

GRAMÁTICA

ISSN – Impreso 2796-8405  
ISSN – En línea 2796-8413

1

DOCUMENTOS DE  
INVESTIGACIÓN  
PEL

Publicación periódica

Año 1 / N° 1

2021

Moreno, Provincia de Buenos Aires

PROGRAMA DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS DE  
LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE MORENO

1

# DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN PEL

Publicación periódica

Año 1 / N° 1

2021

Moreno, Provincia de Buenos Aires

DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN PEL es una publicación con periodicidad variable y numerada del PROGRAMA DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS (PEL) de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO, aprobada por la Disposición UNM-HYCS N° 09/21, que aspira a fortalecer y dar visibilidad a las actividades de investigación, vinculación y/o extensión que se realizan en su seno.

Los documentos que han de incluirse en esta publicación podrán ser avances o resultados preliminares y finales de la labor de investigación en cualquiera de las modalidades propiciadas por la UNM, como así también, otras producciones, experiencias, trabajos y/o discusiones de interés, que resulten de las actividades académicas, de investigación, de vinculación tecnológica o de extensión universitaria y desarrollo, de vinculación tecnológica, o de extensión universitaria del Programa, y en el marco de las Prioridades de Investigación y Transferencia que alienta el mismo, con sujeción a las políticas y Lineamientos Estratégicos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico establecidas por la UNM.

La selección de los trabajos publicados en DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN PEL es realizada por su CONSEJO DE REDACCIÓN, en consideración de su interés para la difusión por este medio, en un marco de respeto a la pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos, con la finalidad de orientar la aprobación y seguimiento de los proyectos en materia académica, de investigación, de vinculación tecnológica, de extensión universitaria o de cooperación internacional que se llevan a cabo en el ámbito del mismo y sobre la base del dictamen favorable de mérito de publicación del COMITÉ DE EVALUACIÓN INTERNA del DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES (CELDHYCS) establecido por la Disposición UNM-HYCS N° 09/21.

En consecuencia, la reproducción total o parcial de los contenidos publicados está autorizada a condición de mencionarla expresamente como fuente, incluyendo el título completo del trabajo correspondiente y el nombre de su/s autor/es.

Los trabajos publicados reflejan exclusivamente la opinión de su/s autor/es y su publicación en este medio no implica que el PROGRAMA DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO o sus autoridades necesariamente compartan la postura académica ni los conceptos vertidos en ellos.

DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN PEL es una publicación impresa y electrónica de acceso abierto a texto completo por intermedio de UNM Editora, en portal propio dentro del sitio web de Publicaciones Periódicas UNM: <http://www.publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/> desarrollado mediante Open Journal Systems (OJS). Asimismo, sus contenidos son incorporados a texto completo al REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL de ACCESO ABIERTO (Ley N° 26.899) de la UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO, aprobado por la Res. UNM-R N° 468/13 -ratificada por la Res. UNM-CS N° 98/14 (<http://repositorio.unm.edu.ar:8080/js-pui/>).

#### CONTACTO:

Documentos de Investigación PEL  
Universidad Nacional de Moreno  
Av. Bme. Mitre N° 1891, Moreno (B1744OHC),  
Prov. de Buenos Aires  
Edificio Histórico – Ala Oeste 1° Piso  
Oficina A 102  
Correo electrónico: [PEL@unm.edu.ar](mailto:PEL@unm.edu.ar)  
Teléfono: (+54 11) 2078-9170 (líneas rotativas)  
Interno: 100 3620

#### Imagen de tapa:

Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos / por D. Andres Bello. Santiago de Chile: Imprenta del Progreso, 1847. XIII,  
Disponible: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-72543.html>

Quipu (dibujo). F. Guamán Poma de Ayala, Nueva Crónica y Buen Gobierno, c. 1615.

ISSN ISSN: 2796-8405 (impresa)  
ISSN Digital: ISSN 2796-8413 (en línea)

# **DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN PEL**

Programa de Estudios Lingüísticos  
AÑO 1 N° 1  
2021

**Directora:**  
**Adriana A. M. SPERANZA**  
**(Directora Académica del Programa de Estudios Lingüísticos)**

**Consejo de Redacción:**  
**CANEPA, L. Alejandro**  
**DUMM, Zelma R.**  
**MARAFIOTI, Roberto C.**



## SUMARIO

- 7 1) Presentación  
Adriana A. M. SPERANZA
- 9 Informes Finales Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (PICYDT)
- 11 2) “Formación docente y Escuela Secundaria: herramientas para el tratamiento de la diversidad lingüístico-cultural y sus implicancias en el contexto educativo actual II” (Proyecto Código: PICYDT-HyCS-10-2020)  
Adriana A. M. SPERANZA
- Otras Producciones
- 41 3) “En torno a las representaciones sobre la cultura en los estudiantes de la Universidad Nacional de Moreno. Bordes y límites en el imaginario estudiantil”  
Aurelio B. ARNOUX NARVAJA y Zelma R. DUMM.
- 53 4) “Estudios de contacto lingüístico: una reflexión acerca de las decisiones relativas a la conformación del corpus”  
M. Paula ASSIS, M. Eugenia HERRERA y Karina A. SARRO
- 67 5) “Actividades para la promoción de la meta-reflexión y el ethos académico. Registro de una experiencia de investigación con estudiantes universitarios”  
María E. BITONTE
- 85 6) “Argumentación dóxica en el testimonio televisivo: de la muerte de Nisman al asesinato de ‘Bisman’”  
J. Javier NAHABEDIAN
- 95 7) “Lenguas en contacto en la Educación Superior. El contacto con lenguas indígenas en estudiantes ingresantes”  
Paola V. PEREIRA
- 105 8) “Variedades rioplatenses del español”  
Roberto BEIN (profesor invitado de la Especialización en Lectura y Escritura de la UNM)



## PRESENTACIÓN

El PROGRAMA DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS (PEL) de la UNM es una unidad académica específica dedicada a la generación y transferencia de conocimientos sobre el lenguaje. Sus líneas de investigación y transferencia responden a las políticas y Lineamientos Estratégicos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico establecidas por la UNM y los requerimientos comunitarios a través de la generación de acciones específicas de difusión y aplicación.

En el marco de las acciones desarrolladas hacia el interior del PEL, iniciamos la publicación de DOCUMENTO DE INVESTIGACIÓN PEL que tiene por objetivo impulsar la difusión de la producción del programa a partir de los resultados de las investigaciones llevadas adelante por sus miembros en diferentes proyectos radicados en el Programa.

Este primer volumen compila trabajos diversos. En primer lugar, presentamos los resultados obtenidos en el PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN ACADÉMICA (PIPA), aprobado mediante Acta del CONSEJO del DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES de su Sesión Ordinaria N° 17/17 de fecha 21 de febrero de 2017 con reconocimiento como PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y DESARROLLO TECNOLÓGICO (PICYDT), en el marco de la I CONVOCATORIA I DE RECONOCIMIENTO Y REGISTRO DE PICYDT UNM 2019, mediante Resolución UNM-R N° 211/20 y denominado: “Formación docente y Escuela Secundaria: herramientas para el tratamiento de la diversidad lingüístico-cultural y sus implicancias en el contexto educativo actual II, el cual, por otra parte tiene origen en un PICYDT anterior”.

La segunda parte está compuesta de una serie de artículos derivados de distintas investigaciones y actividades radicadas en nuestra UNIVERSIDAD. El artículo “En torno a las representaciones sobre la cultura en los estudiantes de la Universidad Nacional de Moreno. Bordes y límites en el imaginario estudiantil” de Aurelio ARNOUX NARVAJA y Zelma DUMM surge del proyecto código PICYDT-CEDET-01-2019 titulado “Configuraciones sociales y prácticas artístico-discursivas en tiempos de las narrativas transmedia: incidencias, lecturas y experiencias de articulación comunitaria en el contexto territorial de UNM”, aprobado por Resolución UNM-R N° 274/19. Su objetivo es indagar en las prácticas discursivas y artístico-culturales de los estudiantes de la Universidad en tanto prosumidores. Los autores reflexionan acerca de cómo el alumnado de una institución educativa de reciente creación, perteneciente a un territorio tradicionalmente postergado y que involucra una población sobre la que pesan prejuicios de diversa índole, produce, manifiesta y se comunica respecto de las nuevas tecnologías digitales y los contextos que las enmarcan, resulta una cuestión necesaria para acrecentar el conocimiento sobre prácticas sociales de estudiantes universitarios del Conurbano bonaerense.

Los trabajos de María Paula ASSIS, Eugenia HERRERA y Karina SARRO: “Estudios de contacto lingüístico: una reflexión acerca de las decisiones relativas a la conformación del corpus”, junto con el artículo de María Elena BITONTE, “Actividades para la promoción de la meta-reflexión y el ethos académico. Registro de una experiencia de investigación con estudiantes universitarios”, Juan Javier NAHABEDIAN, “Argumentación dóxica en el testimonio televisivo: de la muerte de Nisman al asesinato de ‘Bisman’” y de Paola PEREIRA, “Lenguas en contacto en la Educación Superior. El contacto con lenguas indígenas en estudiantes ingresantes” conforman un conjunto de artículos derivados de un mismo proyecto de investigación código PICYDT-HyCS-01-2018: “La lectura y la escritura en la Universidad: un abordaje para el desarrollo de prácticas sociodiscursivas tendientes a la inclusión y el desarrollo profesional”, aprobado por la Resolución UNM-R N° 28/18 y correspondiente a la III Convocatoria PICyDT UNM 2016.

Estas producciones surgen como derivaciones del trabajo que cada uno de los investigadores desarrolló durante los dos años de trabajo conjunto. En ellos se observa desde la problemática que significa el inicio en la investigación y la apropiación de las técnicas para el trabajo de campo, la reflexión sobre las prácticas discursivas propias de los estudiantes universitarios desde la perspectiva de la escritura académica hasta la problemática del contacto lingüístico entre nuestros estudiantes ingresantes a la Universidad, pasando por la reflexión sobre la producción discursiva de los medios en el análisis sobre argumentación y producción televisiva.

Cierra el volumen, la colaboración del Dr. Roberto BEIN, profesor invitado de la Especialización en Lectura y Escritura de la UNM, en el marco del Seminario abierto: “Las determinaciones políticas en el uso del lenguaje: los dueños de la “lengua correcta” y denominado “Variedades rioplatenses del español”. En este trabajo se presenta, desde una perspectiva dialectológica, un panorama actualizado de las características del español de la zona.

Los trabajos aquí presentados dan cuenta del derrotero inicial con el que comenzamos a construir las bases de las investigaciones sobre los estudios relacionados al lenguaje en la UNM.

Ese camino materializado en los textos que conforman este volumen refleja, también, el camino que la Universidad fue construyendo en el ámbito de la investigación. Los equipos que integran los diferentes proyectos han ido conformándose con docentes, graduados y becarios estudiantes. La consolidación de los equipos, el fortalecimiento de las convocatorias internas, que permite en la actualidad contar con proyectos de mayor extensión en el tiempo, la incorporación de graduados y estudiantes del posgrado, entre otros aspectos destacables, son algunos de los logros alcanzados en estos once años intensos de trabajo en el área.

Con esta publicación lanzamos lo que será un espacio en el que se dará cuenta de los resultados –parciales o totales– de las investigaciones radicadas en el programa y de las producciones de los docentes-investigadores, además de la publicación de artículos surgidos de eventos organizados desde el programa en la UNM, así como también volúmenes monográficos dedicados a temas específicos relacionados con las líneas de investigación prioritarias, convenios interinstitucionales, redes de cooperación, entre otros. Es nuestro objetivo sostener este espacio para visibilizar la producción del PEL y establecer vínculos con otros investigadores e instituciones.

A través de esta publicación esperamos contribuir al fortalecimiento y difusión del conocimiento construido en nuestra Universidad como reflejo del trabajo y compromiso con la educación pública, laica y gratuita.

Moreno, noviembre de 2021

Adriana A. M. SPERANZA

Coordinadora Académica del PROGRAMA DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS (PEL)  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

INFORMES FINALES

**PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN  
CIENTÍFICA Y DESARROLLO  
TECNOLÓGICO (PICYDT)**



Proyecto Código: PICYDT-HyCS-10-2020 (Res. UNM-R N° 211/20)<sup>1</sup>

**Título:**  
**“Formación docente y Escuela Secundaria:  
herramientas para el tratamiento de la diversidad  
lingüístico-cultural y sus implicancias en el contexto  
educativo actual II”**

**Directora: Adriana A. M. SPERANZA**

Integrantes: Marcelo D. ARIAS, Paola V. PEREIRA, M. Eugenia HERRERA,  
M. Paula ASSIS y Marcelo A. PAGLIARO.  
Karina A. SARRO y Verónica ABRAMOVSKY (Auxiliares estudiantes)

---

1. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y PRODUCCIÓN ACADÉMICA (PIPA), aprobado mediante Acta del CONSEJO del DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES de su Sesión Ordinaria N° 17/17 de fecha 21 de febrero de 2017 con reconocimiento como PROYECTO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y DESARROLLO TECNOLÓGICO (PICYDT), en el marco de la I CONVOCATORIA I DE RECONOCIMIENTO Y REGISTRO DE PICYDT UNM 2019



## INFORME FINAL

### Título: “**Formación docente y Escuela Secundaria: herramientas para el tratamiento de la diversidad lingüístico-cultural y sus implicancias en el contexto educativo actual II**”

**Palabras clave:**

- *Contacto lingüístico*
- *Variedades del español*
- *Estrategias pedagógicas*

**Resumen:** Los relevamientos realizados en distintas instituciones muestran que la adquisición del español estándar por parte de sujetos en situación de contacto lingüístico requiere del conocimiento de los docentes. A partir del reconocimiento de la situación nos hemos propuesto elaborar herramientas para el trabajo en el aula.

En el desarrollo del proyecto hemos trabajado en la integración de dos tipos de investigación lingüística: de base (análisis etnográfico y de fenómenos de variación lingüística) y aplicada (construcción de lineamientos didácticos para la enseñanza del español en situación de diversidad lingüística).

El trabajo consistió en la continuidad del relevamiento etnográfico de la población y la descripción de sus características culturales y lingüísticas. Se recogieron producciones orales y escritas de los sujetos tanto en situación de contacto lingüístico como de sujetos monolingües.

La etapa siguiente implicó la elaboración de lineamientos pedagógicos a partir de los resultados obtenidos en las etapas anteriores y la elaboración de una producción audiovisual de carácter documental con el objetivo de sensibilizar y reflexionar sobre la temática.

**Title: Teaching training and secondary education  
II: tools for treating the linguistic and cultural  
diversity, and its implications on the current edu-  
cational context**

**Abstract:** The assessments conducted in different institutions show that the acquisition of Standard Spanish undergone by subjects in language contact situation requires the knowledge of teachers. Through the acknowledgement of the situation we have sought to produce tools for the actions carried out within the classroom.

In the course of this project, we have worked in integrating two types of linguistic research: base research (ethnographic analysis, and analysis of linguistic variation phenomena), and applied research (the building of didactic guidelines for the teaching of Spanish in linguistic diversity situations.)

The task consisted in the continuity of ethnographic enquiry of the population, and the description of its cultural and linguistic features. Spoken and written productions have been gathered, including subjects in situation of linguistic contact, as well as monolingual subjects.

The following stage encompassed the enunciation of pedagogical guidelines based on the results obtained in the previous stages, and the making of an audio-visual production – a documentary – with the aim of sensitizing and reflecting upon the issue.

**Key words:**

- *Linguistic contact*
- *Spanish varieties*
- *Pedagogical strategies*

## INTRODUCCIÓN

La relación lengua y cultura ha sido analizada a través del estudio de las representaciones sobre las lenguas minoritarias y las características del español en contacto con las mismas (Speranza 2017; Speranza y Albuquerque 2013). En este sentido, se ha enfatizado el conocimiento por parte de distintos actores sociales sobre la problemática, en particular se ha trabajado con sujetos pertenecientes a comunidades educativas (Martínez, Speranza y Fernández 2009; Speranza 2017; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012).

Por su parte, en relación con el análisis específico de las variedades de español bajo la influencia de lenguas americanas, distintos autores han analizado la cuestión y han desarrollado posiciones diferentes acerca del lugar que ocupa la lengua de sustrato en la conformación de rasgos dialectales (Company 2005; Elizaincín 2008; Martínez 2000, 2010; Martínez y Speranza 2009, 2014; Palacios 2010; Speranza 2011, 2013). Es por ello que resulta relevante profundizar los estudios referidos a variedades del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní, en particular, con el objeto de analizar su incidencia en la constitución de tales variedades.

A partir de los trabajos realizados y de la experiencia de varios miembros del equipo de investigación en la formación docente, hemos verificado la coexistencia de distintas variedades del español, entre ellas, variedades fuertemente influidas por el contacto con otra lengua. Como hemos dicho, esta particularidad centra la cuestión en el contacto de lenguas como fenómeno de convergencia de sistemas lingüísticos capaces de generar rasgos dialectales propios surgidos de dicho contacto. Los estudios realizados han demostrado que los fenómenos analizados manifiestan procesos de transferencia que dan lugar a la conformación de diversas variedades del español. Esta particularidad requiere de un análisis del uso del lenguaje distinto del que se lleva a cabo con sujetos monolingües ya que los usos variables responden a necesidades comunicativas específicas de los hablantes (Speranza 2005, 2014, 2017).

## MARCO TEÓRICO

Los sustentos teóricos que han guiado esta investigación se encuadran dentro de una perspectiva sociolingüística y sociocultural. Los aportes de estas áreas del conocimiento se hallan en directa relación con la temática que nos convoca: la diversidad cultural, el contacto lingüístico y sus implicancias pedagógicas en la enseñanza de la lengua.

En lo que respecta al enfoque estrictamente sociolingüístico, el proyecto se enmarca dentro de los principios de la teoría de la variación morfosintáctica, más específicamente, el análisis de la variación según los postulados desarrollados por la Etnopragmática (García 1995).

En este marco teórico, la variación encuentra su justificación en las necesidades comunicativas de los hablantes y se vincula con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje tales como la búsqueda de un mayor rédito comunicativo que impulsaría a los hablantes de una comunidad determinada a desarrollar su capacidad creativa en directa relación con las potencialidades de la propia lengua, esto significa que resulta central indagar en el modo en que el desvío en la frecuencia relativa de uso de las formas revela perspectivas cognitivas (García 1995:57).

Desde esta concepción teórica, que se separa de los enfoques sociolingüísticos de tradición laboviana, la variación morfosintáctica en el uso de las formas lingüísticas posee una motivación relacionada con la mayor compatibilidad comunicativa entre las unidades gramaticales en cuestión y el contexto léxico o sintáctico en que ocurren (García 1985:199). Es aquí donde se realiza el cruce entre la teoría lingüística y las situaciones de contacto de lenguas. Distintos trabajos han mostrado la pertinencia de este enfoque teórico para el análisis de dichas situaciones ya que la Etnopragmática se centra en la posibilidad de descubrir las estrategias por las cuales los individuos dan cuenta de su visión de la realidad a través del uso del lenguaje (García 1995; Martínez 2000; Martínez y Speranza 2004, 2009, 2012).

La presencia del contacto lingüístico se exterioriza a través de las particularidades en el uso del lenguaje que constituyen procesos por los cuales se pone de manifiesto el perfilamiento cognitivo que el individuo adopta de la escena representada, a partir de las características gramaticales de la lengua de contacto para lo cual el sujeto utiliza creativamente las potencialidades gramaticales, en nuestro caso, del español.

Desde una perspectiva sociocultural, nos proponemos el abordaje de la identidad como construcción, como proceso abierto y contradictorio en el contexto de la complejidad de la sociedad actual. Esto implica, la revisión de algunas nociones ligadas a la multiculturalidad y la interculturalidad, en especial porque determinaron enfoques en los estudios sobre identidad cultural y lingüística. En términos generales, la diversidad cultural ha sido asimilada al relativismo paternalista; en este sentido, la utilización de explicaciones “naturalizadoras” de la diversidad cultural dan cuenta de una conceptualiza-

ción por la cual tales diferencias constituyen mundos separados (Juliano 1998) lo que genera la imposibilidad de interacción positiva entre culturas y les otorga un papel diferenciador sin denominadores comunes. Desde esta perspectiva, la cultura y el respeto por la diversidad pueden convertirse en un discurso particularista que obstaculice las relaciones entre los distintos grupos de la sociedad (Pagliaro 2012:19).

En lo que respecta a los antecedentes sobre nuestro tema de investigación, la relación entre lengua y cultura ha sido analizada a través del estudio de las representaciones sobre las lenguas minoritarias y las características del español en contacto con las mismas (Speranza 2017; Speranza y Albuquerque 2013). En este sentido, se ha enfatizado el conocimiento por parte de distintos actores sociales sobre la problemática, en particular se ha trabajado con sujetos pertenecientes a comunidades educativas (Martínez, Speranza y Fernández 2009; Speranza 2017; Speranza, Fernández y Pagliaro 2012).

En directa relación con el estudio de los fenómenos de transferencia lingüística en la conformación de variedades del español el análisis del uso del lenguaje a través del estudio de los hechos de variación, desde un enfoque teórico como el que proponemos resulta de vital importancia para echar luz sobre algunos fenómenos. Para ello, pretendemos abordar la cuestión tanto desde la oralidad como desde la escritura. En efecto, muchos de los hablantes son usuarios de variedades del español diferentes por lo cual se hace imprescindible estudiar las características de sus producciones discursivas. En este sentido, y en lo que respecta a la escritura, los enfoques más actuales abordan la cuestión como un proceso continuo que comprende no solamente el desarrollo del lenguaje escrito (Santamaría Santigosa 2004). Desde esta concepción las expectativas de análisis se amplían; se hace necesario observar el desempeño lingüístico de los sujetos en términos de su participación en las distintas comunidades de habla en las que se desempeñan (Dorian 1982) y su competencia comunicativa como miembros activos de los grupos a los que pertenecen (Hymes 2002).

En el marco de los procesos migratorios, las particularidades a las que nos hemos referido integran un escenario complejo en el que se condensan conflictos producidos en marcos sociales más amplios. El desarrollo lingüístico de los sujetos migrantes implica la adquisición de destrezas con importantes connotaciones sociales. Es por ello que la adquisición de la variedad estándar se torna un problema social más que individual. Los ámbitos urbanos expresan cambios culturales vertiginosos para los cuales muchos de los sujetos migrantes deben pre-

pararse puesto que provienen de contextos socioculturales diferentes. El lenguaje, entonces, se torna parte del capital simbólico (Bourdieu 1992) necesario para insertarse en los distintos espacios sociales que las grandes urbes ofrecen. Sin embargo, estos espacios sociales, entre ellos la educación formal en su mayoría, recrean las condiciones de producción lingüística mayoritarias sin dar cuenta de la realidad cultural y lingüística de la que participan los sujetos migrantes.

Este contexto sociocultural al que nos hemos referido establece la necesidad de formación y capacitación específicas. Así lo demuestran las demandas de capacitación permanente por parte de los docentes, la asistencia en gran número a los postítulos y capacitaciones en general que brindan las distintas jurisdicciones. En este sentido, el proyecto se propone cubrir un espacio en el que se observa escasa producción de materiales específicos sobre la cuestión que muestren su efectivo abordaje en el aula. Para ello, partimos de experiencias desarrolladas por algunos miembros del equipo sobre la producción de materiales didácticos orientados a la interculturalidad, en términos generales, y, en particular, a la diversidad lingüística (Arnoux y Otros 2007, 2009; Martínez, Speranza y Fernández 2009; Martínez y Otros 2013).

## METODOLOGÍA

Esta investigación implicó la utilización de un enfoque metodológico específico que comprendió acciones diferenciadas para cada una de las etapas previstas en el proyecto. Presentamos a continuación los aspectos específicos que competen al presente informe:

- *Composición de la muestra:*

La investigación se llevó a cabo con muestras obtenidas en espacios distintos y bien definidos. Constituyeron nuestras unidades de análisis ingresantes a la UNM y otros consultantes clave. La muestra se determinó a partir de la aplicación de encuestas y entrevistas. Se recogieron, además, producciones escritas de los estudiantes.

- *Metodología para la elaboración de materiales de trabajo:*

Esta etapa comprendió las siguientes acciones:

- Generación de estrategias para la elaboración de materiales de trabajo para la formación docente.
- Realización de una producción audiovisual bajo

el formato de documental etnográfico como estrategia de difusión.

La elaboración de los materiales de trabajo pretende favorecer:

- La reflexión indispensable para abordar las dificultades motivadas por la transferencia lingüística y los conflictos sociolingüísticos propios de las minorías consideradas.
- El acercamiento del docente a las culturas y a los productos culturales de los grupos involucrados.
- La reflexión metalingüística necesaria en los procesos de producción y comprensión textual.
- Un proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua más activo y en el que se combinen con mayor precisión las estrategias comunicativas de los cursantes y la aplicación de la normativa.

El proyecto se desarrolló en un período de 12 (doce) meses. Los integrantes del equipo de trabajo tuvieron a su cargo el desarrollo de las siguientes actividades:

Acercamiento a los grupos que constituyeron las unidades de análisis a través de diferentes mecanismos (visitas, entrevistas informales, reuniones informativas sobre el trabajo a realizar) con el objeto de llevar adelante una etapa de exploración previa al desarrollo de las etapas siguientes.

Administración de la encuesta sobre representaciones sociolingüísticas y recolección de la producción escrita de los alumnos seleccionados.

Realización de las entrevistas semiestructuradas desarrolladas individualmente a los distintos consultantes seleccionados.

- Desgrabación y transcripción de las entrevistas.
- Análisis del corpus obtenido. Los discursos de entrevistados y encuestados serán analizados con el fin de establecer sus representaciones acerca de las lenguas o variedades de origen, la percepción que poseen sobre las valoraciones sociolingüísticas de los grupos de pertenencia y su percepción sobre la temática en la institución y la enseñanza de la lengua en las clases a las que asiste o asistió.
- Las producciones escritas se analizaron a partir del enfoque etnopragmático de la variación lingüística.
- Se elaboraron informes parciales.
- Se elaboraron pautas para la generación de estrategias pedagógicas.
- Se realizó una producción audiovisual piloto bajo el formato de documental etnográfico.
- Las estudiantes tuvieron a su cargo el acompañamiento y asistencia a las diferentes tareas que

realizaron los restantes miembros del grupo de investigación. Particularmente su trabajo consistió en participar de las etapas de exploración y relevamiento de corpus realizando visitas preliminares, administración de encuestas, realización de entrevistas. Además, tuvieron a su cargo el relevamiento de información demográfica de la zona, consultas bibliográficas, elaboración de informes parciales, entre otras actividades.

## RESULTADOS

El desarrollo de la investigación implicó una primera etapa de profundización del estudio de la composición cultural y lingüística de la población que reside en la zona de influencia de la UNM, a través de los instrumentos que brinda la etnografía como herramienta metodológica fundamental.

Durante las acciones implicadas en esta etapa, hemos continuado con el relevamiento de la población y de materiales orales y escritos. De manera individual, los integrantes del equipo hemos establecido contacto con distintos miembros de la comunidad pertenecientes a familias migrantes radicadas en la zona.

Hemos iniciado la selección de nuevos entrevistados y realizado seis entrevistas, tal como hemos mencionado más arriba. De acuerdo con lo propuesto en el proyecto, hemos elegido la entrevista, en el formato conversación dirigida, registrada a través de videofilmaciones. La técnica consiste en una conversación en la que se desarrolla el tratamiento de los temas que resultan de interés para los objetivos del proyecto. Paralelamente, hemos llevado adelante el registro de campo, técnica que resulta indispensable para la transcripción de aquellos elementos que los investigadores consideren pertinentes, en especial durante el desarrollo de la observación participante.

A partir del corpus obtenido hemos comenzado el análisis de los datos. Nos hemos concentrado en el proceso de transcripción y análisis de las entrevistas. Dentro del proceso de descripción sociolingüística que implica el análisis de la población nos interesa atender a la identidad del grupo; el grado de vitalidad de la lengua de origen en el seno familiar y grupo de pertenencia, la actitud de los sujetos frente a dicha lengua y su participación y sostenimiento de los hábitos culturales.

## **Elaboración de materiales de trabajo para la formación docente y la difusión**

La elaboración de materiales de trabajo para la formación docente significó el diseño de distintos modelos de intervención con características diversas: materiales de trabajo y actividades de difusión bajo el formato de conferencias. Estas acciones implicaron el diseño e implementación de talleres y capacitaciones destinadas a estudiantes del profesorado, docentes en servicio y equipos directivos de los niveles secundario y terciario.

Asimismo, durante el desarrollo de la investigación hemos considerado necesaria la incorporación de materiales para el trabajo en el nivel primario, por lo que hemos propuesto también acciones destinadas a la formación del profesorado de ese nivel.

Estas propuestas tienen como finalidad la capacitación y reflexión teórica, así como el análisis de su impacto en el aula, atendiendo a la transversalidad de las temáticas implicadas: la diversidad cultural y lingüística y la interculturalidad. El encuadre teórico de las propuestas se fundamenta en las perspectivas aportadas por la Lingüística, la Sociolingüística y la Antropología Social.<sup>1</sup>

Los materiales diseñados son los que se detallan a continuación:

- **Materiales de trabajo:**

- Curso destinado a la formación docente del nivel primario. Título: “Interculturalidad y metodología lingüística en la enseñanza del español en contextos de diversidad lingüística y cultural en la Educación Primaria. Aportes desde la Lingüística y la Antropología Social”
- Taller destinado a la formación docente del nivel secundario. Título: “Propuestas para el trabajo sobre diversidad lingüística y cultural en el aula”
- Taller destinado a estudiantes del nivel superior de los profesorados de Historia y Geografía. Título: “Análisis de la relación cultura-naturaleza en la construcción de la identidad americana a partir de un análisis de caso”
- Taller destinado a estudiantes y docentes de nivel superior. Título: “Interculturalidad como eje transversal en la formación docente”

- Asistencia técnica para directivos y docentes del nivel secundario. Título: “Una mirada antropológica sobre las propuestas de interculturalidad contenidas en el Marco General de Política Curricular de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires”

- **Actividades de difusión:**

- Ciclo de conferencias:

- Conferencia 1: “Diversidad lingüística y Educación Superior”
- Conferencia 2: “Sobre la enseñanza del español en contextos de heterogeneidad lingüística”
- Conferencia 3: “Estrategias de revitalización de la lengua quichua en el Gran Buenos Aires”

- Producción audiovisual

A continuación, presentamos los contenidos de los materiales diseñados.

---

<sup>1</sup> Todas las actividades y cursos presentados en este apartado fueron elaborados por la Dra. Adriana Speranza y el Lic. Marcelo Pagliaro.

