una actitud de burla. En términos formales, el posicionamiento subjetivo de respuesta de LD frente a la Sra. Perrotta podría esgrimirse en los siguientes términos:

(7) *Sra. Perrotta: sabe X (su marido sangra PLT necesita atención) SE hace Y (preguntar por la comida PLT introducir un nuevo tópico)*

POR LO TANTO

LD: posicionamiento subjetivo de distancia (La Sra. Perrotta no registra a su marido (sabe X SE hace Y)).

En síntesis, en la escena final de la pieza puede observarse con claridad cómo *La inapetencia* construye una imagen de sus personajes como la de seres que parecen no poder vincularse efectivamente con sus compañeros de escena. En efecto, la profusión de enunciados didascálicos que indican silencio, las preguntas directas sin respuesta y los cambios abruptos de tema constituyen recursos que colaboran en la construcción de una imagen de ellos en ese sentido. De forma complementaria, la gran cantidad de estos procedimientos que se concatenan generan una representación absurda de la situación dramática, la cual permite recuperar una imagen de LD como la de alguien que adopta una actitud de distancia burlesca frente a los personajes que introduce. Si bien no es el objeto de este trabajo, nos gustaría señalar que el modo en que queda presentado el autor en tanto imagen textual es crucial al momento de definir la posición de lectura preferida por el TD: en la medida en que esta voz funciona como un mediador entre el universo de ficción y la instancia de lectura, el modo especifico en que quede ubicado (su perspectiva enunciativa) tendrá un rol fundamental para guiar la lectura del texto (al menos, en términos preferidos).

Conclusión

En el presente trabajo nos propusimos analizar la configuración enunciativa de *La inapetencia* de Rafael Spregelburd con el objetivo de descubrir qué imagen se escenifica del autor en tanto responsable de la enunciación global. Para ello, y debido a que el TD no posee importantes marcas de persona en el discurso didascálico, estudiamos el modo en el que quedan representados los personajes en sus propias réplicas (en tanto Locutores) para, así, poder describir la actitud con la que LD *es mostrado* por la pieza frente a ellos. En primer lugar, nos centramos en el examen de los enunciados a cargo de la Sra. Perrotta, los cuales nos permitieron identificar que ella es presentada como un personaje poco fiable (ya que sus dichos son contradictorios) y con un comportamiento moralmente cuestionable. Luego, estudiamos los vínculos dialógicos que se establecen entre los enunciados de la escena final. Como mostramos, las constantes introducciones de un nuevo tópico generan una imagen de los protagonistas como la de individuos incapaces de vincularse con sus interlocutores, ya que parecen no reaccionar frente a sus dichos. Tal como explicamos más arriba, el modo en el que los personajes quedan presentados permite identificar que el autor en tanto responsable de la enunciación global queda como adoptando una actitud de distancia burlesca hacia ellos, la cual, por su parte, es crucial en el proceso de construcción de sentido del TD, ya que define su orientación argumentativa.

Quedará pendiente para futuros trabajos el examen de la configuración enunciativa de las demás piezas de la *Heptalogía* y evaluar si existen correspondencias con el análisis aquí presentado.

Referencias bibliográficas

Anscombre, J.-C. y Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruselas: Mardaga.

Authier, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages,* (73), 98-111.

Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Carel, M. y Ducrot, O. (2005). *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánti-*

cos. Buenos Aires: Colihue.

De Marinis, M. (2005). Re-pensar el texto dramático. En *En busca del actor y del espectador* (pp. 137-143). Buenos Aires: Galerna.

De Toro, F. (2008). *Semiótica del teatro*. Buenos Aires: Galerna.

Dubatti, J. (2006). Hacia una relectura post-postmoderna del teatro argentino: notas sobre Rafael Spregelburd. *Nuestra América*, (2), 171-181.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Paidós.

Eco, U. (1981). El lector modelo. En *Lector in fabula* (pp. 73-95). Barcelona, Lumen.

Gander, S. (2008). Parodia en la *Heptalogía de Hieronymus Bosch* de Rafael Spregelburd. *Boletín Hispánico Helvético*, (11), 163 – 182.

García Negroni, M. M. (2009). Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso / historia. *Páginas de Guarda. Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita,* (7), 15-31.

García Negroni, M. M. (2016a). Polifonía, evidencialidad y descalificación del discurso ajeno. Acerca del significado evidencial de la negación metadiscursiva y de los marcadores de descalificación. *Letras de Hoje, 51 (1*), 7-16.

García Negroni, M. M. (2016b). Discurso político, contradestinación indirecta y puntos de vista evidenciales. La multidestinación en el discurso político revisitada. *Revista ALED, 16* (1), 37-59.

García Negroni, M. M. (2018). Argumentación y puntos de vista evidenciales citativos. Acerca de la negación metadiscursiva en el discurso político. *Oralia, 21*, 223-236.

Helbo, A. (2012). *El teatro: ¿texto o espectáculo vivo?* Buenos Aires: Galerna.

Koss, N. (2016). Apología de la desmesura. En R. Spregelburd, *La estupidez* (pp. 11-26). Buenos Aires : Eudeba.

Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'ethos. *Pratiques, 113/114*, 55-67.

Mauro Castellarín, T. (2010). El caos, el orden y la trascendencia en *La estupidez y el pánico* de Rafael Spregelburd. *Arrabal*, *7-8*, 221-230.

Pellettieri, O. (1994) *Teatro Argentino contemporáneo (1980-1990). Crisis, transición y cambio*. Buenos. Aires: Galerna.

Spregelburd, R. (2000). La inapetencia. En *Heptalogía de Hieronymus Bosch* (pp. 23-62). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Ubersfeld, A. (1989). *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra.

Veltrusky, J. (1997). El texto dramático como uno de los componentes del teatro. En M. Bobes Naves. (Comp.), *Teoría del teatro* (pp. 31-55). Madrid: Arco.

Villegas, J. (1991). *Nueva interpretación y análisis del texto dramático*. Ottawa: Girol Books.

Zucchi, M. (2017). Subjetividad en el texto dramático. Un análisis polifónico-argumentativo del discurso teatral. *Revista Exlibris, 5*. Recuperado de: http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3044/990

Zucchi, M. (2018a). Subjetividad autoral en *El pánico* de Rafael Spregelburd. En L. López y M. Zucchi. (Eds.), *Topologías de la crítica teatral V* (pp. 79-94). CABA: Departamento de Artes Dramáticas (UNA).

Zucchi, M. (2018b). La relación entre la construcción de los personajes y el *ethos autoral*. Análisis de la configuración enunciativa de *La extravagancia* de Rafael Spregelburd. *Actas de las X Jornadas Nacionales y V Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Crítica Teatral* (pp. 233-245). Buenos Aires: AINCRIT.

Zucchi, M. (2019a). Construcción del ethos autoral en *La terquedad* de Rafael Spregelburd. Análisis de la figura del Locutor-Dramaturgo y su posicionamiento enunciativo. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* (en prensa).

FACULTAD de CIENCIAS HUMANAS
Universidad Nacional de La Pampa

AGENCIA
NACIONAL DE PROMOCIÓN
CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

ISBN 978-950-863-388-0