# PROPUESTA 1

## CURSO DESTINADO A LA FORMACIÓN DOCENTE DEL NIVEL PRIMARIO

**TÍTULO: “Interculturalidad y metodología lingüística en la enseñanza del español en contextos de diversidad lingüística y cultural en la Educación Primaria. Aportes desde la Lingüística y la Antropología Social”**

### Ejes temáticos:

- Lengua, Cultura y diversidad cultural.
- Teoría Lingüística y Prácticas del lenguaje en la Educación Primaria
- Metodología de la investigación lingüística y etnográfica.
- La interculturalidad en la educación desde la Antropología Social.

### Fundamentación

Encuadramos la presente propuesta dentro de los lineamientos que ofrecen la Lingüística y la Antropología Social y Educativa. Los aportes de estas áreas del conocimiento se hallan en directa relación con la temática que nos convoca: la interculturalidad, el contacto lingüístico y sus implicancias pedagógicas en la enseñanza de la lengua. Específicamente esta propuesta intenta atender la problemática del contacto de lenguas como expresión de las actuales sociedades caracterizadas por su heterogeneidad cultural y lingüística; heterogeneidad que constituye la realidad de muchas de las escuelas de la provincia de Buenos Aires, tal como se cita en el Diseño Curricular para el Segundo Ciclo de la EP:

(...) Es esencial que la escuela tome una posición frente al tratamiento de las **diferentes lenguas** o de **variedades de una misma lengua**. Algunos alumnos/as de las escuelas de la provincia de Buenos Aires son hablantes de una o más lenguas además del castellano, lenguas de pueblos originarios u otras. Es posible que en el aula se produzca entonces el *contacto* entre lenguas diferentes. Este hecho brindará la oportunidad de ver esas lenguas diferentes como vehículos y expresiones de otras culturas. Por otro lado, cada región de nuestro país posee una *variedad del español* que se reconoce como propia de ese lugar, y cuyas características son diferentes de las variedades de otras zonas de nuestro país, de América y España. La actividad escolar promueve, por su parte, una forma lingüística particular. Esta forma suele ser reconocida por los hablantes como la forma prestigiosa. Sin embargo, el prestigio de una *variedad* no se relaciona con su “corrección”, sino con las opiniones que la sociedad tiene sobre ella, porque, de hecho, ninguna variedad del español es “más correcta” que las otras (DC 2008:120).

Abordar esta diversidad en el aula contribuye a la promoción de la igualdad social en un marco de reconocimiento de las diferencias. Esto implica el rechazo a cualquier discriminación por factores culturales, étnicos o lingüísticos, como la comprensión de que la desigualdad constituye un problema de la sociedad al que los docentes y la escuela deben contribuir a superar desde sus prácticas áulicas, siendo el docente un actor central. En este sentido, el Diseño Curricular para el Primer Ciclo de la EP propone:

Partiendo de reconocer el derecho de los niños/as para expresarse en sus variedades de origen, la escuela se propone asegurar el ambiente de confianza y respeto que les permita ampliar el conocimiento sobre las variedades de origen tomando contacto (directo o mediante registros sonoros) con hablantes de otras regiones, de otros grupos sociales, de otras edades; reflexionar sobre la propia variedad y la de los otros; asumir que las formas de expresión propias se transforman cuando se ponen en contacto con otras y adquirir progresiva capacidad para adecuar las variaciones a la circunstancia; (...) Si la escuela amplía y diversifica las oportunidades de interacción oral y escrita que ofrece a los niños/as, les da la posibilidad de distinguir las situaciones en las que –como hablantes– tienen derecho a expresarse en su propia variedad de aquellas en las cuales resulta beneficioso hacer las adecuaciones que la situación requiere para ser mejor comprendido, escuchado y reconocido (DC 2008:129-130).

Desde una perspectiva sociocultural, nos proponemos el abordaje de la identidad cultural como construcción, como proceso abierto y contradictorio en el contexto de la complejidad de la sociedad actual, donde la lengua y su tratamiento brindan un marco central en la disputa por los sentidos. En este contexto, en el Marco General de Política Curricular (2007) se sostiene:

Para abordar la situación sociolingüística en la escuela debemos reconocer cómo está conformada la población de alumnos que se atiende y sus **repertorios lingüísticos**: qué variedades emplean y con qué funciones sociales y discursivas, que actitudes y valoraciones se producen en los grupos de la comunidad con respecto a las variedades propias y ajenas. (2007: 47)

El mundo contemporáneo se mueve en la dualidad que significa el respeto por todas las culturas y su valoración, por un lado, y las tensiones creadas por situaciones de discriminación, prejuicio, racismo e intolerancia, por otro. El conocimiento antropológico a través de la búsqueda de categorías de significación que expresan la relación entre las interacciones de los sujetos y la totalidad social, en general, y en el ámbito educativo, en particular, le ofrece al docente una herramienta para investigar y reflexionar sobre su práctica y la dinámica institucional de la escuela, con el fin de constituirse en un docente autónomo y profesional.

Desde la Antropología Social, específicamente en el estudio de la diversidad cultural en el Conurbano bonaerense, el abordaje de la identidad supone una conciencia de afirmación de lo “propio” frente al “otro”. La conceptualización antropológica de la identidad presenta dos concepciones teóricas. La primera, de tipo esencialista, define la identidad como algo acabado, construido en el pasado sobre valores tradicionales, comunes y compartidos. La segunda, de tipo procesual o histórica, concibe a la identidad como un proceso abierto, en permanente construcción, no como algo ya dado sino como nuestro propio proyecto. El marco teórico propuesto adhiere a esta segunda línea, con un enfoque encuadrado en un “universalismo situado” lo que supone el reconocimiento y valoración de lo propio desde una situacionalidad abierta a lo universal, respetuosa de las diferencias y alejada de las certezas.

En este marco, el docente y la escuela adquieren un papel central en el proceso dialógico hacia una pedagogía verdaderamente intercultural. La escuela se transforma, entonces, en un ámbito propicio para el intercambio, a través del cual se promueve la construcción de un conocimiento mutuo capaz de ampliar el horizonte hacia una ciudadanía intercultural. Desde esta óptica la diversidad cultural deja de ser un obstáculo para la escuela y se transforma un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

## Objetivos

- Reflexionar sobre la diversidad lingüística y cultural desde la perspectiva de la etnicidad como encuadre teórico proporcionado por la Lingüística y la Antropología Social.
- Analizar la teoría sobre el contacto lingüístico del español con las lenguas nativas del país, especialmente, con las lenguas quechua y guaraní, con el fin de relacionar dichos conocimientos con los presupuestos de la enseñanza del español estándar en la Escuela Primaria.
- Reconocer la importancia que posee la situación de contacto de lenguas en la actual realidad del conurbano bonaerense influenciada por las migraciones.
- Elaborar herramientas para la construcción de estrategias específicas de abordaje de la problemática en el aula en el marco de las distintas estructuras de planificación del nivel.

## Destinatarios

- Personal directivo y docentes de la Educación Primaria, Áreas de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales.

## Contenidos

### Bloque temático 1: Lengua y Cultura

**Clase 1.** Teoría lingüística y el enfoque curricular: las Prácticas del Lenguaje. Antropología Lingüística: las lenguas de la Argentina. El español de la Argentina y del Río de la Plata. La ley 1420 y la Lengua Oficial: la política lingüística del 80. De la homogeneización al reconocimiento de la diversidad.

**Clase 2.** Las prácticas del lenguaje en el nivel primario: la propuesta curricular analizada desde la teoría lingüística y la antropología. Enfoques sobre la diversidad lingüística y cultural. Distintas teorías sobre contacto de lenguas. Lenguaje e identidad.

### Bloque temático 2: Teoría lingüística y Prácticas del lenguaje en la EP

**Clase 3.** Estrategias lingüísticas y categorías étnicas. La influencia de las lenguas amerindias en el español. Variedades estandarizadas y no estandarizadas: su presencia en el aula. Situaciones de contacto de lenguas en la provincia de Buenos Aires. Inmigración y bilingüismo.

**Clase 4.** La interculturalidad como propuesta antropológica y como práctica docente. Antecedentes: Proyecto Tilcara de 1994. Propuestas actuales. El Marco General de Política Curricular en la Provincia de Buenos Aires: lengua, neocolonialismo y Nación. Revisión de estrategias y proyectos en el área de Prácticas del lenguaje.

### Bloque temático 3: Metodología de la investigación lingüística y etnográfica

**Clase 5.** Metodología para la recolección de datos. El trabajo de campo. Conceptos y problemas previos. Técnicas para la recolección de datos: encuesta, entrevista, observación participante. Análisis de los datos: la etnografía como abordaje cualitativo. Los estudios de caso.

**Clase 6.** Herramientas metodológicas para reconocer la diversidad en el aula. Métodos cualitativos y el maestro investigador de su propia práctica. Construcción de una pedagogía intercultural en el aula. Reflexión sobre las propias prácticas y el aula heterogénea.

### Bloque temático 4: La interculturalidad en la educación

**Clase 7.** Plurilingüismo y escuela. Las migraciones hacia la Argentina en diferentes contextos históricos. Las migraciones actuales y su influencia en la conformación de las distintas variedades del español habladas en la provincia de Buenos Aires.

**Clase 8.** Diversidad lingüística y contexto escolar. Lengua y fracaso escolar: teoría del déficit. Teoría de la diferencia. Implicancias pedagógicas del reconocimiento de la diversidad. Hacia una lingüística del contacto. La construcción de secuencias didácticas diferenciadas.

## Bibliografía:

### Bloque temático 1: Lengua y Cultura

#### Clase 1

Estemann, Josef. 2013. "La letra con sangre no entra... Apuntes sobre una educación intercultural y descolonizadora" En: António Teodoro, Christian H. Mendizábal Cabrera, Filipa Lourenço y Miriam Villegas Roca (Coodinadores), *Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo*. Selección de capítulos. Bs. As., Ed. Biblos.

Juliano, Dolores. 1998. "Universal/particular: un falso dilema". En: Bayardo, R. y Lacarrieu, M. (Comp.), *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires. Ediciones CICCUS. 1998.

Neufeld, M. R. – Thisted, J. (comps.). 1999. "De eso no se habla..." *los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Bs. As., Eudeba.

Pagliari, Marcelo. 2012. "La diversidad cultural en la escuela" En: Speranza, Adriana (Coord.), Guillermo Fernández y Marcelo Pagliaro. *Identidades lingüísticas y culturales en contexto educativos*. Buenos Aires, Imprex Ediciones.

### **Clase 2**

Barrios, Graciela. 2008. "Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos" En: Dermeval da Hora e Rubens Marques de Lucena (Orgs.) *Política lingüística na América Latina*, João Pessoa, Idéia/Editora Universitária.

Bein, Roberto. 1999. "El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica" En: *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Arnoux, Elvira y Bein, Roberto (Comps.), Buenos Aires. EUDEBA.

Elizaincín, A. 2007. "Ocho precisiones sobre el contacto lingüístico" En: *Revista LINGÜÍSTICA Vol. 19 N° 1, 2007*.

Martínez, A. (Coordinadora), Speranza, Adriana y Fernández, Guillermo. 2009. *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires, Edit. La Crujía. Capítulo 1.

## **Bloque temático 2: Teoría lingüística y Prácticas del lenguaje en la EP**

### **Clase 3**

Martínez, Angelita y Speranza, Adriana. 2009. "Variaciones lingüísticas: usos alternantes" En: Arnoux, Elvira (Directora) *Pasajes*. Bs. As. Ed. Biblos.

Martínez, Angelita y Speranza, Adriana (Eds.). 2012. *Cuadernos de la ALFAL*, 4, *Etnopragmática*. Edición online: <http://www.mundoalfal.org/publicaciones>

Speranza, Adriana. 2010. "Estrategias discursivas en la transmisión de la información: el español en contacto con lenguas americanas" En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)* Iberoamericana/Vervuert.

Speranza, Adriana (Coordinadora); Fernández, Guillermo y Pagliaro, Marcelo. 2012. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex. Caps. 3, 4 y 5.

### **Clase 4**

Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana. 2010. *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Bs. As., Noveduc Libros.

Marco General de Política Curricular. 2008. Anexo II: "Sujetos en diálogo intercultural". DGC y E. Provincia de Buenos Aires. En: [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar).

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006. *Hacia una educación intercultural en el aula*. Proyecto: "Elaboremos entre todos una escuela para todos" Escuela Normal "Dr. Eduardo Casanova" Tilcara, Jujuy, Argentina.

Ministerio de Educación Nacional. 2008. Buenos Aires. *Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Documento para la discusión*.

Tamagno, Liliana (coord.). 2009. *Pueblos indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Bs. As., Edit. Biblos. (Selección de artículos).

### **Bloque temático 3: Metodología de la investigación lingüística y etnográfica**

#### **Clase 5**

Guber, Rosana. 2006. *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bs. As., Norma Editorial. Cap. 1.  
Hymes, Dell. 1993. “¿Qué es la etnografía?”. En: Velasco Maillo, García Castaño, Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Ed. Trotta.

Rockwell, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós, Bs. As. Cap. 1.

Wolcott, H. F. 1993. “Sobre la intención etnográfica”. En: Velasco Maillo, García Castaño, Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Ed. Trotta.

#### **Clase 6**

Duranti, Alessandro. 1992. “La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis”. En: *Panorama de la Lingüística Moderna. Tomo IV El lenguaje: contexto socio-cultural*, Newmeyer, F. (Comp.), Madrid. Ed. Visor.

Hymes, D. 2002. “Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social”. En: Golluscio, L., (Comp.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Ed. EUDEBA.

Sherzer, J. 2002. “Una aproximación a la lengua y la cultura centrada en el discurso” En: Golluscio, L., (Comp.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Ed. EUDEBA.

Speranza, Adriana (Coordinadora); Fernández, Guillermo y Pagliaro, Marcelo. 2012. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex. Cap. 2.

### **Bloque temático 4: La interculturalidad en la educación**

#### **Clase 7**

López, M. y Pérez, A. 2012. “La alianza escuela – familia en los bordes de lo escolar en el Gran Buenos Aires” En: *Revista de Estudios Fronterizos*, enero- junio, año/ vol 7, N° 013. Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, México. Págs. 99 a 121 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/530/53071305.pdf>

Novaro, Gabriela. 1999. “El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, Integración y marginación” En: Neufeld, M. R. – Thisted, J. (comps.) “*De eso no se habla...*” *los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Bs. As., Eudeba.

Rizzollo, Julieta. 2012. “Panorama de la migración internacional en la Argentina” En: Griffa, Norberto L. 2012. *Las migraciones actuales en Argentina*. Bs. As., EDUNTREF.

Sagástizabal, María de los Ángeles. 2000. *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Cap. 1 “Diversidad cultural y educación”. Cap. 2 “Pedagogía intercultural: un espacio de encuentro”. Rosario, Edit. Irice.

Safa, Patricia. 1998. “De las historias locales al estudio de la diversidad en las grandes ciudades: una propuesta metodológica”. En: Bayardo, R. y Lacarrieu, M. (Comp.), *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires. Ediciones CICCUS.

#### **Clase 8**

Gandulfo, C. 2007. *Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones*. Bs. As., Ed. Antropofagia.

Lopes Macedo Tinoco, S. 2007. "Cuando la antropología se encuentra con la educación: la escuela como objeto antropológico de investigación de campo" En: García, S. M. y Paladino, M. (Comps.), *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Bs. As., Ed. Antropofagia.

Martínez, Angelita (Directora), Speranza, Adriana y Fernández, Guillermo. 2009. *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Bs. As., Edit. La Crujía. Capítulo 3.

Martínez, Angelita. (Coordinadora). 2013. *El dinamismo lingüístico en el aula intercultural. Su aplicación en talleres para docentes*. EDULP, Universidad Nacional de La Plata.

### **Evaluación:**

Elaboración de la fundamentación teórica de un proyecto áulico sobre lengua, cultura e interculturalidad para la Educación Primaria que sea transversal a las Áreas de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales. Extensión máxima tres carillas, letra Times New Roman, tamaño 12, interlineado 1,5. Formato PDF.

### **Metodología y dinámica de trabajo**

- Presentación de los temas que constituyen la problemática central del curso utilizando diferentes recursos audiovisuales.
- Confección de guías para la lectura de textos específicos que se presentarán junto a la bibliografía del curso.
- Orientación acerca de las lecturas individuales y la presentación de los informes correspondientes.
- Monitoreo presencial y virtual de dichas actividades.
- Organización de debates y discusiones acerca de las problemáticas y los materiales trabajados.

### **Tiempo:**

Seis jornadas de cinco horas de duración cada una (total: 30 hs.).

## PROPUESTA 2

TALLER DESTINADO A LA FORMACIÓN DOCENTE DEL NIVEL SECUNDARIO: PROFESORADO DE LENGUA Y LITERATURA

**TÍTULO: Propuestas para el trabajo sobre diversidad lingüística y cultural en el aula**

### **Primera parte: La variación lingüística. Implicancias en la enseñanza de la lengua**

#### **Ejes temáticos:**

- Lengua, dialecto y variedad.
- Variedad estandarizada y variedades no estandarizadas.
- Variación lingüística.

#### **Fundamentación**

Esta propuesta ha sido diseñada para el trabajo con futuros docentes o docentes en formación. Se orienta al trabajo en la escuela secundaria a partir de los contenidos del Diseño Curricular del Ciclo Básico para la Educación Secundaria.

En este contexto el/la docente a cargo orientará el trabajo a partir de una serie de textos con los que se iniciará la discusión acerca de los fenómenos lingüísticos observados. Se pretende orientar y propiciar la construcción de estrategias para el abordaje de la variación presente en los textos seleccionados.

El objetivo principal de este trabajo es la identificación y reconocimiento de la variación en general y el trabajo con algunos casos que se propondrán de manera específica para su análisis. Es objetivo de esta propuesta que los participantes se acerquen a la comprensión del fenómeno como una opción del hablante a partir de una motivación comunicativa específica. Esta tarea se realizará mediante el análisis y exploración del lenguaje en uso y el análisis crítico de textos.

#### **Objetivos**

- Reconocer e identificar la variación lingüística en la producción discursiva.
- Reflexionar acerca de la gramática en uso.
- Identificar la intencionalidad comunicativa que subyace en la selección de formas de un sistema de opciones disponibles.
- Reconocer el aporte de las formas seleccionadas en relación con el mensaje que se desea transmitir.

#### **Bibliografía:**

Speranza, Adriana. 2009. "Variaciones lingüísticas: usos alternantes" En: Narvaja de Arnoux, Elvira (Directora) y Otros. 2009. *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior*, Buenos Aires, Ed. Biblos, págs.179-203.

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

## Actividades:

Elaboración de una propuesta de intervención en el aula que contemple casos de variación lingüística a partir de su presencia en producciones reales de estudiantes.

## Segunda parte: El relativismo lingüístico

### Ejes temáticos:

- El relativismo lingüístico: la ‘hipótesis’ de Sapir-Whorf. Estado de la cuestión.
- Competencia lingüística y competencia comunicativa.
- Comunidad lingüística y red social.
- Diversidad social, lingüística y cultural.
- Representaciones sociales del lenguaje.

### Fundamentación:

En esta parte del taller, proponemos el trabajo con la novela *Shunko* de Jorge W. Ábalos y su versión cinematográfica dirigida por Lautaro Murúa (1960). Se plantea establecer la relación entre estas formas de expresión artística y algunos contenidos lingüísticos específicos que son objeto de espacios curriculares como Lingüística o Sociolingüística, entre otros.

### Objetivos:

- Reflexionar sobre el relativismo lingüístico y las prácticas docentes situaciones concretas de diversidad lingüística y cultural.
- Incorporar conceptos teóricos sobre la temática.

### Bibliografía de trabajo:

- Dorian, N. 1982. “Defining the speech community to include its working margins” En: Romaine, S., (Ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. Londres, Edward Arnold.
- Duranti, Alessandro 1992. “La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis” En: Newmeyer, F., (Comp.), *Panorama de la Lingüística Moderna. Tomo IV El lenguaje: contexto sociocultural*. Madrid. Ed. Visor.
- Hernández Campoy, Juan Manuel y Manuel Almeida 2005. *Metodología de la investigación sociolingüística*. Ed. Comares, Málaga. Caps. I y II.
- Hudson, Richard A. 1981. *La sociolingüística*. Barcelona. Ed. Anagrama., *Introducción*, págs. 11 a 30.
- Hymes, D. 2002. “Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social”. En: Golluscio, L., (Comp.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Ed. EUDEBA.
- Romaine, S. 1996. *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona. Ed. Ariel. Cap. III.
- Whorf, B. 1974. *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona, Ed. Barral.

## Actividades:

Exposición dialogada de los talleristas asistida a través presentaciones en formato de diapositivas y video. Los asistentes realizarán un **informe de lectura**.

Guía de trabajo para la elaboración del informe de lectura:

- 1) Observe las actitudes que adopta el maestro sobre la lengua quichua y la cultura de sus alumnos. Análizelas.
- 2) Enumere los elementos de la cultura local que le resulten desconocidos. Ejemplifique.
- 3) Relea el capítulo IX. Explique de qué manera se presentan en la obra las distintas formas de conocimiento que sirven para explicar el eclipse lunar. Ejemplifique. Describa el rol del maestro y su desempeño ante la situación. ¿Cuál es su juicio sobre la actitud del docente?
- 4) Explique brevemente el contenido del capítulo X. ¿Cómo evaluaría Ud. la actitud del maestro? Justifique.
- 5) ¿De qué manera podría aplicarse el concepto de *relativismo cultural* en el texto?
- 6) Analice la composición lingüística de los distintos miembros de la comunidad que protagoniza la historia. Justifique su análisis con la bibliografía correspondiente.
- 7) Relacione el desempeño lingüístico de los alumnos y del docente según la propuesta de Dorian.
- 8) Seleccione un evento de habla que se desarrolle en la novela. Análizelo según la propuesta de Duranti.
- 9) Caracterice el rol docente en contextos de diversidad cultural. ¿Cuál es su posición sobre el tema?
- 10) Compare la novela con la versión cinematográfica. ¿Cuáles son los aspectos que, a su criterio, ha privilegiado el director sobre la versión original? Justifique. Desarrolle una evaluación a modo de conclusión sobre ambas expresiones artísticas.
- 11) Conclusiones y reflexión teórica.

### **Tiempo:**

Tres jornadas de cuatro horas de duración cada una.

## PROPUESTA 3

TALLER DESTINADO A LA FORMACIÓN DOCENTE DEL NIVEL SECUNDARIO: PROFESORADOS DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

**TÍTULO: La relación cultura-naturaleza en la construcción de la identidad americana a partir de un análisis de caso**

### Ejes temáticos:

- Relación naturaleza-cultura en las sociedades humanas.
- El pasado como re-creador de acciones en el presente.
- Formas de producción sustentables basadas en el conocimiento local.

### Fundamentación

La relación indisoluble entre cultura y naturaleza es propia de los planteos de la ciencia Antropológica desde sus orígenes. Todo lo que es humano es tanto biológico como cultural, de allí que las acciones humanas tienen consecuencias en el entorno ambiental y los recursos que necesitamos para desarrollar nuestras vidas.

La racionalidad occidental ha planteado una relación extractiva y utilitaria del medio ambiente lo que requiere de procesos de reflexión y análisis de alternativas posibles para un desarrollo sustentable. Las diversas culturas en América, de las que somos herederos, han planteado formas de relación con el medio ambiente que se han mostrado como sostenibles en el tiempo y sustentables en la relación con el ambiente natural.

La reflexión sobre estas puede otorgar nuevas miradas y visiones del desarrollo desde el conocimiento local. En este sentido nos centraremos en el análisis del pastoreo altoandino, una actividad económica prehispánica que hasta el día de hoy es fuente de producción de alimentos para los habitantes de la región de la Puna.

Tanto en la enseñanza de la historia como de la Geografía se ha partido desde el origen sistema educativo planteando la construcción de la identidad de jóvenes cosmopolitas con un claro perfil eurocentrista. Podríamos cuestionarnos desde la Antropología tal construcción y pensarnos como herederos también de tradiciones criollas y étnicas diversas que también den forma a una identidad argentina más heterogénea. Este planteo tiende a reconocer la diversidad de lógicas, estilos de vida y relaciones con el medio ambiente que puedan orientar la reflexión sobre nuestra relación actual con el medio ambiente. Esto obligaría también a practicar reformulaciones del currículum, incorporando esas otras lógicas y relaciones con la naturaleza.

### Objetivos:

- Reflexionar sobre los elementos constitutivos de nuestra identidad cultural.
- Recuperar el pasado como fuente re-creadora de la identidad cultural argentina.
- Debatir acerca de las posibilidades de formas de desarrollo y manejo del ambiente teniendo en cuenta el conocimiento local.
- Replantear la relación entre cultura y naturaleza en el modelo de desarrollo argentino en la actualidad.

### Metodología:

Recopilación de fuentes antropológicas y etnohistóricas sobre el mundo andino y el pastoreo en la Puna en el pasado y en el presente.

## Consignas orientadoras para el trabajo en el aula:

- Reflexione sobre las relaciones que tenemos actualmente con el medio ambiente y sus consecuencias.
- Aplique la reflexión anterior a la continuidad histórica del pastoreo altoandino y su impacto en el ambiente y la producción de alimentos de forma sustentable.
- ¿Puede el pasado ser orientador de nuestras relaciones actuales con el medio ambiente?

## Actividades:

Elaboración de una propuesta de trabajo para el aula de la escuela secundaria que incluya:

- Programación de una clase de dos horas de duración sobre la temática.
- Lectura crítica de fuentes.
- Selección de la información.
- Elaboración de una propuesta de investigación para estudiantes del nivel secundario que tenga como producto final un ensayo monográfico.

## Fuentes:

Lorandi, A.M. y Del Río, M. 1992. *La etnohistoria*. Cap. 1. Bs. As. CEAL.

Pagliari, M. 1995. "Análisis de la economía pastoril en una localidad de la Puna jujeña: manejo del espacio y el riesgo productivo" En: *Cuadernos del INAPLA: 16*. Bs. As. Instituto de Antropología y Pensamiento Latinoamericano.

Reboratti, C. 1994. *La naturaleza y el hombre en la Puna*. Ed. GTZ. Buenos Aires.

## Tiempo:

Una jornada de cuatro horas de duración.

## PROPUESTA 4

TALLER DESTINADO A ESTUDIANTES Y DOCENTES DEL NIVEL SUPERIOR

**TÍTULO: Interculturalidad como eje transversal en la formación docente**

### Ejes temáticos:

- Interculturalidad y educación en Argentina.
- La diversidad sociocultural y lingüística como fenómenos sociales desde la Antropología Social.
- La variación lingüística: teoría y tratamiento en el aula desde la Lingüística y la Antropología Social.

### Fundamentación

El taller se propone como un espacio de reflexión conjunta sobre las situaciones de diversidad cultural y lingüística en el ámbito educativo. La propuesta se encuadra dentro de una perspectiva sociolingüística y sociocultural.

Desde la perspectiva sociolingüística, la presencia del contacto lingüístico se exterioriza a través de las particularidades en el uso del lenguaje que constituyen procesos por los cuales se pone de manifiesto el perfilamiento cognitivo que el individuo adopta de la escena representada, a partir de las características gramaticales de la lengua de contacto para lo cual el sujeto utiliza creativamente las potencialidades gramaticales, en nuestro caso, del español.

Desde una perspectiva sociocultural, nos proponemos el abordaje de la identidad como construcción, como proceso abierto y contradictorio en el contexto de la complejidad de la sociedad actual. Esto implica, la revisión de algunas nociones ligadas a la multiculturalidad y la interculturalidad. Frente a la concepción de un multiculturalismo que propone un pluralismo integrador, ocultando relaciones etnocéntricas de poder, la opción por un multiculturalismo crítico (Giroux 1993) permite identificar esas relaciones y reconocer las formas concretas en que se producen las desigualdades sociales.

Desde estos enfoques, la adquisición de la variedad estándar se transforma en un proceso que excede la escolarización, que posee implicancias sociales y que se construye a partir de los elementos que constituyen la historia cultural y lingüística del individuo. Así la variedad lingüística que cada sujeto conoce se transforma en materia prima con la cual trabajará para la apropiación de las otras variedades, en particular, de la variedad estándar, sin abandonar aquella que representa su identidad cultural y étnica.

### Objetivos

- Incentivar la reflexión sobre la diversidad cultural y la situación lingüística de nuestro país.
- Propiciar la concientización sobre el valor de todas las variedades lingüísticas en tanto sistemas de comunicación pragmáticamente efectivos.
- Comparar frecuencias y características de opciones no estandarizadas en discursos orales y escritos de sujetos monolingües y en situación de contacto lingüístico.
- Elaborar propuestas de intervención que contemplen las situaciones de diversidad lingüística en las aulas.
- Reflexionar sobre el etnocentrismo del proyecto modernizador a partir del mandato histórico cultural asignado a la escuela en la ley 1420 de 1884 y sus continuidades en las representaciones sobre la lengua.

## Destinatarios

- Estudiantes del profesorado de educación secundaria en lengua
- Estudiantes del profesorado de educación primaria
- Docentes de institutos terciarios de formación docente

## Metodología y dinámica de trabajo

Presentación a cargo de los coordinadores sobre la temática. Trabajo con textos motivadores.

### Primera parte: Aproximación a la problemática sobre la diversidad cultural

Exposición de los coordinadores del taller sobre el marco teórico de la propuesta.

### Actividad 1: Sobre la cultura como problema central de la Antropología

#### Consignas:

a) Lea el siguiente fragmento:

Bajo el nombre de cultura se colocan realidades muy diversas. El lenguaje popular lo usa de un modo, la filosofía de otro y en las ciencias sociales se pueden encontrar múltiples definiciones. Dentro de la propia antropología social, la disciplina que más se ha ocupado de la cultura, no todos entienden lo mismo al referirse a esa palabra. Se ha dicho que incluye el conjunto de lo creado por los hombres; la totalidad de capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad (Tylor); la organización de la experiencia compartida por una comunidad (Goodenough); las formas estandarizadas de observar el mundo y de reflexionar sobre él, de comprender las relaciones existentes entre las personas, los objetos y los sucesos, de establecer preferencias y propósitos, de realizar acciones y perseguir objetivos (Valentine). Y así podríamos avanzar en este bosque de definiciones que ya en 1952, según la recopilación de Kroeber y Klukhohn, andaba por las trescientas (García Canclini, Néstor, *Cultura y Sociedad*. México. Siglo XXI).

b) Responda por escrito:

- 1) ¿Cuál es el problema que se presenta respecto del concepto de cultura? ¿Cuáles son los usos de cultura que Usted identifica en su formación docente?
- 2) Explícite el papel que puede asignársele a la escuela intercultural teniendo en cuenta la siguiente definición de cultura del mismo autor:  
Preferimos reducir el uso del término cultura a la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social, es decir todas las prácticas e instituciones dedicadas a la administración, renovación y reestructuración de sentido (García Canclini, Néstor. "De lo Primitivo a lo Popular: teorías sobre las desigualdades entre las culturas" En: *Las Culturas populares en el capitalismo*. México. 1982:41. Nueva Imagen)
- 3) Intercambio y reflexión grupal. Conclusiones.

## Actividad 2: La diversidad cultural y las formas de representación colectiva: complejidades en la formación de la nacionalidad y el papel de la educación

### Consigna:

- a) Caracterice en un breve texto escrito los modos de representación de las colectividades humanas según Lins Ribeiro:

Los modos de representar pertenencia a unidades socioculturales aumentaron en complejidad en el tiempo, a través de procesos de integración de personas y territorios en entidades cada vez mayores. Históricamente, las relaciones entre poblaciones y territorio han resultado en formas de representaciones colectivas asociadas con identidades sociales, culturales y políticas, por medio de las cuales las personas pueden reconocer su pertenencia a una unidad y pueden aceptar, por medios pacíficos o violentos, la autoridad de símbolos, individuos o entidades políticas con pretensión de representar un territorio, sus habitantes, su naturaleza, su herencia cultural, etc. Los sujetos colectivos (sean familias, imperios o estados nacionales) son siempre un “nosotros” imaginado, colectividades imaginadas con grados variables de cohesión y eficacia simbólica. A pesar de que muchas de las formas de identificación con esas colectividades se construyen a través de medios culturales/ideológicos consensuados y pacíficos (bandera, himno, educación pública) la transgresión o la ambivalencia de lealtades son, la mayoría de las veces, fuertemente castigadas (Ribeiro, Gustavo Lins. “Tropicalismo y europeísmo. Modos de representar a Brasil y Argentina” En: *La Antropología Brasileña contemporánea*. Bs. As. Prometeo, 2004: 167)

- b) Debate dirigido:

Los talleristas presentarán el tema “La homogeneización cultural en la formación de la Argentina moderna”

### Fuente bibliográfica:

Pagliari, Marcelo. 2012. “La diversidad cultural en la escuela”. En: *Identidades Lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Adriana Speranza (Coord.). Imprex Ediciones. Buenos Aires.

A partir de lo trabajado hasta aquí, se propondrá la reflexión oral acerca del papel de la escuela en la construcción de la identidad cultural en la Argentina.

## Segunda parte: Sobre la variación lingüística

### Actividad 3:

#### Consignas:

- 1) Lea atentamente los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1 (Alumnos de escuela media):

- 1) Un día llegó una de esas cartas, pero no a Camilo sino a la pensión, doña Milagros las leyó, y (en esa carta decía que Rosaura ya no lo podía ver porque el padre se había dado cuenta y se iba a casar con otro muchacho) se dio cuenta que era para Camilo y se la dio preguntándole quien era esa muchacha, entonces él le **cuenta**, que un día **fue** a la casa de un viudo a restaurar un cuadro de su difunta esposa, ahí fue donde vio a Rosaura... (Laura G. [46] Trabajo realizado sobre la novela *Rosaura a las diez* de Marco Denevi)
- 2) Laura se enferma, entonces Martín le pide que vaya a la casa de sus padres. Durante esos días le ofrecen a él, la subgerencia pero no acepta el puesto. A los días recibe una llamada en la que le **avisan** que Laura

Avellaneda **había fallecido**, pero el deja pasar un tiempo y va a la casa de los padres de ella con la escusa de hacerse un traje. (Rita L. [38] Trabajo realizado sobre la novela *La tregua* de Mario Benedetti)

Ejemplo 2 (Discurso periodístico):

3) Al finalizar el escrutinio y con el resultado en la mano, el presidente hizo un informe de la actuado y lo que vendrá, **dijo** que durante los 8 años de vida de la cooperativa, muy poco **se había hecho**. Esto derivó en la intervención, que estuvo durante más de dos años, puso todo en orden pero nos dejó con el compromiso de los pagos por delante. (Vocero Boliviano, Año VII, N° 97, Edición de mayo de 2003, *Colectividad*, pág. 16)

4) Después de vivir 20 años en Argentina decidimos ir con mi familia a este evento cuenta que nos **dijeron** que las producciones **habían mejorado** notablemente y que ya no se usaba “atalo con alambre”. Quedamos muy contentos con la organización que nos brindaron los componentes del ballet “América morena”. Lo que falló lamentablemente fue el broche de oro, la coronación de la señorita Independencia de Bolivia. (Vocero Boliviano, Año VIII, N° 110, Edición de agosto de 2004, *Cultura*, pág. 24)

2) A continuación, se proponen tres ejes de trabajo para abordar los ejemplos anteriores. Discusión e intercambio oral entre los participantes.

- a) Reflexionar acerca de los usos variables.
- b) Hipotetizar cuáles son los significados básicos de las formas en variación.
- c) Construir una posible explicación desde el marco teórico propuesto.

## Bibliografía:

- Diseños Curriculares para el Nivel Terciario y Secundario. 2007. Prácticas del Lenguaje. Selección. 2007. Diseño Curricular Marco General de Política Curricular. 2007. “Anexo II Sujetos en diálogo intercultural”. DGC y E. Provincia de Buenos Aires.
- García Canclini, Néstor. 1982. “De lo Primitivo a lo Popular: teorías sobre las desigualdades entre las culturas” En: *Las Culturas populares en el capitalismo*. México. Nueva Imagen
- Ribeiro, Gustavo Lins. 2004. “Tropicalismo y europeísmo. Modos de representar a Brasil y Argentina” En: *La Antropología Brasileña contemporánea*. Bs. As. Prometeo.
- Speranza, Adriana. 2012. *Identidades Lingüísticas y Culturales en Contextos Educativos*. Buenos Aires. Imprex Ediciones.

## Tiempo:

Dos jornadas de cuatro hs. de duración.

## PROPUESTA 5

### ASISTENCIA TÉCNICA PARA DIRECTIVOS Y DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIO

**TÍTULO: “Una mirada antropológica sobre las propuestas de interculturalidad contenidas en el Marco General de Política Curricular de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires”**

#### **Ejes temáticos:**

- La diversidad cultural. Multiculturalismo e interculturalismo.
- Política lingüística en la conformación del Estado-Nación argentino.
- Análisis sociolingüístico de la población de la provincia de Buenos Aires.
- Contacto lingüístico y cultural: implicancias en el trabajo en el aula.

#### **Fundamentación**

En el documento Marco General de la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires se hace referencia a contenidos antropológicos sobre los que creemos necesario reflexionar por sus implicancias teóricas y su presencia cotidiana en el aula. Dichos contenidos, en la mayoría de los casos, no se encuentran prescriptos en la formación docente previa o no han sido desarrollados adecuadamente en ella, por lo que consideramos necesaria la explicitación y revisión de marcos teóricos y el uso de ciertos conceptos con una vasta trayectoria disciplinar. La temática de esta propuesta bordará específicamente problemáticas antropológicas sobre el diálogo intercultural tratado en el anexo 2 del documento citado.

Teniendo en cuenta los procesos socioeconómicos históricos, sabemos que en la provincia de Buenos Aires existe una diversidad cultural no siempre reconocida que posee implicancias pedagógicas para la tarea docente y debe abordarse, p.e.: alumnos de distintas etnias, que también hablan otras lenguas, de sectores sociales desfavorecidos, hijos de inmigrantes de otras provincias, inmigrantes de países limítrofes y otros, con diferentes situaciones personales, entre otras.

En esta asistencia técnica focalizaremos nuestra reflexión en la presencia de poblaciones migrantes en las instituciones escolares ya que, en muchos casos, estos alumnos fracasan en su paso por la escuela y abandonan el sistema. Entendemos que el reconocimiento de la composición cultural y lingüística de los alumnos resulta un factor central para el desarrollo de estrategias pedagógicas tendientes a la inclusión de todos ellos.

Considerando lo expresado, es necesario que la escuela reconozca esta realidad y se replantee como un espacio en el que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades en un contexto de diversidad cultural creciente.

#### **Objetivos:**

- Revisar los conceptos y temáticas propias de la Antropología tratadas en el documento.
- Explorar las políticas públicas sobre la diversidad cultural en el sistema educativo argentino.
- Reflexionar sobre temas relacionados a la interculturalidad.
- Caracterizar el enfoque plurilingüe, tal como lo expresa el Marco General de Política Curricular y sus implicancias para la tarea docente.

#### **Destinatarios:**

- Personal directivo y docentes de todas las áreas de la Educación Secundaria.

## Metodología y dinámica de trabajo:

- Lectura motivadora.
- Análisis de la diversidad cultural y lingüística en la institución de pertenencia del capacitando.
- Video sobre diversidad cultural.
- Cierre: elaboración de una propuesta institucional para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en la escuela secundaria contextualizada a la institución de pertenencia del capacitando.

## Bibliografía de referencia:

Godenzi, Juan Carlos. 2007. "Ciudadanía intercultural y política de lenguas: perspectiva latinoamericana". En Signo y seña. Rev. Del Instituto de Lingüística de la Fac. de Fil. Y Letras. UBA. N° 18. Diciembre de 2007.

Marco General de Política Curricular. 2007. Anexo II: "Sujetos en diálogo intercultural". DGC y E. Provincia de Buenos Aires.

Martínez, A. 2009. (Directora), Speranza, A. y Fernández, G. *El entramado de los lenguajes. Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires, Editorial La Crujía. 2009.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006. *Hacia una educación intercultural en el aula*. Proyecto: "Elaboremos entre todos, una escuela para todos" Escuela Normal "Dr. Eduardo Casanova" Tilcara, Jujuy, Argentina.

Novaro, Gabriela. 2007. El tratamiento de la migración en los contenidos escolares. Nacionalismo, Integración y marginación. En: Neufeld, M. R. – Thisted, J. (comps.) "De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba, Bs. As.: 165-189.

Pagliari, Marcelo y Speranza Adriana. 2009. "Diversidad lingüística y cultural: hacia el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación". Ponencia presentada al II Congreso Internacional: Educación, lenguaje y sociedad. Universidad Nacional de La Pampa. 2009.

Sagástizabal, María de los Ángeles. 2000. *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Cap. 1 "Diversidad cultural y educación". Cap. 2 "Pedagogía intercultural: un espacio de encuentro". Editorial Irice. Buenos Aires. 2000.

Sinisi, Liliana. 2000. Diversidad cultural y escuela. Repensar el Multiculturalismo. En: Revista ensayos y experiencias: <http://www.suteba.org.ar/archivonotas/ENSYEXP-936N1.doc>.

Speranza, Adriana. 2012. *Identidades Lingüísticas y Culturales en Contextos Educativos*. Buenos Aires. Imprex Ediciones.

Unamuno, Virginia. 2002. "Cuando las lenguas se encuentran. Algunos problemas empíricos". En: Raiter, A. y Zullo, J. *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Gedisa. UBA. 2004.

## Tiempo:

- Dos jornadas de cuatro horas de duración cada una.

## Actividades de difusión

### *Ciclo de conferencias*

Se han diseñado tres intervenciones vinculadas a tópicos específicos y destinadas a docentes y directivos del nivel superior.

Los objetivos de estas intervenciones son:

- Visibilizar la problemática de la diversidad lingüística y cultural en Argentina.
- Revisar propuestas teóricas para la Formación Docente en el nivel Superior.
- Intercambiar experiencias a partir de los datos obtenidos en nuestras investigaciones y de las experiencias en los Instituto de Formación Docente.

**Tiempo de propuesto para cada presentación:** 120 minutos.

**Requerimientos técnicos:** cañón y parlantes.

### **1. Conferencia: “Diversidad lingüística y Educación Superior”**

El objetivo de esta presentación es el de reflexionar sobre la enseñanza de la lengua en contextos de diversidad lingüística, particularmente hacemos foco en los alumnos que asisten al nivel superior. Para ello nos centramos en la formación docente y en los usos estandarizados del lenguaje. Partimos de la revisión del concepto de lengua estándar ya que sabemos que los usos de esta variedad requieren de un conocimiento específico que, en la mayor parte de los casos, se adquiere a través de las instituciones educativas.

Los géneros profesionales y académicos, como productos altamente codificados, hacen parte del repertorio de producciones discursivas propias de la educación superior que el alumno debe reconocer y utilizar. Sin embargo, el proceso de adquisición de estos textos se ve atravesado por diferentes factores que se suman al desempeño lingüístico específico del sujeto, entre ellos la variedad de lengua que posee en función, en muchos casos, de su origen como miembro de comunidades lingüísticas diversas.

En relación con lo planteado, es necesario reflexionar sobre las características que el español adquiere a partir del contacto con otras lenguas, en nuestro caso con lenguas americanas, con el fin de relacionar dichos conocimientos con los presupuestos de la enseñanza del español estándar.

### **2 Conferencia: “Sobre la enseñanza del español en contextos de heterogeneidad lingüística”**

El objetivo de esta presentación es el de abordar la problemática surgida de las situaciones de heterogeneidad cultural y lingüística en el nivel secundario a través del estudio del lenguaje en su contexto social.

Partimos del reconocimiento de los procesos migratorios como factores que integran un escenario complejo en el que se condensan conflictos producidos en marcos sociales más amplios. En este contexto, el desarrollo lingüístico de los sujetos migrantes implica la adquisición de destrezas con importantes connotaciones sociales. En este marco, proponemos tomar como punto de partida, dos ejes de discusión:

- El primero, a partir de la problematización y el análisis de algunos conceptos plasmados en el actual Diseño Curricular (DC) de la provincia de Buenos Aires sobre la problemática.

- El segundo, a partir de la descripción y el análisis de una propuesta de trabajo desde la perspectiva variacionista, considerando esta perspectiva teórica altamente relevante para abordar la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en las aulas.

### **3 Conferencia: “Estrategias de revitalización de la lengua quichua en el Gran Buenos Aires”**

En este caso, la presentación se relaciona con el análisis de materiales tendientes a reflexionar sobre las estrategias desarrolladas por distintos grupos de migrantes para el sostenimiento de los lazos identitarios que vinculan a los miembros de la comunidad santiagueña, en este caso, entre los cuales se destacan la voluntad de revitalización de la lengua quichua como contraparte del proceso de reversión en el que esta se encuentra. Nos referiremos a nuestro trabajo de campo en el taller “Caypi Quichuapi Rimaycu” (Aquí Hablamos Quichua) de la localidad de Moreno, al que consideramos como un espacio social de interacción y actuación en el proceso de revitalización/reversión del desplazamiento de la citada lengua.

#### *Producción audiovisual*

Uno de los objetivos previstos en el proyecto se relacionó con la producción audiovisual bajo el formato de documental etnográfico. El interés por este tipo de materiales se relaciona con la posibilidad de visibilizar la heterogeneidad lingüística y la influencia de diferentes lenguas en el español del Gran Buenos Aires a través del registro de la voz e imagen de sus protagonistas conjuntamente con las voces de distintos especialistas en la temática.

Como resultado del trabajo realizado hemos elaborado un documental audiovisual titulado: *Nuestras voces. Identidades lingüísticas en el Conurbano bonaerense*

El lenguaje audiovisual utilizado ha sido de característica documental, haciendo énfasis en lo etnográfico para describir las comunidades, el territorio y sus historias de vida. La propuesta combina la modalidad de observación con la de entrevistas, otorgándole un lugar privilegiado al testimonio como expresión de las distintas voces, así como el registro de su producción oral. Se pretende aportar a la preservación de una historia viva de los habitantes y la confluencia de diferentes lenguas/variedades y culturas en el suelo bonaerense, partiendo del partido de Moreno y extendiéndose a sus alrededores.

Consideramos que la relevancia social del proyecto radica en la visibilización y puesta en discusión del fenómeno de las variedades lingüísticas para un público específico (maestros, profesores, investigadores) y para el público general.

## CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en investigaciones anteriores (Speranza 2017, 2018) muestran la compleja composición lingüística con la que trabajamos en el Conurbano bonaerense que da lugar a la conformación de variedades del español influidas por las lenguas de contacto. Dichas lenguas poseen un dinamismo pautado por los patrones de comportamiento lingüístico que la comunidad de habla determina.

El trabajo en el aula con miembros de comunidades en contacto con otras lenguas requiere de un análisis que dé cuenta de esta realidad y una reflexión sobre la diversidad de los alumnos, las adecuaciones curriculares en la planificación de las clases de español y el desarrollo de estrategias que contribuyan a una mejora general en la enseñanza.

Nuestro proyecto se propone debatir en los espacios de formación docente, de todos los niveles de la educación formal, la problemática sobre la diversidad lingüística y cultural. La transferencia de este conocimiento al estudiante en formación brinda un marco de referencia para revisar los fundamentos teóricos sobre la interculturalidad, la variación lingüística y la reflexión sobre sus prácticas.

Nuestra propuesta pretende aportar elementos para la construcción de una gramática que incorpore y explique los usos no estandarizados, particularmente aquellos que surgen de las variedades producto del contacto de lenguas. Quizás de esta forma podamos iniciar un camino hacia la construcción de una escuela intercultural y de una sociedad en la cual los acentos, las variedades regionales, el mestizaje no sufran la estigmatización y sean valorados como construcciones culturales con identidad propia.

La realidad a la que nos enfrentamos compromete a las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires como instituciones insertas en este contexto y nos enfrenta a una problemática que no posee aun el reconocimiento deseado en el marco del panorama educativo actual. Es por ello que resulta imprescindible encontrar métodos tendientes a fomentar, en la formación docente, la interrelación entre contenidos y realidad social, así como desarrollar espacios para la investigación tendientes a la formación de futuros docentes fuertemente consustanciados con la realidad cultural y lingüística de las actuales poblaciones escolares, así como con el desarrollo de una actitud creativa y proactiva tendiente a una sociedad más inclusiva.

## REFERENCIAS

Arnoux, Elvira (Directora), Martínez, Angelita (Coord.), Guillermo Fernández y Adriana Speranza (Edit.). 2007. *La lectura y la escritura en la escuela media, diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas: Problemática del contacto lingüístico en la educación*. Buenos Aires. Proyecto Editorial.

Arnoux, Elvira (Directora); Bentivegna, Diego, Di Stefano, Mariana; Martínez, Angelita; Niro, Mateo; Nogueira, Sylvia; Pereira, Cecilia; Silvestri, Adriana; Speranza, Adriana; Valente, Elena. 2009. *Pasajes. Escuela Media-enseñanza Superior. Propuestas En Torno A La Lectura Y La Escritura*. Buenos Aires: Biblos.

Bourdieu, Pierre. 1992. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*.

Carbajal Solís, Vidal César. 2006. *Cambio y conservación intergeneracional del quechua*. La Paz, Bolivia. UMSS, PROEIB Andes, Plural editores.

Company, Concepción. 2005. "Frecuencia de uso y contacto lingüístico en sintaxis: Artículo indefinido + posesivo en el español americano" En: Rosina Márquez Reiter, Ofelia García y Ricardo Otheguy (eds.) *Spanish in context*. Vol. 2. Issue 2. Amsterdam / Philadelphia, J. Benjamins Publishing Company.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2006. DGC y E. Provincia de Buenos Aires.

Dorian, Nancy. 1982. "Defining the speech community to include its working margins" En: Romaine, S., (Ed.), *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. Londres, Edward Arnold.

Duranti, Alessandro. 2000. *Antropología lingüística*. Cambridge. Cambridge University Press.

Elizaincín, Adolfo 2008. "Gramáticas em contato e em conflito: Português e Espanhol em América" En: Dermeval da Hora e Rubens Marques de Lucena (Orgs.), *Política lingüística na América Latina*, João Pessoa, Idéia/ Editora Universitária.

Ferrándiz, Francisco. 2011. *Etnografías contemporáneas: anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona, Anthropos editorial.

García, Erica C. 1985. "Shifting variation", en: *Lengua* 67: 189-224.

- . 1995. “Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnoprágmatas” En: *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Klaus Zimmermann (ed.), Vervuert. Iberoamericana. Madrid: 51-72.
- Giroux, H. 1993. *La y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Ed. Siglo XXI.
- Guber, Rosana. 2006. *La etnografía. Método, campo y flexibilidad*. Norma Editorial Buenos Aires.
- Hymes, Dell 2002 [1986]. “Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social” En: *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Golluscio, L., (Comp.), Ed. EUDEBA: 55-90.
- Juliano, D. 1998. “Universal/particular: un falsodilema”. En: Bayardo, R. y Lacarriou, M. (Comp.), *Globalización e Identidad Cultural*. Buenos Aires. Ediciones CICCUS.
- Marco General de Política Curricular. 2007. DGC y E. Provincia de Buenos Aires.
- Martínez, Angelita. 2000. *Lenguaje y cultura. Estrategias etnoprágmatas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. Universidad de Leiden, Holanda. Tesis de Doctorado, mayo de 2000.
- . 2010. “Lenguas y variedades en contacto. Problemas teóricos y metodológicos” En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI) 15*. Madrid, Iberoamericana/Vervuert: 9-31.
- Martínez, Angelita y Speranza, Adriana. 2004. “El aporte de la etnoprágmatas a la práctica de aula en contextos de heterogeneidad lingüístico-cultural” En: *Actas del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. Publicación en CD.
- . 2009. “¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico? : Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque” En: *Revista LINGÜÍSTICA* Vol. 21 N° 1, 2009. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.
- . 2012. “Presentación” En: Martínez, Angelita y Adriana Speranza (Coords.), *Cuadernos de la ALFAL N° 4: Etnoprágmatas*. Santiago de Chile.
- . 2014. “Linguistic Variation, Cognitive Processes and the Influence of Contact” En: Robert Nicolai (Ed.) *Questioning Language Contact. Limits of Contact, Contact at its Limits*. LEIDEN BOSTON, Ed. Brill.
- Martínez y otros. 2013. “Diversidad lingüística y enseñanza de la lengua: hacia la concreción de una práctica educativa que contemple la realidad multicultural” En: Martínez, Angelita (Coord.) 2013. *El dinamismo lingüístico en el aula intercultural. Su aplicación en talleres para docentes*. EDULP, Universidad Nacional de La Plata.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006. *Hacia una educación intercultural en el aula*. Proyecto: “Elaboremos entre todos, una escuela para todos” Escuela Normal “Dr. Eduardo Casanova” Tilcara, Jujuy, Argentina.
- Moreno Fernández, Francisco. 1990. *Metodología sociolingüística*. Madrid. Ed. Gredos.
- Pagliari, Marcelo. 2012. “La diversidad cultural en la escuela” En: Speranza, Adriana (Coordinadora); Fernández, Guillermo y Pagliaro, Marcelo. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.
- Palacios, Azucena 2010. “Algunas reflexiones en torno a la Lingüística del Contacto. ¿Existe el préstamo estructural?” En: *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI) 15*. Madrid, Iberoamericana/Vervuert: 33-55.
- Rockwell, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós, Bs. As.
- Santamaría Santigosa, A. 2004. “La alfabetización de personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces” En: Castorina, José Antonio y Dubrovsky, Silvia (Comps.) *Psicología, cultura y educación*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- Sichra, Inge. 2003. *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz, Bolivia. PROEIB Andes, Plural editores.
- Speranza, Adriana. 2005. *La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano*. IES “Dr. Joaquín V. González”, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis de Maestría, diciembre de 2005.
- . 2011. “Evidencialidad en español. Su análisis en variedades del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires” Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- . 2012. “Comunidades de habla en el Gran Buenos Aires: una aproximación sociolingüística” En: Speranza, Adriana (Coordinadora); Fernández, Guillermo y Pagliaro, Marcelo. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.
- . 2012a. “Diversidad lingüística y cultural: hacia el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación” En: Coordinación de Investigación Educativa (Comp.) *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas. Primeros resultados de una política nacional de promoción a la investigación desde el sistema formador*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación: 115-136. E-Book.
- . 2013. “El problema del conocimiento: el uso variable de verbos epistémicos bajo la influencia de la lengua guaraní” En: Fernández Garay, Ana; Censabella, Marisa y Malvestitti, Marisa (Eds.), *Lingüística amerindia. Contribuciones y perspectivas*. Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Colección Nuestra América: 249-260.
- . 2014. *La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante*. Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana.
- . 2016. “Alternancia verbal en las construcciones finales, ¿para qué?” En: Camilo Rosa Silva y Denilson P. de Matos (Orgs.), *Usos lingüísticos: formas & funções*. Curitiba, Brasil. Editora CRV.
- . 2017. “Interculturalidad e identidad: estudio de variedades del español en contacto con lenguas americanas en el Gran Buenos Aires” En: Etcharrán, Jorge Luis (Ed.), *Actas de investigación N°1: Convocatoria proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, PICYDT, UNM 2012*. Moreno: UNM Editora.
- . 2018. “La trama artesanal de la investigación lingüística: la conformación del corpus” En: Sánchez, Adriana (Ed.), *Actas de investigación N°2: Convocatoria proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, PICYDT, UNM 2013*. Moreno: UNM Editora.
- Speranza, Adriana y de Albuquerque Chacon, Karoline. 2013. “Poder y habla: una aproximación a las evaluaciones sociales sobre las lenguas” En: Arnoux, Elvira N. de y Roca, Pilar (Coords.) *Políticas Lingüísticas em interface: documentos oficiais, práticas de ensino de leitura e tecnologias de comunicação*. Revista Prolíngua, Vol. 8 N° 1, 2013. Universidade Federal da Paraíba.
- Speranza, Adriana (Coordinadora); Fernández, Guillermo y Pagliaro, Marcelo. 2012. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires: Imprex.

OTRAS PRODUCCIONES

**En torno a las representaciones sobre la cultura en los  
estudiantes de la Universidad Nacional de Moreno. Bordes y  
límites en el imaginario estudiantil**

Aurelio B. ARNOUX NARVAJA y Zelma R. DUMM



El trabajo que proponemos a continuación se enmarca dentro del proyecto PICYT UNM 2018 titulado “Configuraciones sociales y prácticas artístico-discursivas en tiempos de las narrativas transmedia: incidencias, lecturas y experiencias de articulación comunitaria en el contexto territorial de la UNM”. Tiene como objetivo principal indagar en las prácticas discursivas y artístico-culturales de los estudiantes de la Universidad en tanto prosumidores. En este sentido, la reflexión sobre cómo el alumnado de una institución educativa de reciente creación y pensada en función de un territorio tradicionalmente postergado y que involucra una población sobre la que pesan prejuicios de diversa índole produce, manifiesta y se comunica respecto de las nuevas tecnologías digitales y los contextos que las enmarcan, resulta una cuestión necesaria para acrecentar el conocimiento sobre prácticas sociales de estudiantes universitarios del Conurbano bonaerense. Pensamos que este trabajo conduce, como en otros que hemos hecho antes (Arnoux Narvaja 2015) a una descripción dinámica de la heterogeneidad constitutiva del alumnado adulto (Dumm 2019) y sus producciones de sentido.

Ahora bien, uno de los temas transversales a esta investigación y que exige detenerse, aunque sea sucintamente, es lo que se refiere al vínculo que los estudiantes establecen con la “cultura”. Los múltiples sentidos que le asignan muestran un centro más o menos estable cercanos a la representación iluminista y una periferia vaga, en donde se ubican otras representaciones. Para dar cuenta de este aspecto, ahondar en sus percepciones, y ver hasta qué punto el tránsito por la universidad ha incidido o no en estas representaciones, decidimos analizar parte del material relevado para la investigación original. El trabajo de campo, que estuvo condicionado por la situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), consistió tanto en encuestas como en entrevistas grupales, realizadas ambas en forma virtual; esta aproximación a través de una metodología mixta tuvo como propósito profundizar en las percepciones y, en función de los datos recogidos, indagar en un tema de difícil aprehensión como es el sentido de cultura que circula entre los estudiantes universitarios.

Por una cuestión organizativa hemos decidido estructurar el trabajo de la siguiente manera: por un lado, haremos referencia al proyecto de investigación original bajo el cual se enmarca este artículo, atendiendo tanto a los objetivos e hipótesis como a ciertas orientaciones teóricas necesarias de consideración a la hora de trabajar con producciones de sentido. Esto nos servirá de plataforma para, en segundo término, mostrar el recorrido metodológico y realizar un primer análisis de los datos obtenidos. Por último, y a modo de conclusión,

reflexionaremos sobre qué puede aportar un trabajo de estas características a los diferentes actores de la Universidad Nacional de Moreno, en tanto planificación de una política universitaria que contemple los usos, consumos y producciones culturales de los jóvenes actuales.

## **EN TORNO AL PROYECTO ORIGINAL Y LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Realizar un artículo que recupere aspectos de un proyecto más amplio nos exige y, hasta nos obliga a dar cuenta de sus características principales y los fundamentos de por qué nos pareció necesario indagar en estas problemáticas. Los objetivos primigenios de la investigación que, como señalamos anteriormente, tuvimos que resignificar en el contexto actual de la pandemia del Covid 2020/2021 fueron producir materiales que aportaran al conocimiento de los vínculos de los estudiantes universitarios con las prácticas discursivas y artísticas culturales; reflexionar sobre las relaciones entre artes, cultura popular y cultura de masas, a partir de un estudio empírico; e identificar la incidencia actual del contexto en los consumos culturales de los estudiantes.

Entre los objetivos específicos establecimos: 1. Releva, inventariar y caracterizar las prácticas discursivas y artístico culturales en las que participan los estudiantes de las distintas carreras de Universidad Nacional de Moreno. 2. Abordar y reconocer las relaciones e interrelaciones entre cultura global, cultura popular y cultura de masas en los consumos culturales y verificar si se produce alguna tensión en relación con aspectos locales o nacionales. 3. Analizar la incidencia de las identidades (nacionales, territoriales, políticas, étnicas, barriales, de género, entre otras) en relación con la cultura popular y la cultura de masas. 4. Conocer las relaciones contextuales implicadas en la motivación, producción, materialización y circulación de las manifestaciones discursivo-culturales, atendiendo a las especificidades de estas últimas, a los programas, dispositivos tecnológicos y espacios virtuales, entre otros. Por su parte, las hipótesis formuladas, fueron las siguientes: 1. Las redes sociales y los distintos dispositivos de tecnologías móviles afectan, modifican y condicionan la materialización, circulación y fluidez de las prácticas culturales. 2. Las prácticas culturales se constituyen en actividades complementarias por fuera de las actividades académicas y laborales. 3. El recorrido universitario transforma los marcos percepti-

vos de las prácticas culturales y sus relaciones contextuales producidas por los estudiantes.

En principio, puede afirmarse que toda investigación construye, en tanto producción discursiva, un conjunto de hipótesis acerca de elementos textuales y extra-textuales, que tienen una tradición académica y que se han convertido en objetos del discurso sostenidos epistemológicamente por autores canónicos dentro de un campo científico dado. Así, el proyecto da cuenta de núcleos temáticos que distinguen conceptos como cultura global, cultura popular y cultura de masas, hegemonía y poder de las minorías, industrias culturales, prácticas discursivas y artísticas, por mencionar algunos. El marco bibliográfico está integrado, por lo tanto, por autores clásicos como Pierre Bourdieu (1976 1997), Cliffrord Geertz (1973), Néstor García Canclini (1995 2001), Roger Chartier (2000), entre otros, quienes, desde su propia disciplina, produjeron aportes en relación con los modos de transitar la cultura del hombre actual dentro de una perspectiva histórica. Sin embargo, en tanto investigadores socialmente situados no podemos dejar de reflexionar sobre las categorías –tanto las mencionadas como otras desde nuestras prácticas concretas, considerando que, así como nos orientaron, nos obligan a revisarlas.

Nos referiremos, para ilustrar, a dos posiciones que incidieron fuertemente en nuestra reflexión y que releímos a partir del propio trayecto investigativo.

Cuando Eliseo Verón (1998) analiza el funcionamiento de los discursos sociales considerando que puede hablarse de dos gramáticas, una de producción y otra de reconocimiento, insiste en el término de *circulación* para nombrar al ‘... proceso a través del cual el sistema de relaciones entre condiciones de producción y condiciones de recepción es, a su vez, producido socialmente’ (Verón 1998: 20). Mientras que en las comunicaciones masivas se da un proceso de circulación instantáneo, en los discursos que tienen que ver con la producción artística la circulación de su consumo puede estar diferida en el tiempo, lo que le permite a Verón encontrar una asimetría crucial entre las gramáticas mencionadas. Dice también: ‘...en el discurso, una vez producido en determinadas condiciones, estas últimas permanecen y permanecerán siempre las mismas’ (Verón 1998:21).

Las reflexiones de Verón nos permiten volver sobre el tema de la producción de sentido en el discurso de la ciencia y de los requerimientos de un diseño de un proyecto de investigación en un contexto dinámico. En el caso del que damos cuenta, las gramáticas de producción y de consumo del proyecto mismo han sufrido una

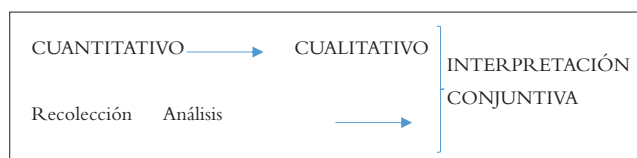
asimetría aun en el corto lapso dos años, debido a que las condiciones del contexto social variaron de modo tal con el aislamiento social obligatorio producto de la pandemia del Covid 19, que la implementación de la investigación condujo a tomar decisiones en torno a cómo interpretar la realidad y a modificar el modo en el cual desarrollar la investigación: hubo que poner en entredicho algunos de sus presupuestos teóricos, entendiéndolo por ello sus fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Si lo que se iba a analizar era, en parte, la relación mediada de la cultura, atravesada por la conectividad de la web, la pandemia acentuó hasta el paroxismo este sesgo.

La formación discursiva que atañe a la ciencia en torno de lo humano se basa en una práctica (Foucault 1970). Nuestra investigación partió del fundamento de que, pese a las restricciones de las reglas sociales que condicionan un estilo de vida capitalista, el hombre individual tiene un margen de elección en su vida privada sobre los consumos que realiza, aun cuando seleccione aquellos que le son dados dentro de su cultura y su tiempo de vida (coetaneidad con ciertos hechos globales, o sea tiempo histórico, y tiempo vital, biográfico/etario, que a su vez condiciona la práctica de ciertos consumos/producciones). Este presupuesto nos hizo pensar que era valioso el estudio de los modos de consumir y producir cultura en el mundo digitalizado de hoy, para compararlos con los del modo presencial. Solo que el mundo presencial está fuertemente opacado, por decirlo de alguna manera, por efecto de la pandemia.

## **HACIA UNA INTERROGACIÓN DEL CONCEPTO DE CULTURA DE LOS ESTUDIANTES DESDE DIFERENTES APROXIMACIONES METODOLÓGICAS**

Hablar de triangulación metodológica y/o de métodos mixtos en investigación social implica hacer referencia a un conjunto de aproximaciones que considera necesario combinar diferentes perspectivas metodológicas para complejizar la recolección, producción y análisis de datos (Piovani 2018). Ahora bien, por más que parezca simple, esto no significa que cuando uno está incorporando una técnica o herramienta de recolección/análisis, se encuentra automáticamente en presencia de este tipo de aproximación metodológica. Para lograrlo,

es fundamental que los métodos se combinen de forma coherente, no perdiendo de vista que el objeto de estudio y el problema de investigación son los que invitan a utilizar estas perspectivas, ya sea para potenciar analíticamente el trabajo, ya sea para reforzar los resultados. En nuestro caso, decidimos considerar un diseño de tipo secuencial en donde partimos, como se observa en el gráfico, de una recolección de datos primarios a partir de encuestas es decir un enfoque cuantitativo para pasar luego a las entrevistas, siempre tratando de evitar un error metodológico frecuente, tal como que un enfoque termine siendo subsidiario del otro.



Fuente: adaptación propia del texto de Verd y Lopez (2008)

*En torno a lo cuantitativo: las encuestas como primera aproximación al universo estudiado y su relación con la cultura*

Utilizar una metodología cuantitativa supone traducir numéricamente datos que uno recolecta en el trabajo empírico. Más allá de las discusiones en torno a su origen y su derrotero posterior, lo cierto es que se trata de una aproximación que permite indagar en las relaciones y vínculos que se establecen entre las variables utilizadas. Nuestras unidades de análisis fueron los estudiantes de segundo y quinto año de la Universidad Nacional de Moreno considerando los tres departamentos (Humanidades y Ciencias Sociales, Economía y Ciencias Aplicadas) y las respectivas carreras de grado. La elección de esta muestra intencional responde al hecho de querer contrastar/comparar las dos poblaciones segundo y quinto año de cursado y así poder establecer continuidades/disrupciones que nos permitan inferir ciertas características generales y particulares. Utilizamos como técnica la encuesta que, dadas las circunstancias excepcionales del contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), tuvimos que realizar a través del formulario de Google Forms. Si bien no estar cara a cara impide poder repreguntar, esta herramienta informática de recolección de datos es efectiva ya que permite ser respondida en cualquier momento y, a su vez, facilitó la sistematización posterior que realizamos con el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). El cuestionario consistió en una primera parte de preguntas socio-demográficas (tales como edad, género, lugar de residencia, por ejemplo), una segunda que buscaba ahondar en las prácticas de lectura y escritura (y su vínculo con los formatos, géneros y frecuencia) y, por último, una tercera que referenciaba a las prácticas artísticas realizadas durante el año pre-pandémico, es decir, 2019.

Para minimizar el riesgo de veracidad, decidimos que las respuestas fueran anónimas y confidenciales y, solo en los casos en que aceptaran los encuestados, pedirles una referencia de contacto para posteriormente poder comunicarnos con el fin de profundizar algún tema en las entrevistas grupales o individuales que, por cierto, seguimos realizando. A su vez, y para no condicionar las posibles respuestas, priorizamos preguntas claras, no solo para poder ordenar los resultados sino para impedir una situación de desconocimiento e incertidumbre por parte de los estudiantes, dado que leyeron la encuesta en la soledad de sus hogares. Esta forma de indagación, revisada por un especialista en encuestas, persiguió explorar el sentido común de los estudiantes y recabar información sobre las representaciones dominantes o las formas de comportamiento colectivas que organizan la vida de los individuos en sociedad, en tanto estudiantes universitarios.

Los hallazgos descriptivos preliminares fueron los siguientes. De un total de 586 encuestados 73,9 % fueron mujeres, 25,9 % hombres y 0,2 otros; a su vez más de la mitad de las respuestas (55,3 %) fueron de estudiantes de un rango etario entre 18 y 25 años mientras que solamente el 11,8 % de los encuestados tiene más de 40 años. Un 56,5 % viven en Moreno, 28,7 % en Merlo y el resto repartidos en localidades cercanas (Ituzaingó, General Rodríguez, Marcos Paz, Luján, entre otros). De aquellos que habitan en Moreno, 30,7 % son de Moreno Centro, 10,2 % de Paso del Rey, 4,1 % de Trujui, 6,5 % de La Reja, 3,9 % de Francisco Álvarez y 0,9 % de Cuartel V. En referencia a los estudios previos, antes de ingresar a sus respectivas carreras de grado, el 85,2 % señala que fue el secundario (48,8 % público, 34,6 % privado y 1,7 % de gestión social) mientras que el 8,3 % terciario y el 6,5 % universitario. En lo que respecta al máximo nivel educativo alcanzado por los integrantes de la familia, casi la mitad (o más exactamente el 49,8 %) respondió hasta el colegio secundario –generalmente incompleto– siendo el 24,1 % que tienen al menos un integrante de la familia que estudió en la universidad. Este dato es interesante y revelador si pensamos que una de las características que se les atribuye a las nuevas “Universidades del Bicentenario” es albergar a primeras generaciones de estudiantes universitarios. Por último, un 50,9 % pertenecen al departamento de Economía (siendo la carrera de Contador Público la de mayor demanda), 31,1 % al de Ciencias Sociales y Humanísticas (en donde las tres cuartas partes son estudiantes de Trabajo Social) y 18,1 % al de Ciencias Aplicadas, particularmente de la carrera de Arquitectura. Como se observa, una diversidad importante. Estos datos estadísticos descriptivos, que pretenden constituir un acercamiento a las características/actitudes de los sujetos y

que conocemos como “variables”, son interesantes porque dan cuenta de aspectos en los que difieren entre sí los estudiantes y son de interés para el investigador en la medida en que permiten inferir algunas regularidades/particularidades (García Ferrando 1985).

Una vez descritos los datos preliminares, ¿cómo operacionalizar un concepto como el de “cultura”? ¿Qué indicadores podemos tomar para hacer referencia al sentido que los propios sujetos le asignan a esta categoría tan importante, pero de difícil aprehensión? ¿Cómo establecer una posible medición? Respecto a esto último nos gustaría realizar un breve comentario aclaratorio. Cuando hablamos de medición, muchas veces caemos en la tentación de considerar que se trata de jerarquizar la realidad de una forma supuestamente “objetiva”. Esta manera de concebir el acto de medir muestra, por un lado, el peso que ha tenido y sigue teniendo el positivismo decimonónico y, por otro, la poca reflexión que los científicos sociales, no especializados en epistemología, han tenido al respecto. Hay que reconocer, no obstante, que la medición es inherente a las ciencias sociales más allá de su perspectiva de análisis, sea esta cuantitativa o cualitativa; y que medir es hacer visible un fenómeno que tratamos de aprehender, es decir “transformar en observable los datos” (Cohen y Gómez Rojas 2019: 139), que por cierto no son algo objetivo, no vienen dados sino que son producidos por los propios investigadores a partir de sucesivas y reflexivas tomas de decisiones tanto teóricas como metodológicas (Cohen y Gómez Rojas 2015). En efecto, en todo el trayecto es decir desde el momento en el cual construimos conceptos-variables, los definimos operacionalmente, decidimos qué instrumentos de registro vamos a utilizar en el trabajo de campo y finalmente procesamos la información estamos tomando un conjunto de decisiones que son necesarias que transparentemos. Este recorrido que hemos esquematizado sintéticamente no es lineal sino recursivo, se encuentra en permanente revisión, y es atravesado continuamente por una actitud de vigilancia.

Entonces, operacionalizar los conceptos es importante para visibilizarlos y, de ser posible, cuantificarlos a través de ciertas dimensiones/indicadores. Partimos de la idea de que la cultura es todo acto creativo del ser humano que ejerce como miembro de una sociedad y, por lo tanto, es posible de ser encontrada en diferentes manifestaciones algunas no consideradas por quienes parten de enfoques macroestructurales. Esta definición amplia que adoptamos nos permite incluir una multiplicidad de fenómenos incluyendo en nuestro caso desde la lectura y escritura hasta consumos culturales como el teatro pasando, incluso, por el deporte prescindiendo, por

lo tanto, de toda explicación reduccionista que entienda a la cultura como práctica refinada o perteneciente a la llamada “alta cultura” (Garreta 2002). No obstante, al estar en presencia de una categoría atravesada por el sentido común y en algunos casos hipertrofiada por su constante utilización (Neulfeld 2014) nos obliga a tomar ciertas precauciones, entre otras, no establecer juicios valorativos como pensar, por ejemplo, los fenómenos culturales en términos jerárquicos (Krotz, 1994).

Para visualizar la cultura nos pareció importante diferenciar entre hábitos/ costumbres y prácticas culturales. Los conceptos de costumbre y hábito, utilizados muchas veces indistintamente, remiten a significados distintos. La costumbre hace referencia a prácticas socialmente admitidas que los sujetos realizan generalmente por moda o por tradición (Bravo 2018). El hábito, por su parte, es una forma de comportamiento incorporada a través de la repetición que tiende a formar parte inconscientemente de la conducta. Así, mientras los hábitos son individuales, la costumbre es una forma de proceder colectiva. Por ejemplo, en lo que refiere a la lectura de diarios, hábito individual, vemos el que 78 % lo realiza con asiduidad mientras que un 22 % prácticamente nunca. Lo interesante del procedimiento es la preponderancia del formato digital (56,5 %) sobre el papel (7 %). En lo que respecta a la lectura de libros, por su parte, una gran mayoría de estudiantes (95,6 %) señala haber leído al menos un libro el último año, siendo una proporción significativa aquellos que fueron adquiridos por compra.

Otra pregunta interesante se formuló en referencia al uso de las redes sociales, costumbre ya incorporada no sólo por la juventud sino por la población en su conjunto. En todos los casos, casi el 98 % señala usar frecuentemente redes sociales, con preponderancia de Facebook e Instagram. Este dato revelador indica cómo el proceso de globalización ha generado una homogeneización en ciertos hábitos trascendiendo, incluso, limitaciones físicas. Recordemos que el partido de Moreno, si bien es un municipio incorporado a la región Metropolitana, en muchos aspectos sigue conservando la tradición comunitaria; y si le agregamos que muchos estudiantes viven en zonas semi-rurales, esto refuerza más el arraigo al territorio. No obstante, el uso de redes sociales y la información que circula en ellas erosiona estos límites incidiendo notablemente en la subjetividad.

En cuanto a la asistencia a eventos culturales, lo más frecuentado es el cine (56,5 %), seguido por eventos deportivos y conciertos. En lo que se refiere a exposiciones u obras de teatro, la asistencia tiene una menor incidencia. Estos resultados nos hacen suponer que

existen hábitos y/o costumbres que manifiestan cierta estabilidad temporal y otros que han sido generados al calor de las transformaciones sociales. Por ejemplo, existe una proporción interesante de estudiantes que tienen la costumbre de seguir leyendo en diario aunque incorporaron el formato digital o ir al cine. El uso de las redes sociales se ha convertido en un hábito reciente si pensamos en mediana duración que la gran mayoría de los estudiantes realiza.

Hablar de prácticas sociales implica hacer referencia a comportamientos, acciones y/o conductas que los individuos desarrollan como miembros de una comunidad y que son socialmente aceptadas por el propio endogrupo (Murcia *et al* 2016); en otras palabras, se trata de “lo que la gente hace, y al mismo tiempo, la motivación por la cual hace lo que hace” (Crosta 2000). En nuestro caso, y por una cuestión operativa, decidimos diferenciar hábitos/ costumbres de prácticas, siendo que este último hace referencia a acciones de transformación concretas mientras que la costumbre o el hábito no siempre es consciente y el rol que los sujetos adquieren es pasivo o de espectador. De todas formas, las fronteras no son rígidas y existen innumerables casos de prácticas que están ancladas en costumbres o hábitos. En la encuesta, se priorizó lo que denominamos prácticas artístico-expresivas para ver hasta qué punto

los estudiantes estaban vinculados con lo que, en muchos casos, se conoce como la “alta cultura”. En este sentido se encontró que una proporción minoritaria de estudiantes realizaba canto, teatro, escultura, fotografía, pintura, hasta artesanías.

Más allá de la diferencia operativa que realizamos entre costumbre/hábito y práctica (artístico-expresivas), lo cierto es que, tanto en el caso de segundo como de quinto año, vemos una notable regularidad. Esto nos lleva a considerar, por un lado, que, tanto en uno como en otro caso, hay una incidencia de la edad pensemos que, más allá de la natural diferencia etaria, una mayoría se ubica en la franja entre 18 y 40 años y, por otro, que varias de estas formas de expresar/experimentar la cultura son independientes de la influencia de la universidad.

Para confirmar/refutar esta sospecha que los hábitos/ costumbres y prácticas culturales exceden la influencia de la vida universitariarealizamos una última pregunta que hacía referencia directamente a sí su trayectoria por la universidad había incidido o no en su relación con la cultura. Como se observa en el cuadro siguiente, un 61,1 % respondió que no había influencia (siendo mayor la proporción en quinto año) mientras que un 38,9 % consideró que el tránsito en la universidad había generado transformaciones.

**Cuadro 1- Influencia de la Universidad en su relación con la cultura.**

		Sí	No	Total
Año	Segundo año	44,9%	55,1%	100,0%
	Quinto año	34,9%	65,1%	100,0%
Total		38,9%	61,1%	100,0%

**Cuadro 2- Influencia de la Universidad en su relación con la cultura según los diferentes departamentos y carreras de grado.**

Departamentos	Carreras	Influencia		Total
		Si	No	
Economía	Administración	33,7%	66,3%	100,0%
	Contador Público	26,5%	73,5%	100,0%
	Economía	42,9%	57,1%	100,0%
	Relaciones del Trabajo	29,7%	70,3%	100,0%
	<b>Total</b>	30,5%	69,5%	100,0%
Ciencias Aplicadas	Arquitectura	49,3%	50,7%	100,0%
	Biotechnología	27,3%	72,7%	100,0%
	Gestión ambiental	18,2%	81,8%	100,0%
	Ingeniería	23,5%	76,5%	100,0%
	<b>Total</b>	39,6%	60,4%	100,0%
Humanidades y Ciencias Sociales	Trabajo Social	48,6%	51,4%	100,0%
	Comunicación Social	63,6%	36,4%	100,0%
	<b>Total</b>	52,2%	47,8%	100,0%

Si desgranamos aún más los resultados, vemos que las carreras humanísticas y sociales tienen un mayor porcentaje de respuestas afirmativas mientras que aquellas más formales como el caso de las ingenierías, la proporción es infinitamente menor.

Si profundizamos en las motivaciones encontramos un porcentaje bastante similar entre incorporar contenidos académicos o nuevos saberes y abrirse a diversas opiniones.

	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Incorporar contenidos académicos o nuevos saberes	38,6	38,6
Vínculo con otros (Profesores, compañeras/os)	26,2	64,8
Me abrió a diversas opiniones	35,2	100
Total	100,0	

Estos datos, nos permiten inferir unas primeras conclusiones.

Por un lado, que el conjunto de los estudiantes (tanto de primero como de quinto año y de rangos etarios diversos) están atravesados por prácticas/hábitos globalizados que inciden notablemente en su forma de interpelar la cultura; por ejemplo, la mayoría usa redes sociales, consume información que en ella circula y, si bien sigue realizando ciertas prácticas rutinizadas como la lectura de diarios, las mismas se desarrollan por medio de internet. Por otra parte, si bien hay una proporción importante de estudiantes que considera que la universidad generó un cambio en su vínculo con la cultura, más de la mitad responde negativamente. Esto puede deberse a que, condicionados por el propósito

(académico) de la encuesta, a la hora de responder las preguntas del formulario asocien la cultura a la “alta cultura”, dejando de lado un gran caudal de prácticas. Estos supuestos o conjeturas pueden ser rechazados y/o reafirmados indagando con más profundidad en las subjetividades a partir de un abordaje cualitativo, como el que realizaremos a continuación.

*En torno a lo cualitativo: los grupos focales y las percepciones sobre cultura*

Si las encuestas nos aproximaron al objeto de estudio y a la población estudiada y nos sirvieron, como mostramos, para tener una mirada global del vínculo de los estudiantes con la cultura, las entrevistas nos permitieron indagar más detenidamente en las percepciones y repre-

sentaciones sociales. Recordemos que las representaciones sociales constituyen sistemas de saberes tanto cognitivos como afectivos, que cooperan en la construcción de una realidad común a un conjunto social. Para Pierre Bourdieu (2007), son saberes prácticos que actúan sobre la estructuración del mundo social. En algunos casos, las representaciones sociales devienen estereotipos, ya que acentúan el proceso de simplificación, de esquematización y de reducción de las representaciones colectivas a la vez que conllevan una pretensión normalizadora. Estos estereotipos funcionan masivamente, refuerzan la naturalización de las representaciones y no se presentan como objetos de debate. En nuestro caso esto se evidencia en la representación de cultura como “alta cultura”.

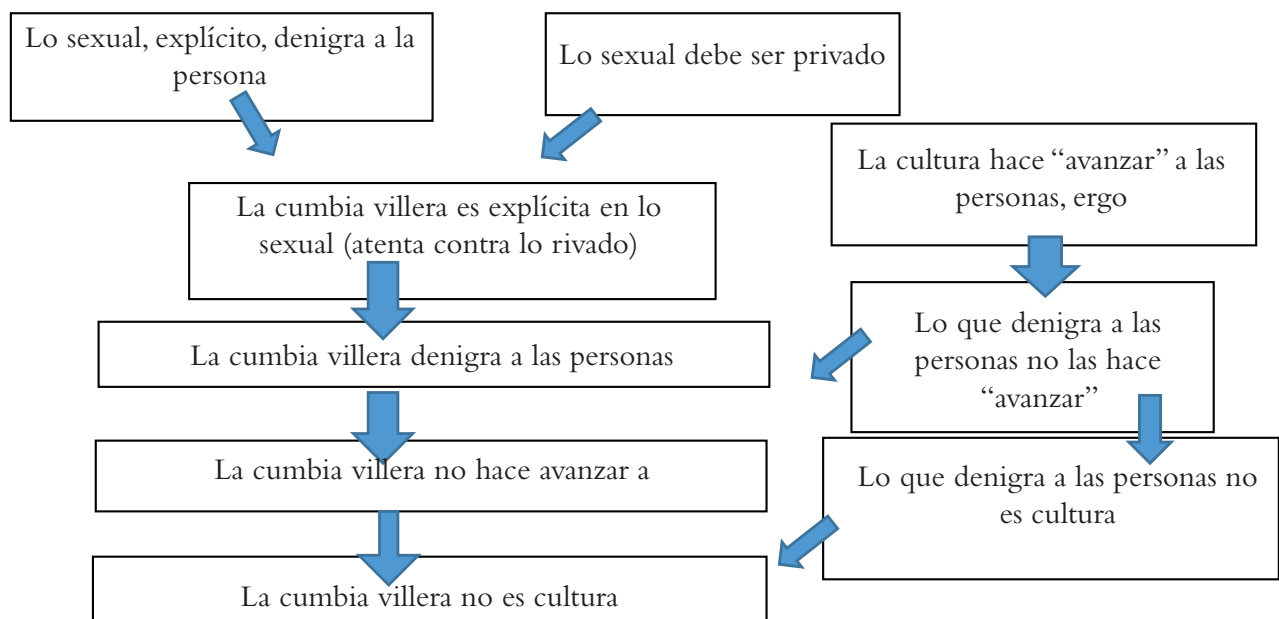
Para abordar la problemática decidimos que fueran entrevistas grupales o focus group, técnicas utilizadas, generalmente, en estudios de mercado para conocer las opiniones. El criterio de selección de los participantes se basó en una pauta bastante extendida en este tipo de herramientas metodológicas: que fueran grupos homogéneos externamente y heterogéneos en su composición (Archenti 2016). Homogéneos en cuanto que todos sus integrantes pertenecían a la categoría de “alumnos activos”; heterogéneos porque eran diversos en cuanto a edades y género como así también que sostuvieran distintas carreras y años de cursado. Esta diversificación sirvió para ver posibles similitudes/diferencias; el tamaño no superó las seis personas para que fuera más fluida la comunicación. Tuvimos que realizar los focus group vía virtual dadas las circunstancias excepcionales y establecimos preguntas abiertas para los grandes núcleos temáticos, estimulando la participación de todos

los presentes. En este sentido y como señalan Denzin y Lincoln (2015), para que este tipo de entrevistas grupales tengan “éxito” es necesario que el entrevistador no solo logre empatía, sea flexible y objetivo sino evite que alguien domine el grupo, invitar a que participen todos y alentar a aquellas personas más reticentes a comentar sus experiencias. Una vez desgrabadas las entrevistas se procedió a codificar las mismas con el auxilio del software informático Atlas Ti, que nos permitió encontrar recurrencias, establecer redes semánticas, en definitiva, agrupar y empezar a analizar el material.

Los resultados que encontramos fueron interesantes y nos permitieron, por un lado, reafirmar lo analizado en la encuesta desde otro ángulo y, por otro, generar nuevos interrogantes que las limitaciones de la propia técnica cuantitativa no nos habían mostrado.

En primer lugar, la gran mayoría de los entrevistados en mayor o menor medida y más o menos explícito tiene una mirada objetiva y cuantificable de la cultura, característica de la perspectiva restringida. Esto se puede notar en distintos pasajes, entre otros cuando se hace referencia a los gustos musicales:

....la música que se escucha ahora pero... a mí como persona grande, que ya tengo 46 años, culturalmente hay algunas cuestiones que consumen los jóvenes ahora que para mí son muy anticulturales porque no dejan buenas enseñanzas, cómo ciertas cumbias que no hacen a la construcción de la persona. Entonces, eso yo lo veo como muy anticultural. Pero es mi manera de pensar, ¿no?



¿Y a vos te parece que eso forma parte de la cultura también o no? ¿Qué características tendrían estas cumbias que vos decís que no serían buena influencia?

Desde mi punto de vista, las veo muy pornográficas, son muy explícitas y no me parece que un chico tenga que consumir tanta cultura explícita sexualmente, por ejemplo. Pero es mi forma de pensar, mi forma de vida, de lo que mamé de ir y venir de un montón de lugares. (...) a mí me parece anticultural y como que denigran a la persona. Esa es mi forma de ver las cosas.

Como se desprende de este apartado, la entrevistada está estableciendo enfáticamente la supuesta existencia de prácticas “anticulturales”, haciendo foco particularmente en la juventud. En este sentido, pensar algo como “anticultural” es obviar que la cultura es toda producción humana independiente de la valoración, entre otra ética. Entre los argumentos que esgrime, encontramos los siguientes. Por un lado “*porque no dejan buenas enseñanzas*”, estableciendo que la cultura sería sinónimo de “buena moral” y la “anticultura” lo que habría que extirpar (“dejar” supone, a su vez, que los jóvenes son actores pasivos y no artífices de sus propias prácticas). Por otra parte “*porque son pornográficas*”, hace referencia a lo sexualmente explícito como contramodelo o que va en contra de los “buenos” valores de la sociedad. La afirmación /“creencia” es decir cuando manifiesta “desde mi punto de vista” de que la cumbia villera es demasiado explícita (en lo sexual), es una premisa que funciona de manera concatenada con otras premisas y concepciones. Veámoslo en términos de creencias que funcionan como premisas-argumentos, para sostener un punto de vista. A partir de esto, y con la ayuda de la codificación realizada en el Atlas Ti podemos armar un mapa relacional provisorio:

En otros casos, la referencia a este sentido restringido de cultura no es tan evidente, pero se puede observar en la utilización de conceptos y/o expresiones:

Eh... mirá a mí siempre me costó mucho definir conceptos pero básicamente yo creo que en cuanto a la cultura y relacionado con lo que yo hago en mis tiempo libres, yo siento que me enfoco más que nada en el tema de que a mí me gusta mucho el cine y la fotografía, creo es un buen espacio para reflejar la verdadera cultura o por lo menos es la cultura en un momento determinado eh por ejemplo con esto de la pandemia se me ocurre... las fotos ahora son screenshot de por ejemplo una charla por video-

llamada como esta, así que yo creo que más o menos se relaciona por ese lado, ahora me estaría costando poder definir cultura. Para mí la cultura también es esto, es como las diferentes disciplinas que también, que reflejan un modo de pensar y de vivir de una sociedad también históricamente determinada, posicionada. Sí, básicamente eso es lo que se me ocurre ahora.

Esta cita es ilustrativa por diferentes razones. Por un lado, porque hace referencia a la fotografía y el cine como la “verdadera” cultura. Pensar que hay algo “verdadero” implica que exista algo “falso”; en este caso lo primero sería lo que uno hace correctamente “en un momento determinado” mientras que lo otro serían prácticas incorrectas de acuerdo al contexto. Por otra parte, intenta volver atrás y reformular una definición de la cultura desde una mirada más amplia, es decir como “modo de vivir de una sociedad históricamente determinada”. Este dato es interesante si pensamos que se trata de una estudiante de la carrera de Comunicación Social.

Como vimos en la encuesta, los estudiantes del área de Sociales consideran que el tránsito por la universidad incidió en su sentido sobre la cultura. Ahora bien, de acuerdo con lo relevado no apostaríamos por el hecho de que estos estudiantes tengan una mirada más amplia, sino que lo que probablemente los diferencie es su discurso, por lo que habría que rastrear sus creencias, “desprendidas” del contexto de enunciación, en donde asumen el rol de estudiantes de ciencias sociales, y, como tales, proponen una mirada acorde a ese rol. También es probable que los alumnos de las carreras del área de Ciencias Sociales se vean más afectados por la influencia que ejerce la Universidad sobre sus prácticas culturales, en tanto y cuanto se ven constreñidos a consumir cierto material filmico, textos humanísticos, reflexiones filosóficas sobre el mundo globalizado, sobre pedagogía/antropología como parte de sus obligaciones como estudiantes. Compárese los insumos bibliográficos de una carrera humanística frente a una carrera de tipo ingenieril y los resultados serán acordes a las prácticas realizadas por los alumnos dentro de las cátedras.

Otra cuestión que se desprende de las desgrabaciones es respecto a asociar la cultura con mejora, avance, en definitiva, con progreso. En este sentido, no son pocos los entrevistados que piensan la cultura desde esta óptica. A modo de ejemplo:

Perdón que me metí, estabas hablando. Comparto totalmente lo que dice Claudio. Primero radica del conocimiento que uno tiene como cultura, porque claramente para uno puede ser

cultural algo que para el otro no. Hoy en día puede haber alguien que diga que la música clásica no es cultura porque no le guste, pero no significa que no pueda ser cultura. Uno puede sentirse agredido con ciertas canciones o disentir, creo que uno puede no estar de acuerdo. También creo que es parte del mismo avance y si bien la sociedad puede no avanzar, es global de todos, lo importante es que las sociedades avancen.

Al principio se nota una mirada relativista de cultura, pensada a partir de la propia experiencia y, por lo tanto, el sentido que cada uno le atribuye. No obstante, hacia el final del extracto hace referencia al avance tanto individual como de las sociedades, lo que supondría la existencia de un progreso en función del desarrollo cultural. Pensando acerca de que las preguntas que habíamos realizado en los grupos focales al igual que en el caso de las encuestas pudieron haber condicionado las respuestas, en tanto fueron formuladas en un contexto (el académico) con una lógica discursiva particular, recurrimos a una estrategia que nos permitiera hacer aflorar el sentido común espontáneamente. Preguntamos, entonces, cuál había sido la última práctica cultural que los estudiantes habían desarrollado previo a la pandemia. Las respuestas, si bien diversas, apuntaban particularmente al cine, el teatro, las artes o, en su defecto, prácticas cercanas a ciertos saberes refinados o eruditos. Pocos respondieron “deporte”, “hip-hop” o “floricultura”. Lo que habría que pensar, y sería motivo de un futuro trabajo, es si no existe una distancia entre las prácticas efectivas y la representación de cultura que adquieren en la vida universitaria y que generalmente asocian a la alta cultura; en otras palabras, un efecto de negación de sus propias experiencias culturales debido a una representación anquilosada que nos invita a pensar si no hay una distancia entre prácticas declaradas y prácticas efectivas, en principio debida a una falta de reconocimiento de su propio hacer como significativo.

## REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo hemos querido reflexionar en torno a las representaciones de cultura que circulan en el ámbito universitario (en este caso entre los estudiantes) y cómo podemos indagarlos. Tomamos como referencia a estudiantes de distintas carreras, diferentes edades y tramos lo que nos permitió realizar un estudio comparativo. Para ello recurrimos a una aproximación metodológica mixta en donde combinamos una perspectiva cuantitativa y otra cualitativa. Acceder a las representaciones sociales con el auxilio de diferentes técnicas encuestas, por un lado, y grupos foca-

les, por el otro nos permitió conferir mayor fortaleza a los datos y poder inferir/comprobar algunas hipótesis. Los resultados, más allá de las diferencias, mostraron una primacía de sentido común de cultura, es decir una mirada restringida, en donde las prácticas culturales se encuentran jerarquizadas a partir de la alta cultura. Observamos, también, la incidencia de la globalización en los consumos culturales y cómo la circulación frenética de información ha promovido una incipiente homogeneización cultural, conformando nuevas subjetividades, particularmente entre los jóvenes. Esto se puede distinguir por ejemplo lo relativo a la música, las modas, la lectura. No obstante, encontramos también aunque en este trabajo no lo hemos desarrollado que, si bien se trata de una situación que excede las fronteras nacionales, el espíritu por lo local, por conservar espacios de socialización es muy fuerte. Y esta tensión entre lo global y lo local, contrariamente a lo que uno podría inferir no necesariamente suprime las identidades, sino que permite nuevas formas de expresión conservando ciertas expresiones como lo *barrial*.

Dicho esto, ¿para qué puede servir un estudio de estas características? ¿En qué puede aportar visibilizar los consumos de los estudiantes y, por cierto, el sentido de cultura? Estas son preguntas que no tienen una única respuesta y que dependen de quién/es sean los destinatarios. Para la institución, puede ser una manera de mostrar la diversidad de prácticas que ocurren en el territorio, capitalizarlas y visibilizarlas en diferentes espacios como así también modificar ciertos aspectos curriculares en función de las características de la población estudiantil. Para los docentes, una manera de ver hasta qué punto los contenidos que se dictan en cada una de las materias pesa en la representación que los estudiantes tienen sobre la cultura y si los consumos y las prácticas culturales que mostraron pueden ser utilizadas de alguna manera para elegir los contenidos. Por último, en los estudiantes, para encontrar colegas con las mismas inquietudes y generar, así, espacios de producción y socialización que la propia universidad no puede conformar.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Archenti, N. 2016. “Focus group y otras formas de entrevista grupal” en Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I., *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*; Buenos Aires: Siglo XXI.

- Arnoux Narvaja, A. 2015. "Hacia una pedagogía del nivel superior: consumos culturales de los estudiantes y estrategias pedagógicas". *Revista de Políticas Sociales* – Universidad Nacional de Moreno. Año 3, Número 3,
- Baczko, B. 1999. *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. 1976. *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. 1997. *Razones prácticas*; Anagrama, Madrid
- Bourdieu, P. Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2008), *El oficio de Sociólogo*; Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. 2003. *Cuestiones de Sociología*; Madrid: Ismo.
- Bravo, N. 2018. "Costumbre y tradición: la cultura popular entre la rebeldía y el conservadurismo". *Realidad: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, (105), 481-504.
- Chartier, R. 2000. *Las revoluciones de la cultura escrita*; Barcelona: Gedisa.
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. 2019. *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*; Buenos Aires: Clacso.
- Crosta, P. L. 2000. "Società e territorio, al plurale. Lo "spazio pubblico" – quale bene pubblico – come esito eventuale dell'interazione sociale" in *Foedus* n°1.
- Cuche, D. 2002. *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*; Buenos Aires: Nueva Visión.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. 2015. *Manual de Investigación cualitativa. Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Dumm, Z. et al, 2019. Heterogeneidad constitutiva de la matrícula escolar: problematización de la enseñanza. *3er Encuentro Latinoamericano: Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas. Formación y Prácticas*.
- Foucault, M. 1970. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- García Ferrando, M. 1985. *Introducción a la estadística en sociología*; Barcelona: Alianza.
- García Canclini, N. 1975. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*; México: Grijalbo.
- García Canclini, N. 200. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*; México: Grijalbo.
- Garreta, M. 2002. *La trama cultural*; Buenos Aires: Ed. Caligraf.
- Geertz, C. 1973. *La interpretación de las culturas*; Madrid: Gedisa.
- Krotz, E. 1994. "Cinco ideas falsas sobre la 'cultura'"; Mexico: Revista Autónoma de Yucatán.
- Murcia, N; Jaimes, S y Gómez, J. (2016). "La práctica social como expresión de humanidad". *Cinta moebio* 57: 257-274
- Neulfeld, M. R. 2014. *Crisis y vigencia de un concepto. La cultura en la óptica de la antropología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Piovani, J. I. (2018). "Triangulación y métodos mixtos". En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani, *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Verb, J. M. y López, P. 2008. "La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodos", *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (16) 13-42.
- Verón, E. 1998. *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa: España.

# **Estudios de contacto lingüístico: una reflexión acerca de las decisiones relativas a la conformación del corpus**

M. Paula ASSIS, M. Eugenia HERRERA y Karina A. SARRO



## INTRODUCCIÓN

Lejos de constituir un desarrollo lineal, el proceso de investigación es un proceso recursivo (Piovani, 2018): la propia conformación del corpus implica un derrotero en el que las instancias destinadas a comprobar una hipótesis pueden abrir nuevas preguntas. Así, tal como señalan Cohen y Gómez Rojas: “No hay proceso posible sin objeto construido, ni el objeto adquiere su forma definitiva antes de que el proceso complete su desarrollo” (Cohen y Gómez Rojas, 2019: 29). Aunque originalmente destinado a la corroboración de las hipótesis, la conformación del corpus puede plantear nuevas preguntas y no solo generar respuestas a las preguntas planteadas. En este sentido, resulta fundamental detenerse a reflexionar sobre el propio proceso de investigación, que es objeto de estudio de diversos trabajos en el campo de las investigaciones sociales (Cuestas, Iuliano y Urtasun, 2018; Bourdieu, 2003; Hidalgo, 2006; Piovani, 2018).

En el marco de esta consideración de la investigación como objeto de indagación en sí mismo, el presente texto da cuenta, precisamente, de las complejidades señaladas a partir de una reflexión centrada en la constitución del corpus de un proyecto de investigación, del que participamos, radicado en la Universidad Nacional de Moreno. Desde una perspectiva orientada a la valorización de las lenguas minoritarias y la diversidad de variedades del español, este proyecto se propone indagar fenómenos de contacto lingüístico con el objetivo de comprender las variedades del español de los estudiantes y desarrollar estrategias que favorezcan la apropiación de los géneros académicos y pedagógicos por parte de ellos. Con tal propósito, se conformó una muestra, a partir de herramientas de la Sociolingüística y de la Etnografía. El corpus elaborado a partir de estas técnicas incluye también producciones escritas de los estudiantes, tanto de sujetos monolingües (grupo control), como sujetos en situación de contacto entre lenguas. Con el fin de distinguir estos grupos, se desarrollaron encuestas con preguntas sobre la conformación del hogar y sobre la presencia de hablantes de otras lenguas en la vida familiar. En este sentido, las preguntas estaban orientadas a la identificación de otras lenguas maternas. Sin embargo, en las respuestas, aparecieron referencias al inglés y al francés –a pesar de no ser lenguas maternas-. Estas respuestas inesperadas son precisamente el fenómeno sobre el que queremos reflexionar en este trabajo. Consideramos que es importante intentar comprender estas referencias a las lenguas extranjeras europeas en un contexto en el que el tema son las lenguas maternas propias de nuestro territorio. Pareciera que, de algún modo, siguen operando las jerarquizaciones hegemó-

nicas de las lenguas que el proyecto de investigación se propone, precisamente, desarticular.

Tal como procuraremos mostrar, es posible comprender dicho fenómeno, a partir de las nociones de representación social (Abric, 2001; Jodelet, 1986; Moscovici, 1988) y de los análisis de las representaciones sociolingüísticas (Arnoux, 2010; Arnoux y Bein, 1999) desarrollados en el marco de la Glotopolítica. Así, en primer lugar, expondremos conceptos de estas perspectivas teóricas y relativos a ellas; y luego presentaremos el proyecto y el proceso de conformación del corpus. A continuación, expondremos elaboraciones de la Glotopolítica para analizar nuestros interrogantes a la luz de estas perspectivas. Finalmente, estableceremos una comparación entre lo sucedido en las encuestas con otras instancias de recolección de datos, con el objetivo de señalar contrastes significativos para nuestro tema de reflexión.

## MARCO CONCEPTUAL

El concepto de representación social propuesto por Moscovici (1988) permite dar cuenta de la incidencia de lo social en las creencias y actitudes individuales, es decir, de la intersección entre lo social y lo psicológico. Esta noción fue incorporada y desarrollada por numerosas investigaciones (Jodelet, 1986) que muestran que el modo en que el sujeto interpreta su vida cotidiana y, en consecuencia, también su modo de actuar está condicionado por formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas. Según Jean-Claude Abric (2001), quien retoma la noción de representaciones sociales de Moscovici (1988) y destaca su reconocida importancia para el análisis de los fenómenos sociales, la identificación de la “visión del mundo” que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición es reconocida como imprescindible para comprender la dinámica de las representaciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales. Abric (2001: 12-13) profundiza en esta línea y expone la relación entre sujeto y objeto como indisociables. Es decir:

Por sí mismo un objeto no existe. Es y existe para un individuo o un grupo y en relación con ellos. Así pues, la relación sujeto-objeto determina al objeto mismo. Una representación siempre es la representación de algo para alguien [...]

La representación funciona como un sistema de representación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas.

Abric continúa su reflexión sobre la representación como una guía para la acción dado que condiciona las acciones y las relaciones a partir de una interpretación de la realidad que establece anticipaciones y expectativas. Con respecto al papel de las representaciones, distingue cuatro funciones de las representaciones sociales en particular: funciones de saber, funciones identitarias, funciones de orientación y funciones justificadoras. Para este análisis consideraremos las funciones operativas, las cuales conducen los comportamientos y las prácticas. La representación, como sistema pre-codificador de la realidad, constituye una guía para la acción, como ya hemos mencionado y así es que interviene de manera directa en la definición de la finalidad de la situación y, de antemano, en el tipo de relaciones apropiadas para el sujeto y el tipo de gestión cognitiva que se adoptará. De esta manera, al existir una representación de la situación previa a la interacción misma, ocurre que en la mayoría de los casos las conclusiones se plantean antes de que se inicie la acción. Aquí se destaca un aspecto prescriptivo de la representación que define lo lícito, tolerable e inaceptable en un contexto social determinado.

De acuerdo al análisis de Jodelet (1986) de los diversos abordajes elaborados en los campos de la psicología y la sociología, el concepto en cuestión designa una forma de pensamiento social que, en términos específicos, es una forma de conocimiento que conforma el saber de sentido común. Sus contenidos ponen de manifiesto el modo en que operan procesos cognitivos y funcionales socialmente caracterizados. Así, las representaciones sociales constituirían modalidades de pensamiento práctico en función del cual el sujeto se comunica, comprende y ejerce cierto dominio sobre su entorno social, material e ideal. En consecuencia, las representaciones sociales presentan particularidades relativas a la organización de sus contenidos, las operaciones mentales y la lógica. Su caracterización exige tomar en consideración las condiciones y los contextos en los que surgen las representaciones, así como las comunicaciones en las que circulan y las funciones que cumplen en la interacción del sujeto con los otros y con su mundo.

En este punto consideramos relevante introducir el concepto de Glotopolítica que también será citado en nuestro análisis. En palabras de Elvira Narvaja de Arnoux (2010: 330):

(...) la glotopolítica es el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades po-

líticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario.

En este marco, se abordan las representaciones sociales, específicamente, en relación con los fenómenos lingüísticos. Proponemos la noción de representación socio-lingüística que formulan Arnoux y Bein:

En primer lugar, debemos considerar las representaciones no sólo como esquemas orientadores socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos sino también como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen, aunque hablen sólo del lenguaje. Unos y otros adquieren su sentido de las formaciones ideológicas en que participan y se muestran en prácticas institucionales –políticas, educativas y mediáticas, fundamentalmente– y en gestos, opiniones y decisiones que los sujetos involucrados interpretan como individuales y autónomas (“los argentinos hablamos un dialecto deformado del español”, “para triunfar laboralmente hay que saber inglés”, “piensa bien el que se expresa bien”, “hay que prohibir las malas palabras en los medios”, etcétera). (Arnoux y Bein, 1999: 9-10)

Para continuar con nuestro análisis incluiremos un abordaje socio-histórico y político de las representaciones de la universidad. Específicamente, tomaremos en consideración los resultados de una investigación publicada en la Revista Espacios en Blanco (Figari, Dellatorre & Romero, 2008) en la cual se indaga en el imaginario de los jóvenes que comienzan sus estudios superiores en la universidad. Específicamente, el trabajo se enfocó en las representaciones sobre la educación y el trabajo de los estudiantes que comienzan la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Luján. Se realizó un análisis cualitativo sobre los relatos de distintos estudiantes con respecto al sentido que le asignan a la educación.

Los relatos expresados por los jóvenes evidencian el valor asignado a los saberes adquiridos y a los que se espera incorporar en función de la experiencia cultural en diálogo con los conceptos legitimados por las construcciones hegemónicas. En este análisis se consideraron dos grupos etáreos: 17-19 años (aquellos jóvenes que inician la universidad inmediatamente después de concluir los estudios medios); y más de 30 años. Entre los más jóvenes se pone de manifiesto el sentido de educación como “motor de progreso”, como variable inde-

pendiente del desarrollo, y es justamente la educación aquella que permite entonces el bienestar y la inserción al campo laboral. Postularon una íntima conexión entre la educación y la formación de valores que “permite ser mejores personas” y “la posibilidad de integración a la sociedad”. Los mayores de 30 años, si bien coinciden con los más jóvenes en el planteo de la relación entre educación y progreso, hacen referencias reiteradas a la crisis educativa y a las variadas y sistemáticas formas de exclusión económica y educacional, lo cual se plantea que podrá comprenderse como expresión de un imaginario que evoca el mandato moderno especificado bajo la hegemonía keynesiana. Sin embargo, las posibilidades de intervenir quedan condicionadas al paso por la escuela (en sentido amplio, el sistema educativo).

Así es que en este sentido y en este aspecto del análisis se concluye:

En síntesis, el análisis de los sentidos asignados a la educación por los ingresantes a la universidad asume especial importancia, constituyéndose en una vía fértil para comprender en qué medida reproducen o cuestionan el mandato moderno. Las posiciones que asumen en términos de continuidad o discontinuidad con este mandato nos estimulan a pensar una práctica que desnaturalice los sentidos legitimados y los mecanismos de disciplinamiento que los vehiculizan.

(Fígari, Dellatorre & Romero, 2008:254)

De acuerdo a este análisis, entonces, la universidad es “vista” como parte del modelo hegemónico. Como veremos, aunque estos análisis se concentran en estudiantes de otra universidad, resultan de especial relevancia para pensar el problema que nos planteamos en este escrito.

## EL OBJETO DE REFLEXIÓN: EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y LA CONFORMACIÓN DEL CORPUS

### El proyecto de investigación

Cuando se estudian al detalle suficientemente, con métodos de campo diseñados para obtener el habla en contextos significativos, todas las comunidades de habla son lingüísticamente diversas y puede demostrarse que esta diversidad desempeña funciones comunicativas importantes en la indicación de actitudes entre los hablantes y en la transmisión de información sobre las identidades sociales de los hablantes.

Gumperz (1986:13)

El proyecto de Investigación que conformamos y sobre el cual nos proponemos reflexionar fue presentado en la convocatoria de 2016, realizada por la Universidad Nacional de Moreno de Proyectos e Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico: Desarrollo Integral con Equidad del Área Metropolitana. Esta propuesta de trabajo es la continuidad de proyectos anteriores (Speranza, 2017, 2018, en prensa) también radicados en la UNM<sup>1</sup>. Tal como se especifica en el documento presentado en la convocatoria referida, este proyecto se propone contribuir a las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de la Universidad, a partir del conocimiento de las corrientes migratorias del Conurbano bonaerense y del análisis de las variedades lingüísticas propias de la zona de influencia de la Universidad y, consecuentemente, de los estudiantes. En efecto, se considera que la apropiación de los usos estandarizados de la lengua y los géneros académicos propios de las prácticas universitarias y profesionales son condicionados por dichas variedades lingüísticas. En este sentido, su conocimiento es una herramienta fundamental para el desarrollo de estrategias orientadas a la comprensión de las problemáticas relativas a la actividad lectora y a la producción escrita de los estudiantes. Así, el proyecto tiene entre sus objetivos el estudio etnográfico de la composición cultural y lingüística de la población que estudia en la Universidad. Asimismo, se propone analizar los fenómenos de variación lingüística en situa-

<sup>1</sup> El proyecto es dirigido por la Dra. en Lingüística Adriana Speranza y tiene como codirectoras a la Profesora en Letras Cecilia Pereira y a la Mgr. en Comunicación y Cultura, María Elena Bitonte. Su título es *La lectura y la escritura en la Universidad: un abordaje para el desarrollo de prácticas sociodiscursivas tendientes a la inclusión y el desarrollo profesional* y forma parte del Programa de Estudios Lingüísticos de la UNM.

ciones de contacto del español con las lenguas quechua y guaraní con el objetivo de poner en relación estos saberes como los conocimientos implicados en la enseñanza del español estándar. Tal como demuestran estudios previos (Speranza 2017, 2018), entre las lenguas de las poblaciones migrantes, se destacan el quechua y el guaraní por su número de hablantes. Los análisis mencionados dan cuenta de la heterogeneidad identitaria que conforma la cultura de la zona de influencia de la Universidad por la importancia de las corrientes migratorias. Así, conviven diferentes lenguas como también variedades de una misma lengua, en este caso, el español. Tal como muestran numerosos estudios sobre interculturalidad y multilingüismo, el estudio de estos fenómenos resulta relevante para la investigación lingüística así como la educativa. Investigaciones previas (Speranza, 2011, 2014) verifican la coexistencia de distintas variedades del español y muestran que algunas de estas variedades son el resultado del contacto entre el español y otras lenguas. En efecto, la convergencia de sistemas lingüísticos potencia el desarrollo de rasgos dialectales, en función de procesos de transferencia, y se conforman así diversas variedades del español.

De este modo, las investigaciones realizadas muestran la importancia de estudiar los fenómenos de contacto lingüístico. Estas investigaciones se proponen comprender las particularidades de las producciones de los estudiantes de la Universidad y desarrollar herramientas pedagógicas que respeten estas variedades en tanto tales, aunque los géneros académicos exijan el uso de la lengua estándar. Las intervenciones pedagógicas, desde esta propuesta, se basan en una aceptación de las diferentes variedades que conviven en un mismo espacio lingüístico junto con la variedad estandarizada. Así, la lengua estándar es considerada como una variedad entre otras posibles y las intervenciones pedagógicas destinadas a la apropiación de la lengua estándar parten del conocimiento y el respeto de las diversas variedades del español. En este sentido, se puede decir que el proyecto es afín a las políticas educativas orientadas a la educación plurilingüe.

Los fenómenos de contacto lingüístico se analizan a partir de la metodología de la variación lingüística. Desde esta perspectiva las variaciones responden a necesidades comunicativas de los hablantes y a procesos cognitivos implícitos en las prácticas lingüísticas. Ahora bien, este enfoque exige un conocimiento de los sujetos que trasciende lo estrictamente lingüístico. A su vez, esta investigación reconoce la necesidad de pensar la identidad como un proceso de construcción complejo. En este sentido se considera necesaria la reflexión acerca de la multiculturalidad y la interculturalidad. Especí-

ficamente, se indagan las representaciones de las lenguas y las variedades que se manifiestan en la interacción social y lingüística.

Esta perspectiva teórica, entonces, toma como objeto de estudio las prácticas discursivas y culturales de los sujetos en situación de contacto con el quechua y el guaraní. De este modo, resulta fundamental la constitución de un corpus a partir de producciones discursivas de dichos sujetos. Estas producciones constituyen la base empírica cuyo análisis e interpretación posibilita responder las preguntas y alcanzar los objetivos de la investigación.

Por el motivo señalado, se constituyó un corpus a partir de la realización de encuestas y entrevistas a los estudiantes de la UNM. Asimismo se seleccionaron producciones escritas, también de alumnos. A su vez, se indagaron prácticas culturales de las comunidades migrantes a partir de conversaciones dirigidas, entrevistas, observación participante, portafolios y registro de campo.

Para la conformación de este corpus resultó fundamental por una parte el registro digital así como la transcripción mediada por programas informáticos que facilitan significativamente el procesamiento de lo transcrito. En nuestro caso, comenzamos con el uso del programa PRAAT.

Como hemos dicho, en este trabajo nos proponemos, precisamente, reflexionar sobre el proceso de conformación del corpus. Específicamente, nos concentramos en las encuestas realizadas en la Universidad y contrastamos algunos fenómenos de este proceso con lo sucedido en la realización de entrevistas en el taller de lengua quichua, radicado en Moreno y en la Fiesta de Mailín en Villa de Mayo.

### **Conformación del corpus: las encuestas, su procesamiento y respuestas inesperadas**

Con el objeto de identificar estudiantes en situación de contacto lingüístico, se realizaron encuestas a los estudiantes de los cursos preparatorios de la Universidad (COPRUN) en su modalidad extensiva. Este curso consta de tres talleres. Las encuestas fueron realizadas en el Taller de Lectura y Escritura académicas, en el año 2019. Las docentes investigadoras del grupo se acercaron a las aulas durante las clases para realizar las encuestas a continuación de una presentación de los objetivos del Proyecto. Aproximadamente se obtuvie-

ron 501 encuestas. Para su procesamiento, se elaboraron, manualmente, registros que permitieron visualizar las respuestas de los estudiantes.

Con estas encuestas, además, se indagó sobre la conformación multicultural y/o multilingüe de los miembros del grupo familiar más cercano de los encuestados. Es decir, por una parte, se consultó sobre la procedencia de los miembros del grupo y, por otra parte, se indagó sobre el lugar de origen, es decir, si proceden de otras provincias o de otros países. Asimismo, se exploró sobre la presencia de otras lenguas en los contextos familiares. Específicamente, las consultas tuvieron como objetivo conocer la existencia de interacciones con hablantes de otras lenguas en la experiencia cotidiana. Tanto las preguntas formuladas por escrito como la contextualización a cargo de investigadoras del proyecto estuvieron orientadas al relevamiento de los casos de contacto con otras lenguas. Tal como muestran estudios previos, en la zona de la Universidad, hay un número significativo de hablantes de quechua y guaraní (Speranza, 2016). Las preguntas, entonces, estuvieron dirigidas a detectar el contacto con dichas lenguas. Sin embargo, aparecieron respuestas que resultaron inesperadas en tanto hacían referencia al inglés o el francés, a pesar de que no son sino lenguas de aprendizaje formal.

## **Conformación del corpus: las entrevistas**

En el trabajo de campo realizado durante 2018 y 2019, presenciamos la Fiesta del Señor de los Milagros de Mailín que se celebra en Villa de Mayo. Se trata de una de las celebraciones religiosas más convocantes del norte argentino y su santuario ha sido declarado Monumento Histórico Nacional. Es una fiesta popular santiagueña en la frontera de la historia y el mito. La historia indica que Mailín es un nombre de origen quichua, según documentos que datan de 1615 y su traducción indica “estanque con manantial”.

En el mes de mayo, se evoca en Mailín —una pequeña localidad de Santiago del Estero— al Señor Forastero, también llamado de los Milagros. En este caso, los peregrinos se reúnen en la localidad de Malvinas Argentina. Frente a la parroquia Nuestra Señora de Guadalupe, Santuario Señor de Mailín. Hasta el año 2018 los peregrinos acampaban en la plaza durante varios días. Allí organizaban comidas, música, danzas. En los alrededores, una gran feria en la que se podía consumir comida tradicional de Santiago del Estero, banderines, collares, rosarios, etc..

En este contexto, se realizaron entrevistas a consultantes diversos, de entre 45 y 75 años. Algunas entrevistas fueron programadas con anticipación, y otras no. Se registraron en video 14 de las 20 entrevistas realizadas en total. En todos los registros se solicitó el correspondiente consentimiento verbal.

En el 2019, asistimos nuevamente a la Fiesta de Nuestro Señor de Mailín. La gran diferencia con el año anterior fue la modificación del espacio de la plaza, frente a la parroquia que se encontraba afectada a una serie de renovaciones. El lugar estaba cercado, las máquinas estaban a la vista de todos los peregrinos, como así también, el derrumbe del escenario, un espacio utilizado para la gran apertura de los festejos del Señor de Mailín. Junto a la recepción de peregrinos, la celebración ha invitado desde sus orígenes a la devoción popular, la fiesta folklórica y el compartir de costumbres propias del pueblo santiagueño: la danza del ‘reza-baile’, la ofrenda musical y la oración al ‘Santo Cristo’. Las modificaciones señaladas redujeron el espacio en la plaza. Otro cambio observado en el desarrollo del evento fue la prohibición de la danza dentro de la iglesia. Los peregrinos sólo podían participar de la ceremonia y cantar.

En cuanto a nuestra participación, nos integramos al traslado de la Virgen de Sumampa, que se realiza el día sábado anterior, alrededor de las 18 horas, hasta la Parroquia Nuestra Señora de Guadalupe Santuario Señor de Mailín. A su vez, durante diferentes momentos de la fiesta pudimos realizar entrevistas no acordadas previamente. En muchos casos, hubo una predisposición positiva de los entrevistados.

Por otra parte, en el 2018, también participamos de un Taller de quechua Caypi Quichuapi Rimaycu que se desarrolla en Moreno. En este espacio, realizamos varias entrevistas, que como veremos más adelante, son también especialmente relevantes para nuestro análisis.

## **Conformación del Corpus: transcripción de entrevistas**

En el contexto de una preocupación cada vez mayor por las condiciones de obtención y manejo de los datos recopilados, cobran especial relevancia las herramientas tecnológicas que permiten procesar corpus orales. Entre ellos, cabe destacar el PRAAT, que es precisamente el sistema elegido para procesar las entrevistas realizadas.

Este programa es una herramienta para potenciar la transcripción de entrevistas en menos tiempo y con menos errores. Es una herramienta muy extendida y

respaldada en estudios de Fonética. Se trata de un programa de libre distribución, de código abierto, multiplataforma y, además, gratuito. Con la herramienta de grabación que ofrece el programa Praat, es posible sintetizar su voz una y otra vez, comparar los datos obtenidos y mejorar así su corrección fonética. Del mismo modo, permite la incursión de varios cuadros de anotaciones gráficas bajo el espectrograma, ya sea para indicar transcripción ortográfica y transcripción fonética.

En el momento de la transcripción, y como resultado se obtiene el “TextGrid”. Se transcriben y etiquetan archivos de audio para crear corpus orales con diferentes grados de detalle y ajustados a diferentes propósitos como la documentación de lenguas y la experimentación.

## **ANÁLISIS: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA AL PROBLEMA**

### **La hegemonía del inglés y el francés**

Tal como hemos dicho, las entrevistas referidas en el apartado previo contrastan con las encuestas, que constituyen el centro de nuestra reflexión por su carácter imprevisto. En efecto, hemos calificado como “inesperadas” a estas respuestas. Esta calificación procura dar cuenta de cierta divergencia entre la expectativa y los hechos: las preguntas no estaban orientadas a las competencias lingüísticas relativas a lenguas extranjeras. Así, las menciones al inglés y al francés resultan, en principio, disruptivas. Ahora bien, este fenómeno disruptivo se torna comprensible si tomamos en consideración las representaciones sociolingüísticas relativas a dichas lenguas.

En este sentido, los análisis realizados en el marco de la Glotopolítica por Bein (2012) sobre las regulaciones correspondientes a las enseñanzas de las lenguas extranjeras contribuyen con dicha comprensión. Tal como pone en evidencia el lingüista, las políticas educativas de Argentina, desde sus orígenes, privilegiaron el francés y el inglés (Bein, 2012). Expondremos en los próximos párrafos su análisis de la matriz europeizante de estas políticas (Bein, 2012). Este estudio pone de manifiesto y permite comprender el carácter hegemónico del inglés y el francés. Así, la indagación realizada por Bein permite interpretar el fenómeno que nos ocupa, es decir, las referencias inesperadas al inglés y al francés en las encuestas dirigidas al relevamiento de la presencia del quichua y el guaraní.

Según este autor, la preeminencia del francés y el inglés, y el relegamiento de otras lenguas del continente americano, como las lenguas aborígenes, se explica por una cuestión identitaria de las clases dirigentes (Bein, 2012). Quienes fundaron el País lo hicieron con una matriz europeísta. Es decir, las representaciones sociolingüísticas relativas al inglés y al francés que las muestran como las lenguas de mayor relevancia está indisolublemente ligado al proyecto político-ideológico que le dio forma a la Nación. En efecto, la percepción y la valoración de los fenómenos lingüísticos serían condicionadas por las representaciones sociolingüísticas, es decir por esquemas socialmente compartidos (Boyer, 1991) y, asimismo, estas representaciones conformarían los universos sociales construidos por los discursos sobre el lenguaje (Arnoux y Bein, 1991).

Tanto en el siglo XIX como en el XX, el multilingüismo habría sido considerado como una amenaza a la consolidación de la Nación. Por una parte, en las primeras décadas de su conformación (1830-1880) se excluyen las lenguas aborígenes. Se considera al español como la lengua “naturalmente oficial”. De acuerdo al paradigma hegemónico “civilización o barbarie”, se debe elegir una u otra y se la lengua de la civilización no sería sino el español en tanto lengua europea. Así, a pesar de la vitalidad de las lenguas aborígenes en diversos ámbitos, incluidos los políticos, las lenguas aborígenes son excluidas. Esta exclusión correspondería a un proyecto político-económico el proyecto agroexportador exige la apropiación de las tierras de los indígenas y su consiguiente dominación o exterminio de sus habitantes.

Así como se impone el español como única lengua frente a las aborígenes, más tarde, a raíz de la llegada masiva de inmigrantes (1880-1930) las políticas educativas y lingüísticas se orientan a la homogeneización de la población, con normativas nacionalistas que buscan imponer la variedad castiza del español y marginar las lenguas propias de quienes habían llegado desde Europa. En este contexto el inglés y el francés tienen valor en tanto parte del modelo europeo de “persona culta” implica el conocimiento de estas lenguas. Hasta principios del siglo XX su adquisición es un privilegio de las clases medias y altas, dado que está restringida a la escuela media a la que hasta entonces sólo accedían dichas clases sociales. A principios del siglo XX se expande significativamente la escuela media y se crean profesorado para formar docentes de idiomas propios. La enseñanza de los idiomas está concebida como un medio para el fortalecimiento de la conciencia nacional a partir de la comparación de la Argentina con las grandes naciones (Bein y Varela, 2005). La enseñanza de

las lenguas tiene una matriz elitista, está regulada por la voluntad de marcar la diferencia entre saber legítimo y consagrado y una práctica popular (Varela, 2006).

Durante la mayor parte del siglo XX, las lenguas extranjeras que se enseñan son el francés y el inglés. Hasta 1942 el francés tiene más importancia que el inglés aunque esto cambia con el decreto de reforma de los planes de estudio de las escuelas oficiales firmado en 1941 por el presidente Castillo y el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Guillermo Rodhe. Esta reforma establece la prioridad del inglés sobre el francés. De acuerdo al análisis de Bein, esta prioridad es relativa a la importancia creciente de EE.UU en la economía nacional. Pero al mismo tiempo se conservaría la matriz europeizante de la dirigencia política.

La impronta de este decreto permanecerá en las décadas subsiguientes más allá de los muy diversos regímenes. Esta autonomía del “discurso pedagógico en general y de la política lingüística escolar en particular” es una característica propia de este tipo de proyecto (Bein, 2012: 6).

En 1983 con la vuelta de la democracia se realizaron los primeros avances hacia una reforma de la educación: se convocó después de más de un siglo a un Congreso Pedagógico Nacional. En el periodo del gobierno radical se reduce la enseñanza de las lenguas extranjeras a una y se induce a optar por el inglés. Esta reforma, de todos modos, es revertida un año después (1989).

Durante la década del 90 se instalará en el país el modelo neoliberal ya hegemónico en términos internacionales. Este modelo se caracteriza por la hegemonía internacional de EE UU y el establecimiento del inglés como lengua mundial de modo masivo. La importancia que logran tener los recursos tecnológicos producidos por EEUU contribuye en gran medida a esta masificación. Es propio también de esta época la reivindicación de las minorías nacionales y sus lenguas y una reforma educativa global que jerarquiza el plurilingüismo pero que al mismo tiempo consagra al inglés como llave de acceso al mercado laboral en tanto es la lengua de internet y de la informática. Es también de esta etapa, la conformación de uniones transestatales. En este marco se crea el Mercosur que en su origen excede lo meramente comercial pero que en algunos periodos se reduce a ese aspecto. Entre 1989 y el 2001 las políticas educativas traducen el contexto internacional de reformas educativas propulsadas por el neoliberalismo. En los gobiernos de Menem y De la Rúa, con una intención supuestamente progresista se “federaliza” la educación. Esta medida encubre en realidad el achicamiento del

estado exigido por el Banco Mundial. La ley Federal de Educación (1993) no regula de modo explícito la enseñanza de las lenguas extranjeras pero los organismos nacionales encargados del tema ejercen una influencia grande en las decisiones locales. Como producto de la implementación de esta ley, la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras se incorpora el nivel básico primario y se establece la obligatoriedad del inglés que en muchos casos será la única lengua incorporada. Asimismo el texto de esta ley reconoce y reivindica las variedades regionales del castellano, así como las lenguas aborígenes. Se prioriza el derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales y el aprendizaje y enseñanza de su lengua. Y se establece la necesidad de generar programas de rescate y fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas. Ahora bien, tal destaca Bein, esta discursividad “políticamente correcta” forma parte del proyecto neoliberal y, por lo tanto, de la perspectiva individualista de acuerdo a la cual el individuo es el responsable de sus posibilidades y oportunidades. La etapa neoliberal iniciada en los 90 termina en una profunda crisis económica, social y política que es seguida de una etapa antiliberal a partir del 2003. En este periodo, si bien se fortalece la integración regional y hay un cambio exhaustivo en la legislación orientada hacia la construcción del plurilingüismo, no se concreta este cambio, al menos no de modo significativo. Persiste de acuerdo al autor, la perspectiva europeizante.

En el 2006, se estableció la Ley de Educación Nacional que conceptualiza las lenguas aborígenes y extranjeras de un modo diferente. A diferencia del modo en que es concebida en las legislaciones del periodo anterior, la educación intercultural ya no se plantea como la protección de las minorías aborígenes sino como un contenido pedagógico imprescindible para todos los alumnos. Es decir, que el multilingüismo se presenta como algo valioso también para las mayorías.

Ahora bien, esta ley deja la elección de las lenguas extranjeras al Consejo Federal de Educación. Así, si bien no se afirma la primacía del Inglés, tampoco se legisla en la dirección opuesta. Y si bien, una ley posterior, en el 2009, establece la enseñanza obligatoria del portugués y, así, finalmente “Argentina asume la realidad lingüística del MERCOSUR para su integración” (Bein, 2012: 11). Sin embargo, en contradicción al contexto intelectual y político que reivindica la construcción cultural de una identidad diversa pero común entre los países de la Región, no son incluidas las lenguas indígenas. Es decir, a pesar de que lenguas como el quechua, el guaraní, el aymará o el mapudungún, son también lenguas transnacionales que cohesionan la región no son incluidas en una ley que se propone precisamente

la mencionada construcción de una “identidad diversa pero común”.

De todos modos, tal como destaca el autor, no se logra un cambio significativo en la enseñanza de las lenguas a pesar de una multiplicidad de acciones dirigidas a tal fin. En efecto, a pesar de las leyes mencionadas, así como las reglamentaciones que oficializan lenguas aborígenes, las iniciativas relativas a la formación docente, a la acreditación de saberes, la generación creación de programas e instituciones orientados se proponen la efectivización de un educación plurilingüe no hay se revierte de modo definitivo el paradigma dominante.

Entre varias dificultades de diversa índole, el autor destaca, en relación con la incorporación del portugués, la incidencia de las representaciones sociales que muestran a Brasil como país culturalmente alejado de la “europeidad argentina”. En este sentido, la gravitación de las legislaciones europeas en la propia legislación, también son un factor no beneficioso.

Así, persistirá la representación de que “los argentinos somos esencialmente europeos” incluso en el contexto de integración regional (Mercosur, UNASUR, CELAC) de las últimas décadas y de políticas educativas destinadas a la incorporación de las lenguas aborígenes al sistema escolar. Esta persistencia, se explicaría por la autonomía que las representaciones sociolingüísticas muestran respecto a su origen político-ideológico (Bein, 2012: 6).

Ahora bien, la fuerza del inglés excedería este europeísmo. Para comprender su posición hegemónica, el autor considera que además de tomar en consideración las representaciones sociolingüísticas es necesario incorporar en el análisis la noción de *fetichismo lingüístico* (Bein, 2012). De modo análogo a lo que sucede de acuerdo al análisis marxista con la mercancía, se atribuyen al inglés, como propias, cualidades que en realidad son relativas. Es decir, propiedades que son atribuidas a la lengua en cuestión, de modo necesariamente contingente, de acuerdo a cierta situación histórica, se proyectan como objetivas. Si el inglés es una herramienta indispensable para ser contratado no es por una propiedad intrínseca de este idioma sino porque los empleadores lo exigen y porque en consecuencia el aspirante que no tiene este conocimiento no es admitido. En este sentido, las políticas educativas también contribuirían a este fetichismo. En efecto, en los contenidos básicos curriculares elaborados en 1994-1995, se establece la necesidad de la enseñanza del inglés en tanto “lengua de comunicación internacional”.

## **Las representaciones sociolingüísticas del inglés y el francés y las representaciones sociales de la universidad**

Tomando en consideración las indagaciones expuestas, es posible comprender –o al menos aventurar una interpretación– el fenómeno en cuestión. Tal como permiten inferir los análisis glotopolíticos sobre las políticas lingüísticas europeizantes y el fetichismo del inglés, el inglés y el francés aparecen en las encuestas precisamente por ser las lenguas extranjeras privilegiadas “desde siempre”. Ahora bien, consideramos que si dichas representaciones sociolingüísticas tuvieron lugar es también por el modo en que los sujetos significaron la situación. Más específicamente, creemos, que en la lectura de las encuestas intervino cierta representación del contexto, es decir, de la Universidad –o la universidad–. En efecto, ¿si los sujetos hubiesen concebido, por ejemplo, a la Universidad como un lugar contrahegemónico, hubieran entrado en juego las representaciones del inglés y el francés como “las lenguas que importan”?

Así, en conjunción con cierta percepción de la Universidad, las representaciones sociolingüísticas y el fetichismo del inglés explicarían la interpretación que los estudiantes hicieron de la tarea. En efecto, la realización de una tarea está condicionada por el modo en que es representada (Abric, 2001; Jodelet, 1986).

Como hemos dicho más arriba, de acuerdo con Abric (2001), el mundo no es sino una representación y en tanto tal es indisociable del sujeto que representa el mundo. (Abric, 2001). Así, la acción del sujeto está guiada por sus representaciones. Específicamente se pueden distinguir cuatro funciones de las representaciones: funciones de saber, funciones identitarias, funciones de orientación y funciones justificadoras. Tal como fue anticipado, en este análisis nos enfocamos en las funciones operativas. Estas operaciones conducen los comportamientos y las prácticas.

En efecto, la representación, en tanto sistema pre-codificador de la realidad, constituye una guía para la acción: las representaciones sociales inciden en la interpretación que el sujeto hace de la finalidad de la situación y, correlativamente, condiciona las estrategias cognitivas del sujeto. De esta manera, al existir una representación de la situación previa a la interacción misma, en la mayoría de los casos, las conclusiones se plantean antes de que se inicie la acción. Aquí se destaca un aspecto prescriptivo de la representación que define lo lícito, tolerable e inaceptable en un contexto social determinado.

Es aquí donde se enmarcan las representaciones sociales de los ingresantes a la universidad, las cuales, generalmente, están vinculadas a las mismas representaciones que atraviesan a sus familias con respecto a la importancia de las lenguas extranjeras, especialmente el inglés, para adentrarse en el mundo académico y laboral, sumado a la representación social de la universidad en sí como institución que revaloriza esos saberes por sobre cualquier conocimiento no formal que pueda tener el o la estudiante en base a su historia de vida y/ o a sus orígenes.

En este punto, confluyamos en el concepto de representaciones del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica. Desde este enfoque, las representaciones se conforman socialmente y estructuran la percepción y la evaluación que los individuos realizan de los fenómenos lingüísticos:

En primer lugar, debemos considerar las representaciones no sólo como esquemas orientados socialmente compartidos de la percepción y evaluación de los distintos fenómenos lingüísticos sino también como diseños más o menos complejos del universo social que los discursos sobre el lenguaje construyen, aunque hablen sólo del lenguaje. Unos y otros adquieren su sentido de las formaciones ideológicas en que participan y se muestran en prácticas institucionales -políticas, educativas y mediáticas, fundamentalmente- y en gestos, opiniones y decisiones que los sujetos involucrados interpretan como individuales y autónomas (“los argentinos hablamos un dialecto deformado del español”, para triunfar laboralmente hay que saber inglés”, “piensa bien el que se expresa bien”, “hay que prohibir las malas palabras en los medios”, etcétera).

(Arnoux y Bein, 1999: 9)

La sobrevaloración del inglés que se evidencia se vincula con las políticas lingüísticas que prevalecen en la Argentina. De esta manera, se construyen las ideologías lingüísticas que, al actuar desde las instituciones, se inscriben en regímenes de normatividad y generan discursividades legítimas (Arnoux y Del Valle, 2010).

Desde la sociología del lenguaje, las representaciones lingüísticas funcionan como una pantalla ideológica que irrumpe entre las prácticas lingüísticas reales y la conciencia social de esas prácticas. Asimismo, estas representaciones están cargadas de materialidad discursiva construida con discursos y contradiscursos de la sociedad. Tal es el caso de frases como: “muy pocos hablan lenguas aborígenes”, “el castellano es una deformación del español” (Ninyoles, 1972:42).

Por otra parte, se considera que las representaciones sociolingüísticas influyen en quienes toman decisiones en lo que respecta a política lingüística; aunque se podría pensar que ocurre exactamente lo contrario: son justamente aquellos quienes deciden las políticas lingüísticas los que influyen con estas políticas en tales representaciones. Y si es así, ¿se puede considerar que un pueblo o comunidad no logra lealtad lingüística cuando se desvaloriza su existencia desde las políticas públicas? ¿Qué alcance puede tener su accionar en defensa de su lengua? ¿Hasta dónde llegaría el reconocimiento a las escuelas que pueda crear y a las publicaciones que pueda generar para sostener su orgullo lingüístico y lograr transferirlo de generación en generación? ¿Qué delgada brecha le impedirá llegar al autoodio lingüístico. Este concepto es citado por Ninyoles (1972:40) para explicar el sentimiento de vergüenza, y hasta en algún punto de “bochorno”, que experimenta una persona por sentirse poseedora de las características que desprecia en su propio grupo, ya sean éstas reales o producto de su imaginación.

Sin llegar al autoodio lingüístico se puede evidenciar que tal vez no existe un autoodio, pero sí una desvalorización sobre el conocimiento de las lenguas aborígenes y una jerarquización exacerbada sobre el conocimiento de las lenguas extranjeras como el inglés o francés. Y en este punto nos remitimos nuevamente e indisolublemente a las políticas lingüísticas que rigen las convenciones sociales con las cuales convivimos y en las cuales se ponen de manifiesto decisiones de orden político y social con objetivos concretos de carácter patriarcal, hegemónico y europeizante.

## Las representaciones de la Universidad

Como se dijo, las representaciones sociales permiten explicar cómo la acción individual está condicionada socialmente. En efecto, la acción individual implica una serie de representaciones que en términos materiales se producen en el individuo y que, entonces, tienen un aspecto individual. Ahora bien, estas representaciones no se reducen a lo individual, en tanto son socialmente compartidas y su conformación excede los confines de lo meramente personal. Es decir, tal como demuestra la teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1986; Moscovici, 1988), estas representaciones son colectivas. Así, si bien la encuesta fue presentada como parte de una investigación que se propone valorizar las lenguas aborígenes, incidieron de todos modos las representaciones sociales, de acuerdo a las cuales una institución educativa le interesarían solo el inglés y el francés. Es decir, pareciera que los estudiantes, asociaron a la universidad con esta jerarquización de las lenguas. Así, la

Universidad fue percibida como parte del paradigma europeizante y quizá también como lugar de formación para el mercado laboral, y en ese sentido, como institución que participa del proceso de fetichización del inglés.

Así, lo puesto de manifiesto en relación con las representaciones de la Universidad, estaría en consonancia con los estudios sobre las representaciones sociales de la universidad que hemos mencionado en el marco conceptual (Figari, Dellatorre & Romero, 2008). Estos estudios dan cuenta de que esta institución es representada como una institución que legitima los saberes por sobre el conocimiento que las personas puedan tener o traer consigo desde otros ámbitos. Se pone de manifiesto una vez más el valor de los saberes legitimados por una sociedad en un contexto sociopolítico dado, dentro de determinados ámbitos y con intereses subyacentes preponderantes que condicionan las subjetividades.

Ahora bien, ¿por qué fueron estas –y no otras– las representaciones de la universidad que se pusieron en juego? Si tomamos en consideración el espíritu fundacional de la Universidad, los contenidos pedagógicos y el proyecto de investigación en el que se enmarcan, inevitablemente surge dicho interrogante. La Universidad Nacional de Moreno es una institución que tiene como objetivo principal contribuir al Territorio. En consonancia con este horizonte, sus proyectos pedagógicos, de investigación y de extensión se orientan a la construcción de la universidad como lugar de producción y circulación de discursividad crítica. Es decir, el conocimiento es concebido como una producción guiada por el cuestionamiento del *status quo* que busca la transformación social. La enseñanza de la lingüística y las prácticas de lectura y escritura se enmarcan en una perspectiva crítica respecto a las políticas lingüísticas y las representaciones sociolingüísticas que excluyen e invisibilizan la importancia de las lenguas minoritarias. ¿Por qué entonces parece haber intervenido una representación opuesta en las encuestas? Puede ser que se deba al hecho de que son estudiantes recién ingresantes. En este sentido, el contraste que evidencia la comparación con lo sucedido en las entrevistas, parece también indicar que las representaciones que se ponen en juego de la universidad no son siempre las mismas.

## **Contraste entre las encuestas y las entrevistas**

De un modo muy diferente, en la realización de las entrevistas de la Casa de la Cultura predominó el cuestionamiento de la implementación de las políticas educativas destinadas a la integración de las lenguas y

las culturas aborígenes a la enseñanza escolar. Las y los entrevistados pusieron de manifiesto y analizaron la estigmatización del quichua y la falta de implementación de las políticas destinadas a su valorización e integración. Por ejemplo, una de las entrevistadas se detuvo en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y en el establecimiento de la Modalidad Intercultural Bilingüe. Criticó que hasta el momento no haya sido efectivizada y señaló que quisiera que el quichua, el mapuche y el guaraní fueran de enseñanza obligatoria. Otra propuesta de la misma entrevistada es el armado de diferentes proyectos culturales que le den relevancia al patrimonio cultural nativo. Cabe destacar también su referencia al libro *Shunko* (en quichua, “el más pequeño”), novela del escritor Jorge Washington Ábalos (1949/1961). La quichuista nos habló de esta obra como reflejo de lo que ocurre hoy en los colegios. Y relató una experiencia infantil propia: llega a su nueva escuela, habla en su lengua y la maestra lo amonesta diciendo: “acá no se habla lengua de extraterrestres” (E. Q., comunicación personal, 2 de junio de 2018). Así también, citó la primera página del libro mencionado: “Responden a otra mentalidad y a otra cultura. Sus vidas están regidas por la superstición y la leyenda. Creeme que hasta tienen una religión que no es la tuya. [...] Ellos son otra cosa que nosotros” (Ábalos, 1961: 7).

De esta manera, los ejemplos presentados ilustran la incidencia de representaciones de la Universidad que, en cierto sentido, son opuestas a las representaciones que habrían condicionado las respuestas de las encuestas. En efecto, las entrevistas, al igual que las encuestas fueron presentadas como parte de un proyecto de investigación de la Universidad pero, sin embargo, esta institución no parece haber sido asociada con las políticas educativas relativas a la hegemonía del inglés y el francés.

De modo similar, en las entrevistas realizadas en las celebraciones de la Fiesta de Mailín en Villa de Mayo, las respuestas de los entrevistados ponen de manifiesto una valoración de la propia cultura que tampoco pareciera suponer la representación de la Universidad como institución afín a la hegemonía del eurocentrismo y a la fetichización del inglés. En estas entrevistas espontáneas, los participantes de la Fiesta de Mailín consultados expusieron la presencia del quichua en sus vidas fluidamente. Respecto a estos relatos, también cabe destacar la recurrencia de la referencia a la figura de los abuelos que les enseñaban a sus nietos la lengua quichua por medio de dibujos o de canciones.

## CONCLUSIONES

Tal como se dijo, el proceso de conformación del corpus, destinado a desarrollar las respuestas a las preguntas planteadas por la investigación, abrió nuevos cuestionamientos. Y, tal esperamos haber mostrado, es posible abordar dichos cuestionamientos a partir de la perspectiva de las representaciones sociales, así como de las nociones de representación lingüística y fetichismo lingüístico, tal como son pensadas en el marco de la Glotopolítica.

En efecto, las menciones al inglés y al francés en una encuesta destinada al relevamiento del uso del quichua y el guaraní en el ámbito familiar ponen en evidencia la incidencia de las representaciones sociolingüísticas y el fetichismo lingüístico que todavía hegemonizan las políticas educativas. Asimismo, estas representaciones también parecerían implicar la significación de la Universidad como institución relativa al paradigma hegemónico. En efecto, las respuestas estuvieron condicionadas por representaciones sociales de acuerdo a las cuales la Universidad se alinea con las políticas educativas que entronizan el inglés y el francés como las únicas lenguas que importan. Ahora bien, también se pudo observar que en otros procesos de conformación del corpus, se pusieron en juego representaciones opuestas. Esto evidenciaría que determinados factores de una y otra situación generan representaciones de la Universidad diferentes entre sí. Se abren así interrogantes que resultará fundamental abordar en trabajos futuros: ¿Cuáles son los posicionamientos previos de los estudiantes respecto a las temáticas involucradas? ¿Cómo se originan? ¿De qué dependen? ¿La Universidad es significada de modo diferente cuando “sale” de sus fronteras que en sus aulas? Y, por último, ¿las representaciones en juego corresponden a la Universidad Nacional de Moreno o a la universidad en general?

## BIBLIOGRAFÍA

Ábalos, Jorge Washington. 1949/1961. *Shunko*. Buenos Aires: Losada.

Abric, Jean-Claude. 2001. “Las representaciones sociales: aspectos teóricos.” En Jean-Claude Abric (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Arnoux, Elvira. 2010. “Reflexiones glotopolíticas. Hacia la integración sudamericana”, en Elvira N. de Arnoux y Roberto Bein (eds.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas*, Buenos Aires, Eudeba, 329-360.

Arnoux, Elvira y Bein, Roberto. 1999. “Las representaciones del lenguaje”, en Elvira N. de Arnoux y Roberto Bein (eds.) *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 9-10.

Bein, Roberto. 2012. “Argentinos: esencialmente europeos...”, *Quaderna*, mis en ligne le 30 décembre 2012, url permanente : <https://quaderna.org/argentinos-esencialmente-europeos/>

Bein, Roberto y Varela, Lía. 2005. “El discurso acerca de las lenguas extranjeras en dos momentos de la legislación escolar argentina: 1904 y 1994”, *Lenguas Vivas*, n° 5, 35-40.

Bourdieu, P. 2003. *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.

Cohen, Néstor, & Gómez Rojas, Gabriela. 2019. *Metodología de la investigación, ¿Para qué?* Buenos Aires: Teseo.

Cuestas, Paula, Iuliano, Rodolfo y Urtasun, Martín. 2018. “Nuevas fuentes de la imaginación sociológica: la operación reflexiva y la construcción del objeto etnográfico”. En J.I Piovani y L. Muñoz Terra (comps.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para pensar el proceso de investigación social*, 74-92. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Biblos, Buenos Aires.

FigarI, Claudia & Dellatorre, Graciela & Romero, Silvina. 2008. “Educación e imaginario moderno en las representaciones de los estudiantes universitarios”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 18(), 245-262. [fecha de Consulta 5 de Julio de 2021]. ISSN: 1515-9485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539800011>

Hidalgo, C. 2006. “Reflexividades”. *Cuadernos de Antropología Social*, 23. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-275X2006000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2006000100004&lng=es&nrm=iso).

Jodelet, Denise. 1986. “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En *Serge Moscovici (Ed.), Psicología Social II : Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

Moscovici, Serge. 1988. “Introducción: el campo de la psicología social”. En Moscovici, *La psicología social: Vol. Tomo 1*, 17-37. Barcelona: Paidós.

Ninyoles, Raúl Lluís. 1972. Selección de *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos.

Piovani, Juan Ignacio. 2018. "Reflexividad en el proceso de investigación social: entre el diseño y la práctica". En J.I Piovani y L. Muñiz Terra (comps.), ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para pensar el proceso de investigación social, 74-92. CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Biblos, Buenos Aires.

Speranza, Adriana. 2017. "Interculturalidad e identidad: estudio de variedades del español en contacto con lenguas americanas en el Gran Buenos Aires". En: Etcharrán, Jorge Luis (Ed.), *Actas de investigación N°1: Convocatoria proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, PICYDT, UNM 2012*. Moreno: UNM Editora.

Speranza, Adriana. 2018. "La trama artesanal de la investigación lingüística: la conformación del corpus". En: Sánchez, Adriana (Ed.), *Actas de investigación N°2: Convocatoria proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, PICYDT, UNM 2013*. Moreno: UNM Editora.

Speranza, Adriana; Pereira, María Cecilia y Bitonte, María Elena (en prensa). "La lectura y la escritura en la Universidad: un abordaje para el desarrollo de prácticas sociodiscursivas tendientes a la inclusión y el desarrollo profesional" En: Sánchez, Adriana (Ed.), *Actas de investigación N°3: Convocatoria proyectos de investigación científica y desarrollo tecnológico, PICYDT, UNM. 2016*. Moreno: UNM Editora.

Varela, Lía. 2006. "La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique". Thèse de doctorat dirigée par Pierre Encrevé, Paris: École de Hautes Études en Sciences Sociales.

**Actividades para la promoción de la meta-reflexión y el  
ethos académico. Registro de una experiencia de  
investigación con estudiantes universitarios**

María E. BITONTE



## REFERENCIA A LA INVESTIGACIÓN DESARROLLADA

El diseño de dispositivos didácticos de apoyo al el ingreso y permanencia de los estudiantes en las universidades públicas es una preocupación constante de quienes somos parte de estas comunidades educativas. El Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales y la Oficina de Articulación, Orientación e Ingreso de la Universidad nacional de Moreno (UNM) han generado políticas de acompañamiento a estudiantes durante el ingreso y el grado, orientadas a facilitar el desarrollo de competencias prioritarias y a ofrecer recursos didácticos para que los docentes puedan enseñarlas. Una de ellas es el desarrollo de investigaciones. La experiencia como responsable de talleres de expresión oral y escritura académica de la Carrera de Comunicación Social y del curso de ingreso de la UNM (COPRUN) me enseñó que la vida universitaria implica apropiarse de modos de comunicar a través de géneros académicos, los que comprometen prácticas específicas y formas de reflexión que dependen de la asunción de una nueva posición subjetiva. Desde esta convicción el área de investigación *Lectura, Escritura y Campo Académico*<sup>1</sup> asumió las tareas de identificar los escollos que dificultan el ingreso y continuidad de los estudiantes en sus estudios y sobre el diagnóstico obtenido, trabajó en el diseño de materiales didácticos para la resolución de dos problemas diferentes pero estrechamente vinculados: la producción de discursos académicos y la construcción identitaria de los estudiantes. Se trabajó en un corpus de producciones orales y escritas, relevado durante 2018 y 2019. Luego de una etapa de observación y análisis se realizó un diagnóstico y sobre esa base se diseñaron, implementaron y monitorearon una serie de actividades secuenciadas didácticamente en los Talleres de Lectura y Escritura Académicas del Curso de Orientación y Preparación Universitaria (LEA-COPRUN) y en el grado, Taller de Expresión Oral y Escrita II (TEX2). Dichas actividades estuvieron destinadas a promover la conciencia meta-reflexiva de los estudiantes orientada a la identificación y resolución de problemas comunicacionales, enunciativos y retóricos en las tareas de estudio. Esta meta tuvo el propósito de estimular la construcción identitaria afianzada y perdurable de los

estudiantes como sujetos-universitarios, bajo la premisa de que sólo desde esa posición pueden reconocer y resolver los problemas retóricos que les plantean la lectura y producción académica. Las actividades pedagógicas se basaron en géneros académicos y didácticos que, aunque no suelen ser objeto de enseñanza ni de evaluación, son indispensables como preentrenamiento para el dominio de géneros más complejos: el apunte, el plan textual, la exposición oral formal, el PowerPoint. Un análisis preliminar de los resultados arrojó que a los estudiantes se les dificulta sobre todo, apropiarse de los modos de comunicar el conocimiento propio de su comunidad discursiva, más precisamente, les cuesta referir y organizar los contenidos enunciados en función de un lector (académico o lego), usando los recursos meta-discursivos del lenguaje destinados a cumplir esa función. A partir de estos datos trabajamos con la hipótesis de que las prácticas discursivas académicas se facilitan con propuestas didácticas que estimulen la meta-reflexión y la construcción progresiva de un *ethos académico*. Dos caras de la misma moneda.

### Los objetivos

Sin desconocer la diversidad de condiciones que inciden desfavorablemente en el acceso y continuidad de sectores populares y medios de la Provincia de Buenos Aires en los estudios universitarios (domésticas, familiares, ocupacionales, sociodemográficas, geográficas, falta de recursos económicos, trayectorias educativas erráticas, capital cultural)<sup>2</sup>, esta área de investigación se centró en los aspectos académicos. El objetivo fundamental fue proponer acciones pedagógicas conjuntas para a) observar y diagnosticar problemas de lectura y producción de discursos académicos en los estudiantes iniciales y avanzados de nuestra Universidad; b) diseñar materiales didácticos basados en la meta-reflexión y orientados a la construcción identitaria los sujetos como estudiantes-universitarios; c) capacitar a los estudiantes en géneros discursivos prioritarios para el desarrollo de la vida universitaria y cuyo uso suele ser considerado espontáneo o natural y d) desarrollar dispositivos de formación, extensión y difusión a través de la socialización de las reflexiones y los materiales producidos.

1 Este capítulo sintetiza el trabajo realizado en el área de investigación Lectura, Escritura y Campo Académico, a mi cargo, en el marco más amplio del Proyecto PICYDT 2016- 2019, "La lectura y la escritura en la Universidad: un abordaje para el desarrollo de prácticas sociodiscursivas tendientes a la inclusión y el desarrollo profesional", dirigido por Adriana Speranza y codirigido por María Cecilia Pereira y por mí.

2 Según un Informe elaborado por la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Moreno y el Departamento de Estudios y Asistencia Técnica, entre 8 o 9 de cada 10 ingresantes son primera generación de estudiantes del nivel superior (Informes de la Secretaría Académica de la UNM sobre Ingresantes COPRUN 2015 y 2017). Cfr. también, Linne, 2018.

## Respaldos teóricos y epistemológicos

Esta área de investigación en Lectura, Escritura y Campo Académico recogió los aportes de diversas disciplinas que han dado valiosos instrumentos teórico-metodológicos para abordar los géneros académicos en tanto productos semióticos complejos. En primer lugar, la didáctica de la lectura y la escritura ha generado valiosos instrumentos teóricos y prácticos para la alfabetización académica, sobre todo en Argentina y la región (los trabajos de Maite Alvarado, Elvira Narvaja de Arnoux, Mariana Di Stefano, María Cecilia Pereira, Adriana Silvestri, Paula Carlino, Adriana Bolívar, Lilianna Cubo, María Marta García Negroni, Giovanni Parodi, entre tantos otros). Desde este marco, consideramos algunas ideas provenientes de la retórica cognitiva, como la de *auditorio introyectado* (parte de una conciencia meta-cognitiva acerca de las restricciones temáticas, genéricas, situacionales e intersubjetivas que orientan la producción escrita), *espacio retórico* (contexto de resolución de problemas integrado por el enunciador y el lector (Bereiter y Scardamalia, 1992; Flower, 1979; Flower y Hayes, 1996) y *conciencia retórica* (Carlino, 2010: 28-29). Una característica del enfoque semio-discursivo adoptado es la incorporación de aportes epistemológicos de la socio-semiótica y el análisis semiótico llamado multimodal<sup>3</sup>, perspectiva que cuestiona el predominio de un código único (el escrito) por sobre otros sistemas semióticos, no menos importantes en la construcción de sentido, así como también, las operaciones cognitivas ligadas a procesos icónicos, indiciales, simbólicos muy variados (Verón, 2013). Esto explica por qué, siguiendo a Silvestri (1998, 2002), el dominio de los géneros implica el control de las operaciones semio-cognitivas a las que están asociados. De ahí los conceptos nucleares de “conciencia retórica”, “conciencia genérica” y “conciencia semiótica” (Bitonte, 2016a), tres pilares en los que se apoya la construcción discursiva del *ethos* académico. El enfoque adoptado se complementa con las herramientas de la teoría de la enunciación (Benveniste, 2007), para situar las marcas de la subjetividad en el discurso y describir la construcción de las identidades discursivas (Amossy, 2011; García Negroni, 2009, 2011; García Negroni y Tordecillas Colado, 2001; Maingueneau, 1999 y con los estudios de la nueva retórica y la teoría de la argumentación (Meyer, 2004; Perelman y Olbrechts Tyteca, 1989; Plantin, 2014; Toulmin, 2003) para encuadrar la dimensión dialógica del discurso, así

como también, los procesos generativos de posiciones que deben ser defendidas para comprender, darse a entender y convencer en cada campo. Esta visión fue adoptada tanto desde la perspectiva de la lectura (el reconocimiento de la responsabilidad enunciativa de enunciadores y enunciatarios), como desde la perspectiva de la producción, es decir, la configuración discursiva del escritor, del lector y del espacio estratégico contractual (Verón, 1985). El conjunto de estas perspectivas posibilitó analizar, en nuestro trabajo de campo, el circuito retórico (*ethos, pathos y logos* académicos) en el que los estudiantes configuran sus roles discursivos y particularmente, del uso del meta-discurso (García Negroni, 2009, 2011; Grossmann y Rinck, 2004; Salas Valdebenito, 2015; Swales, 1990). Los marcadores metadiscursivos<sup>4</sup> son elementos indiciales que posicionan al sujeto en un rol argumentativo y explicativo, capaz de retomar y articular los contenidos enunciados confiréndole cohesión dialógica al discurso y a la vez, construir un punto de vista analítico con referencia a otros enfoques y al auditorio.

Hemos tomado también en cuenta los estudios dedicados al diagnóstico de situación y al diseño de políticas educativas, estrategias e investigación. Estas investigaciones producen diagnósticos, evaluaciones, así como también recursos, orientaciones, espacios de discusión y de formación surgidos a partir de una situación paradójica: una creciente masificación de la educación superior – que incorpora a sectores históricamente excluidos – tiene como correlato tasas altas de abandono. Ana María Ezcurra (2011) desde la Universidad Nacional de General Sarmiento ha impulsado estos estudios fundados en criterios de inclusión, equidad e interculturalidad. En esta misma dirección, Zavala y Córdova (2010), desde Pontificia Universidad Católica del Perú, han desarrollado el proyecto Hatun Ñan (Gran Camino, en quechua). El trabajo pone énfasis en aspectos culturales y lingüísticos de la inclusión universitaria, alentando una perspectiva de justicia social que implica un replanteo del problema lingüístico, especialmente necesario en la medida en que las lenguas vernáculas suelen convivir con el castellano en el contexto universitario. Con esto, se desplaza el ideal de igualdad que elimina las diferencias, y postula la noción de “equidad” que implica el reconocimiento de las diferencias para trazar condiciones de educabilidad. Por último, Linne (2018) orienta el estudio a las dificultades que enfrentan jóvenes ingre-

<sup>3</sup> Los fundamentos teóricos que respaldan estos enfoques toman las contribuciones de Silvestri (1998, 2002), Eco (1999), Peirce (1987), Verón (1985, 1993, 2013) y el Análisis Semiótico Multimodal, basado en la semiótica social de Halliday (1975, 1982) y desarrollado por Adami, 2013; Haquin, 2011, 2013a y 3013b; Kaltenbacher, 2007; Kress y van Leeuwen, 1990; Kress, 2001; Lemke, 2005; Marafioti, 2004; Parodi, 2010; Unsworth, 2011.

<sup>4</sup> Reformuladores, marcadores de referencia al texto, déicticos, anafóricos, catafóricos, odenadores, marcadores gráficos (itálicas, comillas, mayúsculas, etc.), verbos de decir, de análisis, de posicionamiento, de cognición, referencia a los co-enunciadores, relacionales, formas

santes a universidades públicas del AMBA y da cuenta de las razones sociológicas que explican la deserción, planteando algunas estrategias para su abordaje.

## Aspectos metodológicos

Los pasos metodológicos de esta investigación se desarrollaron en cuatro etapas: la primera fue el relevamiento de un corpus de textos destinado a identificar problemas comunicacionales, enunciativos y retóricos comunes en el proceso de producción escrita y oral de los estudiantes. Este primer tramo de la investigación, se destinó a relevar y organizar el corpus y a elaborar los criterios para el procesamiento de los datos. Luego, con el fin de formular un diagnóstico, fueron procesados y analizados los materiales desde la perspectiva semiodiscursiva descripta arriba, destinada a estudiar las huellas que los escritores han dejado en su proceso de redacción. En tercer término, fueron sistematizados los resultados. Y por último, en función del diagnóstico obtenido, se procedió a la elaboración, puesta en obra y socialización de las secuencias didácticas orientadas a la resolución de los problemas observados.

El corpus, integrado por más de 300 producciones escritas y reescrituras de estudiantes de la UNM, fue dividido en dos grupos: **Iniciales** (ingresantes del LEA-COPRUN Extensivo 2018 y 2019) y **Avanzados** (TEX2 2018 y 2019). Este conjunto constituido por textos manuscritos, reescrituras, apuntes, planes de trabajo, notas de apoyo de la oralidad, diapositivas, etc., resultó un terreno de enorme riqueza ya que permitió observar, a través de un análisis semio-discursivo, el proceso de producción de escritura y sus reformulaciones a partir de las marcas que, en las sucesivas revisiones, iban dejando los escritores. La reconstrucción de dichos procesos permitió obtener dos tipos de informaciones: por un lado, las primeras esquematizaciones sociales (Grize, 1990) del problema retórico y por otro, la reconstrucción de las sucesivas operaciones semio-discursivas por las que optó el escritor, en sus reformulaciones, para resolverlo. Vale destacar que los fenómenos observados no fueron abordados desde la perspectiva del “error” o la “deficiencia” sino como indicios de un tipo de construcción subjetiva. En este sentido, una herramienta fundamental de este proceso fueron los *comentarios escritos* de los docentes para orientar las reformulaciones<sup>5</sup>. Los ítems de observación focalizaron fenómenos textuales, discursivos y procesuales. Merecieron particular atención los usos meta-reflexivos del discurso y su relación con la construcción del *ethos* académico. Como se anticipó, el metadiscurso es una operación cogniti-

va de primer orden en géneros académicos como los que comienzan a frecuentar nuestros estudiantes. Ayuda a organizar, clasificar, interpretar, evaluar y redactar el material proposicional que están procesando y a la vez, exhibe la capacidad del escritor para dirigirse a su auditorio (Swales, 1990: 188). La hipótesis que alentó esta área de investigación sostiene, precisamente, que los usos meta-reflexivos del discurso están estrechamente vinculadas a la configuración del *ethos* académico. De ahí que las dificultades para comprender, referir y comunicar a través de géneros académicos se facilitan con didácticas que estimulan progresivamente la meta-reflexión y la construcción identitaria del sujeto-estudiante-universitario.

## DESARROLLO

En la primera etapa se procedió al análisis de a) casos extraídos de producciones de estudiantes iniciales (LEA-COPRUN) y b) casos extraídos de producciones de estudiantes avanzados (TEX2). De estos insumos surgió el diagnóstico para el diseño de actividades didácticas orientadas a cada nivel. Unos ejemplos bastarán para ilustrar el análisis desarrollado y las observaciones surgidas de cada una de estas etapas analíticas y luego se comentarán las actividades programadas ad hoc.

### Primera etapa: Diagnóstico

A modo de ejemplo, se muestran a continuación, algunos casos significativos que ilustran las dificultades frecuentes observadas en el corpus textual de estudiantes iniciales y avanzados de la UNM. Se encontraron dificultades en tres niveles semio-discursivos que pueden describirse según el modelo cognitivo (Ciapuscio, 1994; Kintsch, 1998; Parodi, 2005) y de la operatoria peirceana: 1) nivel cualitativo o de superficie (gramaticales, léxicos, gráficos); 2) nivel proposicional o de base de texto (inconcordancia, fragmentación, conectividad, coherencia) y 3) modelo de situación (discurso razonado que articula las distintas voces del texto, el contexto y el cotexto). Todos estos aspectos, aunque diferenciables teóricamente, forman un entramado íntimamente ligado en cada acto de enunciación.

### Análisis de casos extraídos de producciones de estudiantes iniciales (LEA-COPRUN)

Se ha observado en los textos de este corpus de estudiantes iniciales, escasa flexibilidad léxica y gramatical. Esto puede expresarse en faltas de adecuación, como se ve en el uso inapropiado de algunos términos (‘inferido’

<sup>5</sup> Tal como lo explica Tapia-Ladino (2014), los comentarios escritos que el profesor registra en los borradores de los estudiantes son un género pedagógico secundario pero fundamental, ya que contribuye a la construcción de otros géneros complejo

en a) y en la ausencia o ambigüedad de elementos anafóricos. Este tipo de enlaces dependen de operaciones meta-discursivas, es decir, aquellas que permiten referir y contextualizar la palabra propia y la ajena:

- a) Carlino propone un concepto central, el de “alfabetización académica” fue inferido para enseñar, orientar y brindar apoyo en las asignaturas para que los aprendan a leer o escribir como universitarios. Este trabajo es de todos los docentes de la carrera para que puedan apoyar las prácticas de su lectura y escritura.

Como se puede constatar, el texto carece de referencias anafóricas claras, que permitirían recuperar enunciados previos y continuar, garantizando de la cohesión del discurso. Y, cuando aparecen, en algunos casos son claras (‘el de “alfabetización académica”’) y en otros, resultan ambiguas toda vez que presuponen saberes que el lector no posee o difícilmente podría inferir (‘este trabajo’, ‘su’, o el determinante ‘la’). Tal sobrecarga interpretativa delegada parecería compensarse con reiterados incisos explicativos introducidos por el conector de finalidad, ‘para’. El esbozo de explicación es insuficiente ya que no expresa el proceso implicado en la relación causal. Estamos ante la dificultad de enunciadores no habituados a tomar el lenguaje como objeto, indicio de pensamiento arraigado en lo concreto. Esto se observa también, en el uso indiscriminado de determinantes (‘el’ / ‘los’ / ‘un’):

- b) El género discursivo, propuesto por Mijail Bajtín...”.
- c) En el siguiente texto voy a describir brevemente el género discursivo y la comunidad discursiva (...). El primero, es decir el género discursivo, fue desarrollado por Mijail Bajtín, él investigó lo relacionado al lenguaje hablado y luego de esas investigaciones sostuvo que “el género discursivo es un tipo relativamente estable de enunciado.

Notablemente, (b) y (c) ponen de manifiesto una actividad meta-enunciativa, expresada en la voluntad analítica del enunciador y visible en el uso de verbos de investigación (‘describir’, ‘desarrollar’, ‘investigar’, ‘sostener’) pero, paralelamente, se registra una dificultad para abstraer conceptos (investigó lo relacionado) y para tomarlos como objeto (toda vez que el enunciador se refiere *al* género y no a *la* *noción* de género discursivo). A la vez, es remarcable la reformulación introducida por ‘es decir’, aunque restituye una información redundante (por lo visto, hay un lector proyectado que tampoco puede recuperar contenidos proposicionales previos). El siguiente ejemplo muestra otra dificultad, la de un

lector que confunde la perspectiva propia, como escritor que lee y la del escritor leído. Puesto que los estudiantes se enfrentan a textos argumentativos altamente polifónicos, sin estar aún entrenados en esta competencia, el uso del gerundios es un procedimiento estratégico que adoptan con mucha frecuencia. ¿Por qué? porque al no llevar sujeto, prescinden de explicitar a quién le corresponde la acción enunciada, lo que acarrea desentendimiento en el lector:

- d) ø “Buscando una solución se puso en marcha el curso de ingreso en la Universidad Nacional de Salta...”.

El enunciativo de (d) omite información que el lector no tiene o debería presuponer (¿quién busca una solución? ¿quién puso en marcha?). Es posible que este recurso exprese falta de familiaridad con las reglas implícitas del lenguaje escrito, en estudiantes habituados a la oralidad, ámbito que permite remitir al contexto inmediato a través de la deixis y demás facilitadores de la comunicación no verbal. Pero el discurso escrito –más aun, el científico-académico– exige la reposición de múltiples informaciones a través de la actividad meta-discursiva. El uso asiduo del meta-discurso es la propiedad más distintiva del discurso científico-académico (Swales, 1990) ya que permite exhibir la polifonía del discurso, asumiendo su heterogeneidad y a la vez, es huella del reconocimiento del enunciatario (García Negroni, 2011). Es por eso que la comunicación académica demanda que los estudiantes fortalezcan el pensamiento (meta)reflexivo y crítico que ni el lenguaje oral natural alberga ni la escritura en medios digitales favorece.

Ahora bien, en el intento de alcanzar un registro académico formal, se observa, en el corpus de nivel inicial, una redacción muy apegada a los textos de base, cuyo paradigma es el modelo reproductivo *decir el conocimiento* (Bereiter y Scardamalia, 1992):

- e) La autora en primer lugar habla de las prácticas escolares de escritura que no favorecen al alumno. Además habla sobre los escritores expertos.

Un rasgo asociado también a dicho modelo es la ausencia de despliegue argumentativo. En su defecto, se suceden cláusulas aseverativas yuxtapuestas. Esta estrategia da lugar a otra característica recurrente en los textos del corpus, la fragmentación. Esto se expresa en ocasiones, en la dificultad para cohesionar el discurso con conectores, conformar párrafos, y otras veces, en la tendencia al punteo apoyado en signos gráficos, como se puede constatar en (f)

- f) (...) Puede haber géneros tanto primarios como secundarios.
- Géneros primarios: (... ...)
  - Géneros secundarios (... ...)
  - (...) Los géneros discursivos pueden clasificarse y analizarse según cuatro parámetros o características:
    - El tema
    - La estructura
    - El estilo
    - La función

El ejemplo (f) es la reescritura de un apunte tomado en clase con escueto trabajo de reformulación. Notemos que para sortear la dificultad de dar cohesión al texto el escritor recurre al uso de viñetas, estrategia que construye un escritor constativo, que delega la actividad inferencial de establecer las relaciones lógicas, en el lector.

El uso de marcadores meta-discursivos no es asiduo pero, en algunos casos, se puede comprobar un uso incipiente, aunque aún no alcanza a cumplir con su función interpersonal. Las comillas, por caso, son marcadores que sirven para comentar meta-enunciativamente la relevancia que tiene una expresión. En este nivel, a veces se usan indiscriminadamente para destacar términos de forma arbitraria, como se puede ver en (g) y también en (a). Esta estrategia es indicio de una perspectiva fundada en el propio escritor:

- g) “El siguiente “texto” es un resumen de un artículo de una revista científica...”

Índice de un punto de vista centrado en sí mismo es también en la elusión del autor y fuente citados. Notemos cómo el escritor de (g) reemplaza la referencia bibliográfica por los adjetivos indeterminados /*un*/, /*una*/. El uso del artículo indefinido es marca de un enunciador no académico, para quien una u otra (cualquier) revista es indistinta.

Pasamos, en el siguiente párrafo, a las producciones de estudiantes avanzados recogidas en el TEX2. Vale aclarar que el corpus de ambos niveles es contemporáneo y su observación respondió a los fines de realizar un diagnóstico que permitiera proyectar actividades orientadas a resolver las dificultades observadas en cada nivel. Por ese motivo el análisis contrastivo no incluyó la observación de transformaciones atribuibles a la práctica previa de las actividades expuestas en este trabajo.

### Casos extraídos de producciones de estudiantes avanzados (TEX2)

El Taller de Expresión Oral y Escrita 2 se cursa promediando la mitad de la Carrera de Comunicación Social, por lo que los estudiantes de este grupo ya han hecho una trayectoria de prácticas en géneros académicos. Con todo, persisten los problemas de referencia y de concordancia entre sustantivos, adjetivos, artículos y verbos. Desde el punto de vista procesual de la escritura, en su mayoría se explican por falta de revisión y traen dos consecuencias evidentes: en primer lugar, rompen los enlaces esperables entre los componentes del texto generando –nuevamente– un efecto de fragmentación. Y en segundo lugar construyen un enunciador no atento y despreocupado por su lector, a quien le atribuiría las mismas cualidades:

- h) Los objetivos que propone Eliseo Veron, es (...).

Frente la necesidad de controlar la distribución de información proveniente de diversas fuentes se percibe el intento de establecer relaciones lógicas pero el resultado es un abuso de conectores aditivos. Y ante la deficiencia de justificaciones, la modalidad asertiva toma la delantera:

- i) Asimismo, también se utilizaron ponencias de diferentes teóricos(...) y, además, se incluyó a docentes para la obtención de mayores resultados.

Algunas expresiones que vemos en el corpus responden al intento de establecer conexiones para producir cohesión, pero muchas veces resultan estrategias no del todo eficientes, como ocurre en (j):

- j) Para Saussure la semiología es el funcionamiento del lenguaje, el cual lo denomina como un sistema de signos conformado por la lengua y el habla.

De manera similar, (k) exhibe una inclinación a superar estas dificultades y aunque no encuentra el anafórico correspondiente, se destaca el uso de verbos de cognición (ausente en (j) ‘la semiología es el funcionamiento del lenguaje’) que colocan al enunciador en una posición analítica y le permiten describir la acción intelectual del autor leído:

- k) Eliseo Verón concede a la noticia como producto final fruto de la industria de la información, la compara con un automóvil, en el cual posee diferentes modelos y diferentes clientes Afirma que “los distintos modelos de la actualidad están construidas para diferentes audiencias”.

Como se ve en (k), el anafórico de lugar ‘en el cual’ no remite claramente ‘automóvil’ en tanto objeto, ya que lo confunde con una referencia de lugar<sup>6</sup>. La opción elegida parece estar condicionada por una construcción léxica que pudiera dar la apariencia de un *ethos* experto o –supuestamente– más formal (‘un automóvil, *en el cual* posee’ en lugar de ‘un automóvil *que* posee’). En muchas ocasiones se registra esta tendencia a reproducir un discurso de estilo academicista pero con un dominio aún no pleno sobre la situación de comunicación, tal como se muestra en el siguiente caso, en el que el uso de conectores disyuntivos oscila entre una voluntad erudita de precisión léxica y las vacilaciones propias del registro oral:

- l) Como todos sabemos la iglesia o el vaticano se ha dedicado a implementar leyes o reglas acerca de la moral.

Por lo visto, la fragmentariedad que habíamos observado en el corpus de ingresantes, aún no se ha resuelto en este nivel y se traduce también, en textos excesivamente segmentados por párrafos, tal como puede observarse en el uso indiscriminado de puntos seguidos y aparte:

- m) [ø] creó un sistema para estudiar la lengua. Aplicó un método sincrónico, un estudio de los estados de la lengua en un período determinado, lo que [ø] permitió su descripción objetiva. [ø] Concluyó en que la lengua es un organismo o sistema.  
[ø] Definió al signo en términos binarios, compuesto por un concepto y la imagen acústica. Esto es establecido de forma arbitraria, por ende, no hay ningún vínculo natural entre significado y significante.

En el ejemplo citado puede verse a un escritor enfrentado a la dificultad de remitir al sujeto responsable o destinatario de la acción, por lo que lo suprime (quizá por temor a repetirlo, sustituirlo o por presuponerlo, aun cuando quedó lejos en la cadena). De ahí el uso de fórmulas desagentivadas como la voz pasiva (‘permitió’, ‘Esto es establecido...’) que neutralizan la explicitación de las responsabilidades enunciativas. Dicho esto, no perdamos de vista el uso de verbos metadiscursivos de actividad intelectual y los ensayos por establecer enlaces anafóricos para retomar retroactivamente enunciados previos y desencadenar una rúbrica explicativa o argumentativa (‘lo que permitió’, ‘por ende’). Evidentemente, entre los datos y la conclusión faltan fundamentos

y respaldos para que se logre un argumento sostenible (Toulmin, 2003 [1958]). Sin embargo, en este punto, estamos ante tentativas válidas que es preciso alentar.

De manera similar, el ejemplo (n) deja lagunas que probablemente hubieran podido ser repuestas con cláusulas explicativas y justificativas si el texto hubiera sido sometido a revisión, tarea condicionada en gran parte, por el soporte en el que fue escrito. A esto se suman problemas de comprensión lectora, modelo de situación y otros aspectos locales no menores:

- n) Las palabras son signos lingüísticos que designan cosa, pero también crean cosas no existentes. Foucault estudios de estos procesos, se dedico a la genealogía de de las palabras para determinar la época determinada y clasificar el sujeto.

Los lectores novatos en géneros científico-académicos, por lo general, no se cuestionan el valor de verdad y la corrección de la información vertida en la Red y replican este modelo en sus textos, eludiendo la mención de fuentes. En la experiencia áulica, a estas dificultades se suma tendencia a cortar, reproducir y yuxtaponer enunciados asertivos sin garantías ni soportes suficientes para ser claros y convincentes. Es preciso tomar en cuenta que muchas veces esto se asocia a la construcción de un lector no académico y otras, a la proyección de uno que sí lo es –típicamente, el docente– pero cuya esquematización responde a alguien que puede prescindir de explicaciones porque, en definitiva “ya sabe”. De ahí también, la prescindencia de secuencias explicativas y argumentativas, huella de un enunciadador a quien le cuesta asumir un punto de vista analítico propio frente a lo que lee y confrontarlo con otras visiones.

Se puede ver en (ñ) y (o) que los enunciados dejan lagunas en el lugar del sujeto o del objeto (‘se dice que’, ‘el lingüista ...[ø]’, ‘A su objeto de estudio [ø] aplicó’, ‘afirman’) como si el escritor presupusiera en el lector la capacidad o incluso, la responsabilidad de reponer esa información. A esto se suma la falta de entrenamiento en las convenciones para denominar adecuadamente a los autores (a quien se desplazan las propiedades inherentes de su método: ‘El lingüista binario y mecanicista’) y no se le se le atribuye correctamente la acción intelectual:

- ñ) Saussure da a la sincronía y a la diacronía como métodos para estudiar los estados de la lengua en un momento dado o a través del tiempo. A partir de

<sup>6</sup> El uso del conector de lugar *donde* para reemplazar al pronombre relativo *que* es cada vez más frecuente en el estudiantado y probablemente tenga como condición de producción el discurso periodístico, ámbito en el que este uso es hartamente frecuente.

*esto se dice* que el signo tiene tres propiedades... (10 TEX2).

o) El lingüista binario y mecanicista, llamado padre de la lingüística...[ø]...A su objeto de estudio [ø] aplicó un método sincrónico (...) Así, [ø] afirman que un significado es aquello que un signo significa.

Sin duda, el problema mejoraría con el entrenamiento en el uso de marcadores y verbos y meta-enunciativos o de acción intelectual cuya adopción es aún incipiente, como se ve en otros casos, como (p) que, pese a algunas inadecuaciones léxicas, esbozan un punto de vista analítico en ciernes a partir de la auto-mención ('El presente trabajo', 'Nos enfocaremos') y la evaluación de la problematización del tema ('gran problemática'):

p) El presente trabajo se propone indagar acerca de una gran problemática que se hace recurrente todos los años en las universidades. Nos enfocaremos en la capacidad que tienen los alumnos ingresantes de la universidad para compensar la bibliografía que se les inculca en su inicio de carrera.

Sumariamente, la necesidad de recursos semio-discursivos para remitirse a porciones de texto y al punto de vista de los autores previamente mencionados, así como para resolver problemas de cohesión e inconcordancias es tan notoria en los estudiantes iniciales como en los avanzados, aunque en estos últimos se constata una tendencia a resolver dichas dificultades. En ambos casos se generan fenómenos de fragmentación, malentendidos y se crea la imagen discursiva de un sujeto despreocupado por darse a entender. Es posible que, tal como fue observado por el *área de Lectura y escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural*, coordinada por la Prof. Adriana Speranza, la alta frecuencia de los ejemplos de inconcordancia sea un síntoma de la situación de contacto lingüístico quichua-español y guaraní-español, en nuestro estudiantado. Pero eso no significa que todo este cuadro sea atribuible, sin más, a una falta de adecuación lingüística. Antes bien, es dable pensar que tales fenómenos tengan como condición de producción una subjetividad que necesita apoyos para andamiar la construcción de su *ethos* académico. Así, sin desconocer la importancia de los conflictos relativos al contacto de lenguas y sin perjuicio de la identidad cultural o étnica, las actividades programadas por el área de Lectura, Escritura y Campo Académico pusieron el foco en la construcción identitaria del sujeto-estudiante-universitario, cuya configuración se produce a través del discurso.

## Segunda etapa. Diseño de actividades ad hoc

Como se vio en el desarrollo de la etapa preliminar de esta investigación, tanto los estudiantes iniciales como los avanzados exhibían fenómenos de inadecuación léxica y normativa, inconcordancias, dificultades para retomar meta-discursivamente dichos previos, para aludir a perspectivas autorales y avanzar en una exposición fluida, recursos precarios para justificar, explicar y reconocer al lector. También se señaló la escasa o nula conciencia de qué etapa del proceso de escritura se transita y qué hacer principalmente, durante las etapas de planificación y revisión. Todas estas manifestaciones son signos de un *ethos* aún no consolidado en el circuito retórico académico (Meyer, 2004; Bitonte, 2014). Por estas razones, las consignas y actividades formuladas se orientaron a fortalecer el control de cada etapa del proceso de producción escrita y oral, a ejercitar la reformulación de textos previos para mejorar la flexibilidad gramatical, mejorar el ajuste entre escritor y lector y fomentar el *ethos* académico subjetivo e intersubjetivo (García Negroni, 2011; García Negroni y Gelbes, 2008, Giammateo y Albano, 2012).

Para poner en valor la auto-conciencia sobre los procesos de planificación y revisión por parte de los estudiantes (que suelen limitar la escritura a la puesta en texto), una propuesta transversal fue la implementación de planes textuales y reformulaciones *en todas las actividades programadas*. En este sentido, el rol de las intervenciones de los docentes talleristas, con sus comentarios escritos fue fundamental. Los comentarios escritos (Tapia-Ladino, 2014) fueron un instrumento pedagógico indispensable para el proceso de elaboración de las secuencias didácticas proyectadas ya que proporcionaron la retroalimentación necesaria para que los estudiantes pudieran ajustar su escritura a los estándares esperados del género y la comunidad discursiva en la que están inscriptos. Se trata de intervenciones —electrónicas o manuscritas— que conforman un sistema de señalización que colabora en el desarrollo de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1992). La información ofrecida por el docente en sus comentarios no se redujo a aspectos de contenido sino que operó en distintas dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectiva, así como también en las esquematizaciones que los estudiantes tenían de los componentes del circuito retórico. De este modo, se procuró que el estudiante, con la guía del docente, pudiera identificar tempranamente problemas retóricos, pensar los cambios que se requerían para resolverlos y trabajar con mayor seguridad.

Las consignas se basaron en la producción de tres géneros académico-didácticos indispensables, aunque poco frecuentados en sus didácticas: el apunte y la exposición oral formal acompañada de un PowerPoint.

### **Secuencia didáctica para la toma y reformulación de apuntes**

Para formular la propuesta, ante todo, con el fin de estudiar los rasgos genéricos y las operaciones semio-cognitivas que comportan, se revisaron los apuntes de semiólogos formados como Mijail Bajtín, Ferdinand de Saussure y Charles Peirce (Bajtín, 1982; Nethol, 1985; Peirce, 1867)<sup>7</sup>. Luego, sobre esta base, se diseñaron las actividades destinadas al curso de Ingreso y el grado. Se vio que el apunte es un género iniciático que acompaña de continuo la vida académica tanto de novatos como expertos. Se trata de textos, generalmente manuscritos y urgentes que recuperan los términos de un texto leído o de una clase oral y lo traducen en una sintéticamente a un lenguaje multisemiótico, para ser (re)leídos con fines de estudio o para ser reformularlos en otros géneros, como exposiciones orales y escritas (Arnoux, Di Stefano y Pereyra, 2011). De esto se sigue que la toma de apuntes, pese a su aparente simplicidad, requiere el control simultáneo de múltiples habilidades tales como la escucha atenta, el procesamiento e interpretación de datos en la inmediatez, la destreza motriz, la improvisación y que comporta numerosas operaciones, algunas relativamente complejas, como la paráfrasis resuntiva (Arnoux y Alvarado, 1999), la que entraña otras operaciones no menos importantes, como la selección, la supresión y la generalización de la información. Otras operaciones retórico-cognitivas propias de la economía discursiva del apunte son la categorización, la conceptualización, la activación de saberes colaterales, la construcción del sentido de la relevancia, operaciones inferenciales, reformuladoras y procesos fundantes del conocimiento que ayudan a comprender y activan fuertemente la memoria de corto y largo plazo.

La secuencia didáctica contempló una primera etapa en la que los estudiantes debían tomar apuntes de una clase dada por su profesor-tallerista y después de una auto-revisión, entregárselos. La pauta de entrega no debía ser anunciada previamente, de manera tal que la toma de apuntes fuera espontánea. Luego, el docente recogió los textos y los devolvió la clase siguiente, con orientaciones mínimas, básicamente, detección de errores de escucha, nombres propios y otros aspectos de contenido. En la segunda etapa el estudiante debía retomar sus apuntes y reformularlos como un texto coherente y cohesivo, sin recurrir a otra fuente. La entrega del texto final debía

contener ambas versiones para que se pudiera evaluar el proceso de transformación que va de un texto destinado a sí mismo a otro para ser evaluado por un docente en una situación académica formal. Como se ve, la actividad implicó el desafío de traducir un discurso formal oral (la clase didáctica) a un código icónico, indicial y simbólico informal (escritura para sí), para luego transformarlo nuevamente a un lenguaje formal escrito. La consigna de reformular apuntes buscó que los estudiantes adquieran las competencias para resolver los problemas retóricos más acuciantes (fragmentación, conexión, recuperación de información previa, lagunas, malentendidos) y generaran un cambio de posición enunciativa.

El análisis de estas producciones permitió observar particularmente, las marcas de los manuscritos (colores, formas, señales, marcas gráficas, símbolos lingüísticos y no lingüísticos) y los modos de transposición de ese código a un lenguaje verbal formal. Lo que mostró el análisis comparativo entre los apuntes manuscritos y sus reformulaciones es que frente a una escasa flexibilidad léxica y gramatical, los estudiantes de ambos niveles dan muestras, en cambio, de una enorme flexibilidad semiótica. Este dato nos dio una pista para diseñar otras actividades que pusieran en juego disposiciones multisemióticas, como la exposición oral formal basada en la confrontación de textos y sostenida con diapositivas.

### **Secuencia didáctica para exposiciones orales formales**

Me voy a detener ahora, en otra de las propuestas didácticas desarrolladas para esta investigación: la exposición oral formal, basada en la lectura y confrontación de textos y apoyada en Power Point. Al estar basada en el contraste de lecturas previas, combina habilidades lectoras y oratorias con habilidades meta-reflexivas y estrategias explicativas y argumentativas previamente planificadas por escrito. Como otros géneros didáctico-académicos, la exposición oral es un género destinado no solamente a evaluar sino, principalmente para esta investigación, a generar y socializar conocimientos. Por lo general, se sostiene con apoyos escritos y visuales (pizarrón, notas de mano, diapositivas, etc.). Se trata, por lo tanto, de un objeto discursivamente heterogéneo o mixto que conjunta distintos soportes y cadenas genéricas, combinando diferentes materias significantes: lingüísticas (escritas y orales), visuales (gráficas, cromáticas, espaciales) e indiciales (señales, gestualidad, espacialidad, interacción interpersonal) (Knapp, 1982; Olson y Torrance, 1995; Ong, 2006).

La consigna demandó preparar una exposición oral formal grupal sobre la base de un tema dado. Para los

<sup>7</sup> Agradezco a Marisa Macchi, Profesora de COPRUN, su contribución a esta revisión bibliográfica.

ingresantes fue un corpus de artículos académicos que tematizaban la lectura y la escritura en la universidad y para los avanzados, un corpus de textos académicos, periodísticos y publicitarios que versaban sobre la construcción discursiva del Otro. Las exposiciones debían contrastar los artículos de un corpus previamente trabajado en clase, en 10 minutos y 5 diapositivas<sup>8</sup>.

El Power Point es un género epitextual (Genette, 1989) que sirve para acompañar alocuciones didácticas, científicas y profesionales (García Negroni y Gelbes, 2008, Bitonte, 2019a). Se usa como apoyo para sostener la escucha, facilitar el acceso intelectual y aliviar la memoria del destinatario, de ahí que su diseño impone una construcción colaborativa del enunciador hacia su auditorio. Dada su índole eminentemente icónica e indicativa, ofrece la posibilidad de articular el lenguaje escrito y elementos simbólicos con el discurso visual y otros recursos tecnológicos, como elementos gráficos, color, viñetas, cuadros comparativos, ilustraciones, etc. Toda esta práctica supuso que los estudiantes lean los materiales-fuente, participen de las clases en los que fueron desarrollados, los vuelquen por escrito, pero no al modo de un resumen o punteo, sino confrontándolos con fundamento y los referencien según normativa. Las diapositivas fueron realizadas programadamente, con seguimiento del docente. La tarea contribuyó a que los expositores modularan su propia voz autoral y se construyeran como poseedores de un *ethos* erudito, tecnológico, creativo en la orquestación de recursos semióticos y a la vez solidario productor y divulgador de conocimiento. Finalmente, la observación de las exposiciones por parte de la coordinación de los talleres se basó en el método de observación de clase no participante, acordado previamente con los docentes para que se desarrollara en buenos términos.

## RESULTADOS

El corpus de materiales producidos en talleres de Lectura y Escritura del Ingreso y de la Carrera de Comunicación Social de la UNM permitió reconstruir, por lo menos hipotéticamente, las esquematizaciones de los estudiantes acerca de sí mismos, de los géneros discursivos que circulan en su comunidad de discurso y de las dificultades que trae aparejada su lectura y producción. Con respecto a los que recién ingresan a la universidad, debido a la falta de familiaridad con la nueva situación de comunicación, es esperable un cierto grado de imprecisión conceptual en sus presentaciones, lagunas, fragmentación, falta de enlaces y confusión de registros,

dado que suelen reproducir los modos propios de la oralidad, del lenguaje natural y de los medios electrónicos. Esto se evidencia especialmente en el uso inadecuado de anáforas que no dejan claro cuál es el referente al que aluden, con la consecuente fatiga del lector, de quien se espera que descubra el sujeto de las acciones, la causa, que desambigüe, que infiera el significado de las palabras incluso cuando están mal escritas. Lamentablemente, pese a que la escritura cada vez más asidua en soportes electrónicos facilitó la adquisición de muchas habilidades (espontaneidad, dinamismo, brevedad, apertura), fue en detrimento de otras, como la planificación y la revisión (Giammateo y Albano, 2012). Precisamente, los problemas de cohesión generados por faltas de referencia e inconcordancia se deben mayormente a que hay una etapa del proceso de escritura cuya importancia no se asume: la revisión (tomada a cargo a menudo por los propios dispositivos técnicos con deficientes resultados). Es posible también que algunos de los fenómenos de inconcordancia registrados se deban a que en la lengua quechua no es obligatoria la concordancia entre sujeto y verbo ni entre género y número (Martínez y Speranza 2009:96). El desafío es cómo intervenir pedagógicamente para que los estudiantes se construyan como sujetos de discurso en contextos académicos sin poner en riesgo sus identidades étnicas. En este punto entendemos que no sólo es necesario reconocer las diferencias gramaticales de las lenguas en contacto sino también promover actividades que fomentan el dominio de las prácticas de lenguaje cuyo control constituye el capital intelectual en el mundo académico.

Sobre la fragmentación en la construcción de párrafos y el texto integral, se registraron cambios entre los escritos iniciales y los avanzados. En últimos se notó un intento de establecer más relaciones lógicas (más de causa-consecuencia y conclusivas que adversativas y condicionales). Pero aprender a argumentar no se reduce a aprender los conectores. La falta de práctica del discurso argumentativo hace que como lectores, los estudiantes neutralicen la dimensión polifónica de los textos y subestimen la importancia de la justificación. Los estudiantes iniciales raramente tienen conciencia de la necesidad de justificar. Los avanzados, en cambio, tienden a justificar, aunque de manera precaria: aportando datos, sí, pero aislados, sin las garantías y soportes suficientes para sostenerlos de forma convincente.

Con respecto a las secuencias de actividades didácticas diseñadas en función del cuadro de situación expuesto, se pudo comprobar -una vez más- que los apuntes manuscritos son más complejos de lo que aparentan. Los

<sup>8</sup> Para una descripción más amplia de esta actividad ver Bitonte, 2019a, 61-64.

docentes debemos dimensionar que están signados por el doble esfuerzo de focalizar la escucha sostenida y al mismo tiempo, anotar, poniendo en juego la improvisación y la creación de un código multisemiótico. Una de las características más ostensibles –y esperables– del género es la fragmentación, la que a veces dificulta incluso la relectura del texto propio. Desde el punto de vista semántico, se constató en la mayoría de los casos, el anclaje en el tema (la clase didáctica) aunque, la progresión temática de las anotaciones podía seguir sinuosamente el hilo del discurso. Los estudiantes lo resolvieron recurriendo a todo un repertorio de conectores gráficos al servicio de articular un tópico localizado con otro gráficamente lejano (conectores visuales como rayas, flechas, asteriscos, adornos, marcas personales, etc.) los que, a la vez, servían para economizar tiempo en la escritura. La construcción de la relevancia se dio a través de marcadores icónico-indiciales (subrayados, color, mayúsculas). Por su parte, las reformulaciones de los apuntes plasmaron el proceso inverso: la trasposición de la semiosis plástica a un lenguaje formal, con informaciones, expresiones teóricas técnicas y abstractas, buscando comunicarlas a un lector externo. Así, se pudo constatar que las reformulaciones de los manuscritos movían al escritor a un cambio de posición, generando disposiciones cooperativas hacia un destinatario académico. Efectivamente, estas reescrituras motivaron el desarrollo de recursos para conectar conceptos, traduciendo índices no verbales por conectores lógicos elementales, estrategias de edición que buscaban generar progresión temática, desarrollos completativos, acotaciones, paráfrasis aclaratorias y resuntivas, señales de un incipiente control metadiscursivo orientado a resolver potenciales dificultades retóricas. En las reescrituras de los estudiantes avanzados hubo interesantes esbozos de micro-explicaciones y recuperación de información relevante (expresada en parentéticas, paráfrasis aclaratorias, definiciones, caracterizaciones, ejemplificaciones recuperadas, probablemente, acudiendo a la memoria o de propia cosecha). Lo que mostró, además, el análisis comparativo entre los manuscritos y sus reformulaciones fue que si hay buena escucha, los manuscritos son tan ricos o mejores en recursos como sus reescrituras formales. En este sentido, los estudiantes de ambos niveles dieron muestras de una destacable flexibilidad semiótica no verbal, incluso más que escrita. En suma, se puede comprender, a partir de lo expuesto, por qué la toma de apuntes es una práctica asidua en escritores experimentados pero a menudo resistida por los estudiantes principiantes. Con todo, podemos afirmar que nuestros estudiantes iniciales (LEA-COPRUN) la han adoptado y los avanzados (TEX2) la han incorporado como una herramienta válida en sus actividades de estudio cotidiana, que no sólo plasma semio-gráficamente la información tomada para

volverla accesible en otras ocasiones, sino que además, activa procesos de comprensión y de construcción del saber, razón que justifica la intervención didáctica sobre este género considerado menor.

Pasemos a las exposiciones orales formales apoyadas en PowerPoints. Las observaciones enfocaron la construcción de los participantes del circuito retórico (discurso, oradores y auditorio académicos) a través de índices como la comprensión de los textos fuente, el contraste de perspectivas, la organización retórica del discurso oral, su articulación con las diapositivas, la dinámica de la exposición en cuanto a aspectos kinésicos y proxémicos y los modos de acompañamiento de los docentes. De manera similar a lo observado respecto de los apuntes manuscritos, los estudiantes de ambos niveles se desempeñaron más cómodamente en discursos multisemióticos. De hecho, encontraron más facilidad para introducir definiciones, justificaciones y tramos explicativos en el despliegue oral que el que suelen mostrar en sus producciones escritas. La atención respetuosa de los compañeros de curso resultó de apoyo y contención y demostró también que aun siendo el *contenido* de las exposiciones común a todas las intervenciones, era posible sostener el interés sobre los *modos* de enunciar, lo que colocaba de entrada, a los co-enunciadores, en una postura meta-enunciativa estrechamente ligada a la construcción de un *ethos* y un *pathos* académico y auto-reflexivo que se espera de este tipo de comunicación. Junto con esto vino dada la construcción incipiente de un punto de vista autobiográfico, que confrontó a los estudiantes con su pasado de lecciones escolares y se expresó en incisos comentativos, frecuentemente ubicados como corolarios finales espontáneos. Por lo dicho, la actividad resultó una formidable herramienta para desarrollar un *ethos* de expositor académico. En efecto, la exposición dio lugar a que el orador se pusiera en escena como un lector crítico, convincente y divulgador del saber científico. Como contraparte, el auditorio fue proyectado como par académico, interesado y preparado para cooperar con una actitud co-constructiva y participativa del saber. En el marco de este circuito retórico (Meyer: 2004), la participación de los oyentes fue efectivamente considerada a través de los comentarios, recomendaciones y críticas aportadas al cierre de cada presentación.

Por último, la indicación transversal de presentar planes textuales de las actividades programadas fue sumamente provechosa ya que contribuyó a que los estudiantes dimensionaran la necesidad de reconocer cada etapa atravesada en la producción de discursos académicos y tuvieran una visión global previa de la tarea a realizar. A los estudiantes los ayudó a formular y sostener la unidad

del tema, comprometerse con el objetivo propuesto y trabajar en su construcción como enunciadores preocupados por comunicar mejor. Y al docente-tallerista le permitió intervenir tempranamente a través de sus comentarios escritos y orientar las reformulaciones.

Lamentablemente, no podemos, en el estado actual de la investigación, evaluar la incidencia de las prácticas realizadas en el ingreso (LEA-COPRUN) sobre los cursantes avanzados del grado (TEX2), dado que ambas experiencias fueron contemporáneas. Pero sin duda, dichas prácticas aportaron conocimientos y recursos muy importantes para trabajar el diagnóstico y la mejora de la enseñanza en ambos niveles. De hecho, el análisis nos ha permitido notar que las actividades planteadas desde una perspectiva meta-reflexiva colaboraron en la adquisición y refuerzo de disposiciones semiótico-cognitivas indispensables. Para los ingresantes fueron experiencias iniciáticas muy valiosas ya que los comprometieron al trabajo colaborativo entre miembros de un colectivo implicado como sujeto académico. Por su parte, los grupos avanzados, seguramente por estar más familiarizados con las cadenas genéricas destinadas a diferentes situaciones formales y por ser cursantes de Comunicación Social, fueron más conscientes de que los discursos sociales no comunican contenidos independientemente del modo en que se enuncian (*ethos* comunicacional). De este modo pudieron afrontar con un grado mayor de autonomía, consignas más complejas, en las que cada grupo expositor eligió entre un abanico de opciones temáticas y bibliográficas.

Los productos y desarrollos sistematizados por esta área de investigación fueron socializados en programas, cuadernillos, documentos de trabajo, instructivos de materias y en diversos encuentros académicos, jornadas de formación docente y divulgación en las aulas de la UNM y de otras universidades del país. Aspiramos a que estas propuestas sean un aporte para las prácticas académicas de otras disciplinas y de otras Carreras del grado universitario.

## CONCLUSIONES

Este trabajo pretende ser un aporte a la re-contextualización de la alfabetización académica frente a la complejidad que suman la democratización de los estudios superiores, los cambios sociales, tecnológicos y culturales. El cruce de perspectivas reunidas por el área de investigación en Lectura, Escritura y Campo Académico posibilitó articular la pedagogía de la lectura y la escritura con las teorías de la enunciación, de la argumentación y la nueva retórica en una alfabetización semiótica integral (Bitonte, 2019a y b, 2018a y b, 2017, 2016a y b,

2013, Bitonte y Lo Coco, 2013). Desde este enfoque, la lectura y la escritura son comprendidas como prácticas sociales que requieren de un aprendizaje semio-discursivo que no es natural en absoluto y que no se reduce a la cultura escrita. Así pensada, la alfabetización, no se ocupa de “remediar” falencias lingüísticas, gramaticales o de comprensión que supuestamente “arrastran” los estudiantes de sus formaciones previas, sino de afianzar la construcción discursiva de los co-enunciadores, cuyas identidades se conforman a través del dominio de los géneros que habilitan su sentido de pertenencia institucional. Habida cuenta, entonces, de que los problemas retóricos observados en el corpus, en su conjunto, forman parte de un complejo problemático en el que concurren aspectos semio-discursivos de diversa índole, así como también las esquematizaciones de los estudiantes acerca de las prácticas de lectura y producción oral y escrita en la Universidad, las consignas y actividades orientaron hacia un re-posicionamiento de los estudiantes, como miembros de la comunidad académica. De ahí, el tratamiento que se les dio a los géneros didácticos y académicos vinculados al despliegue de habilidades meta-cognitivas. Afirmamos que su enseñanza resulta indispensable para el desarrollo de las prácticas de estudio universitarias y los aprendizajes disciplinares. En este sentido, los resultados de las actividades diseñadas mostraron transformaciones significativas tanto en el tramo inicial (Talleres LEA-COPRUN) como en el tramo del grado (avanzados, TEX2). Notemos: los escritos producidos por los ingresantes a partir de la lectura de textos académicos tendían a reproducir, yuxtaponer o a destacar informaciones presuntamente relevantes desde una perspectiva fundada en el escritor y casi siempre injustificadas. Es dable pensar que, con la incorporación de habilidades meta-enunciativas, logren construir un sentido relevante con referencia a un par académico y basado en el contraste de perspectivas y enfoques. De hecho, actividades como la reformulación de apuntes y las exposiciones orales formales han mostrado muy buenos resultados en la búsqueda consciente de marcadores y ordenadores del discurso, lo que evidencia una voluntad de organizar la superestructura de estos textos, según parámetros académicos esperables. Inclusive se registró la adopción progresiva de ordenadores meta-discursivos (para comenzar, a continuación, finalmente, etc.) tanto en las alocuciones orales como en las escritas de ambos niveles, con un uso notoriamente afianzado en los estudiantes TEX2. En las reformulaciones de apuntes, puntualmente, el meta-discurso para referir y contextualizar fuentes. Y en las exposiciones orales, para señalar puntos de contacto y diferencias entre las visiones de los autores leídos. Desde el punto de vista del *ethos*, estas operaciones ponen en escena, la imagen de alguien crítico y reflexivo, que controla

su discurso y que al mismo tiempo, se preocupa por resolver posibles dificultades retóricas y comunicacionales (Maingueneau: 1999). El análisis de las muestras del corpus dejó ver también, a través del trabajo de escrituras y reescrituras sucesivas, un esfuerzo oscilante de los estudiantes por andamiar el discurso con un lenguaje especializado, aun a costa de generar, a veces, textos forzados. Esta estrategia podría interpretarse como la tensión propia de una voluntad de cambio de posición subjetiva.

Evidentemente, al ingresar a la Universidad el estudiante no se concibe aún a sí mismo como expositor académico y deberá trabajar en los medios discursivos para conseguirlo. Eso explica por qué se le dificulta tanto la identificación y orquestación de los puntos de vista de los autores leídos, así como también, la construcción de su propio punto de vista analítico. De ahí también su desestimación por la mención de fuentes bibliográficas, que no solamente son una convención sino una de las prácticas más solidarias de la comunidad científica, deudora y divulgadora de un repertorio saberes previos laboriosamente consolidados. En el transcurso del Taller LEA del ingreso universitario, esta tendencia se revierte casi totalmente a través de prácticas dirigidas a valorar y consignar las fuentes según normativa. Pero si estas habilidades –que no son espontáneas ni siquiera en los avanzados, ni en muchos docentes– no se siguen practicando, con el transcurso del tiempo se vuelven a perder. De ahí que una de las recomendaciones que surgen de esta investigación es que se instalen en cada materia como parte de una ética académica fundada no en el elitismo de quien ostenta saber, sino de quien contribuye a socializarlo.

No cabe duda de que aspectos como la flexibilidad para desarrollar conexiones lógicas y procedimientos de referencia deberán seguir practicándose asiduamente en ambos niveles (ingreso y grado) dado que si bien las actividades diseñadas obligaban a los estudiantes a recuperar enunciados anteriores, resolvieron mejor la tarea a través de recursos multisemióticos que con procedimientos de naturaleza escrita, razón por la cual habrá que seguir pensando modos de intervención didáctica sobre estos problemas.

Por último, el análisis arrojó una conclusión muy importante y es que los ingresantes lograron, al final de las prácticas realizadas, identificar perfectamente la etapa del proceso en la que se encuentran y se volvieron plenamente conscientes de la problematización que traen aparejadas. De este modo, sabemos que los ingresantes, al final, no se convierten en especialistas en lectura y escritura académicas *pero sí en los problemas que estas acarrearán*. Por su parte, los estudiantes del grupo de

avanzados (TEX2), si bien no demuestran aún haber transitado completamente el recorrido que va de ser un escritor novato a uno experto, es esperable que logren incrementar el control de la planificación, revisión y reformulación del propio escrito e incorporen el uso metadiscursivo del lenguaje y con esto logren regular las distintas voces, mejoren la cohesión del discurso y la relación con el destinatario. Estas condiciones facilitadoras son para los estudiantes, el primer paso en el camino de resolver los problemas que los acucian y para los docentes, un terreno fértil para intervenir pedagógicamente. Por lo expuesto, la construcción de sí de los sujetos como estudiantes universitarios es un proceso arduo y paciente pero de resultados auspiciosos, razón por la cual sostenemos que la enseñanza de las competencias que lo favorecen no debería ser prerrogativa exclusiva de los departamentos de humanidades y comunicación social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adami, Elisabetta. 2013. “A social semiotic multimodal analysis framework for website interactivity”. London, UK : NCRM. Institute of education. University of London (no publicado).
- Alvarado, Maite. 1999. *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Alvarado, Maite. 2003. “La resolución de problemas”. *Propuesta Educativa* 26. Buenos Aires: FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.
- Amossy, Ruth. 2011. “Estereotipos e identidad. La construcción del ethos”. En Lie, Mandolessi & Vandebosch (Eds). *El juego con los estereotipos. La redefinición de la identidad hispánica en el cine y la literatura postnacionales*. Bern/ Berlin: Peter Lang.
- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2010. “Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional”. *Cuadernos de Lingüística*, 1, 5. Colombia : Maestría en Lingüística. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Arnoux, Elvira Narvaja de, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira. 2011. *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Arnoux, Elvira y Maite Alvarado. 1999. "El apunte: restricciones genéricas y operaciones de reformulación". En María Cristina Martínez (comp.), *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina y Universidad del Valle. 39-63.
- Arnoux, Elvira Narvaja de, Maite Alvarado, Emilce Balmayor, Mariana Di Stefano, Cecilia Pereira y Adriana Silvestri. 1996. "El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior". En Arnoux (comp.) *Adquisición de la escritura*. Rosario : Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje. Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Rosario : Juglaría.
- Arroyo, Gustavo y Teresita Matienzo. comps. 2011. *Pensar, decir, argumentar. Lógica y Argumentación desde diferentes perspectivas disciplinares*. Buenos Aires: Prometeo / Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Becker, Howard (2011). *Manual de escritura para científicos sociales*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Bereiter, Carl y Scardamalia, Marlene. 1992. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". En *Infancia y Aprendizaje*, 58. 43-64.
- Bitonte, María Elena. 2019a. *Taller de lectura y escritura académicas: Curso de orientación y preparación universitaria*. Buenos Aires: UNM Editora. Biblioteca COPRUN.
- \_\_\_\_\_. 2019b. "Notas para una alfabetización semiótica en el nivel inicial a partir de un género didáctico: la exposición oral formal". III Congreso De La Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (Alfal) y VII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica *Identidades dinámicas III: Perspectivas actuales sobre las lenguas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades Ciencias de la Educación.
- \_\_\_\_\_. 2018b. "Con ciencia retórica. La retórica en el aula de taller de lectura y escritura". En Bein, Roberto, et al. (Coord.). *Homenaje a Elvira Arnoux Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*, III: Lectura y escritura. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).(65-80).
- \_\_\_\_\_. 2016a. "Avances para una socio-semiótica de los géneros de graduación. Reconsideración de los procesos de lectura y escritura a la luz de la Red". Actas del X Congreso Argentino y V Congreso Internacional de Semiótica, "Semióticas: miradas, recorridos y nuevos objetos de conocimiento". Asociación Argentina de Semiótica, Cátedras de Semiótica y Comunicación de la UNER (Paraná) y UNL. Santa Fe, 15 al 17 de septiembre de 2016.
- \_\_\_\_\_. 2016b. "Hacia una semiótica del lenguaje de los nuevos medios". Actas del Congreso de REDCOM, "Comunicación, Derechos y la cuestión del Poder en América Latina". 6 al 9 de septiembre de 2016. CABA - La Plata. FSOC-UBA y FPyCS-UNLP.
- \_\_\_\_\_. 2014. "La pregunta en los discursos del saber. Su valor en los procesos de formación de conciencia retórica". En Bitonte, María, Marta Camuffó y Zelma Dumm, 2014. *En torno a la interrogación. Propuesta para una didáctica de la pregunta crítica*. Buenos Aires: UNM Editora. 59-84.
- \_\_\_\_\_. 2013. "La esquematización del *ethos* en el proceso de producción de tesinas. Jornadas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación". En *Jornadas Comunicación y Ciencias Sociales. Legados, diálogos, tensiones y desafíos*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Argentina, Buenos Aires 2013.
- \_\_\_\_\_. 2012. *Huellas y proyecciones de un modelo epistemológico indicial*, Berlin: Editorial Académica Española.
- Bitonte, María Elena y Mauro Lo Coco (2013). *Recorridos y actividades para la práctica de la lectura y la escritura en la educación superior*. Buenos Aires: UNM Editora.
- Boudon, Enrique y Giovanni Parodi, 2014. "Artefactos multisemióticos y discurso académico de la Economía: Construcción de conocimientos en el género Manual". En *Signos*, 47 (85). 164-195.
- Carlino, Paula. 2010. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Biblos.
- Cassany, Daniel y Morales, Oscar Alberto. 2008. "Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos". En *Memorialia*. Cojedes, Venezuela: Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora.
- Cubo De Severino, Liliana. 2005. *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- Chartier, Roger. 2010. "Aprender a leer, leer para aprender". En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates*.
- Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia. 1997. "Representaciones sociales en el proceso de lectura". En *Signo y seña*, 8, diciembre. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

- Di Stefano, Mariana y Pereira, María Cecilia. 2001. “La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales”. En XIX Congreso Anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada, “Perspectivas recientes sobre el discurso”. Universidad de León (España). 3, 4 y 5 de mayo de 2001.
- Eco, Umberto. 1999. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Ezcurra, Ana María. 2011. *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fabbri, Paolo. 1999. *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- Flower, Linda. 1979. “Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing”. Pittsburgh, Pensilvania: Carnegie Mellon, College English, 41, 1. 19-37.
- Flower, Linda y Hayes, John. 1996. “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Lectura y vida.
- García Negroni, María Marta (coord.). 2015. *Sujeto(s), alteridad y polifonía: acerca de la subjetividad en el lenguaje y en el discurso*. Buenos Aires: Ampersand. FILO UBA.
- García Negroni, María Marta. 2011. *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón .
- García Negroni, María Marta. 2011. “Modalización autonímica y discurso científico-académico. Comillas, glosas y *ethos* en la ponencia científica en español”. En *Los discursos del saber: prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón. 41-65.
- García Negroni, María Marta. 2009. “Reformulación parafrástica y no parafrástica y *ethos* discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada”. En *Letras de Hoye*, 44, 1, jan./mar. Porto Alegre. 46-56.
- García Negroni, María Marta y Tordecillas Colado, Marta. 2001. *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- García Negroni, María Marta y Gelbes Ramírez, Silvia. 2008. “Handout, PowerPoint y *ethos* académico: a propósito de los epitextos de la ponencia científica”. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 6, 2 (12). Frankfurt :Vervuert. 33-49.
- Giammateo, Mabel e Albano, Hilda, (coord.). 2012. “La palabra en la red: características lingüísticas de la comunicación en Internet”. En Giammateo, Mabel y Albano, Hilda (coord.). *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Biblos.
- Grize, Jean-Blaise. 1990. *Logique et Langage*. Paris: Ophrys.
- Grossmann, Francis y Rinck, Fanny. 2004. “La surénonciation comme norme du genre: l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique”. En *Langages*, 156. Paris. 34-50.
- Halliday, Michael. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica (1ª ed. Halliday, Michael (1975). *Language as social semiotic: towards a general sociolinguistic theory*, Columbia: Hornbeam Press).
- Hayes, John. 1996. “Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura”. En *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaltenbacher, Martin. 2007, “Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte”. *Aled 7*, 1. 32-59.
- Kintsch, Walter; Kintsch, Walter, Cbemafrs. 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge university press.
- Knapp, Mark. 1982 [1980]. *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Kress, Gunther. 2001. *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- Lemke, Jay. 2005. “Multiplying meaning. Visual and verbal semiotics in scientific text”. En *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: JR Martin & R Veel Eds. - Routledge. 87-114.
- Linne, Joaquín. 2018. “El deseo de ser la primera generación universitaria. Admisión y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* , 12 (1), 129-147.
- Lucaites, John Louis, Condit, Celeste y Caudill, Sally (Comps.). 1999. *Contemporary rhetorical theory. A reader*. New York: The Guilford Press.

- Maingueneau, Dominique. 1999. "Ethos, scénographie, incorporation". En AMOSSY, Ruth (Ed.). *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. París: Delachaux et Niestlé. 75-102.
- Haquin, Dominique Manghi. 2011. "La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula". En *Diálogos Educativos*, 22. Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Marafioti, Roberto. 2004. *Charles S. Peirce. El Éxtasis de los Signos*. Buenos Aires: Biblos.
- \_\_\_\_\_. 2005. *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Marafioti, Roberto y Santibáñez, Cristian (comps.). 2010. *Teoría de la argumentación, a 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires: Biblos.
- Meyer, Michel. 2004. *La rhétorique*. Paris: Puf.
- Nethol, Ana María et al. 1985 [1977]. *Ferdinand de Saussure: fuentes manuscritas y estudios críticos*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Olson, David y Torrance, Nancy (Comps.). 1995 [1991]. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa. *Literacy and orality*. Cambridge: University Press.
- Ong, Walter (2006 [1986]). *Oralidad y escritura*. Buenos Aires: FCE.
- Parodi, Giovanni. 2005. *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- \_\_\_\_\_. 2007. "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio". En *Signos*, 40, 63. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. 147-178.
- \_\_\_\_\_. 2010. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: Planeta.
- Peirce, Charles. 1867. "Manuscrito N° 40: marzo-diciembre de 1867". En Verón (2013). *La semiosis social II*. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_. 1987. *Obra lógico-semiótica*. Madrid: Taurus.
- Perelman, Chaim y Olbrechts Tyteca, Lucie. 1989. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, 1958. Madrid: Gredos.
- Plantin, Christian. 2014. *Las buenas razones de las emociones*. Buenos Aires : Universidad Nacional de Moreno.
- Salas Valdebenito. Millaray, 2015. "Una propuesta de taxonomía de marcadores metadiscursivos para el discurso académico-científico escrito en español". En *Signos*, 48(87). 95-120.
- Secretaría Académica y Departamento de Estudios y Asistencia Técnica de la UNM (Mimeo 2015 y 2017). "Informe sobre Ingresantes: COPRUN".
- Silvestri, Adriana. 1998. *En otras palabras: Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.
- \_\_\_\_\_. 2002. "Comunicación y cognición en los Modelos Sociogenéticos: el aporte de Mijaíl Bajtín". *Psykhé*, 11.
- Swales, John. 1990. *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tapia-Ladino, Mónica. 2014. "Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica". *Onomázein*, 30. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. 254-268.
- Toulmin, Stephe. 2003 [1958]. *Los usos de la argumentación*. Barcelona, Península.
- Unsworth, Len. 2011. "Reconceptualizing Literacy and Literacy Pedagogy to Take Account of Image Text Relation in Traditional Paper and Digital Electronic Media". *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina*, 19. Santa Fe, Argentina.
- Van Dijk, Teum y Kintsch Walter, 1978. "Toward a model of text comprehension and production". *Psychological review*, 85(5). 363-394.
- Verón, Eliseo. 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, applications*. París: IREP.

\_\_\_\_\_ 2013. *La Semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky Lev. *Pensamiento y lenguaje*. 1992 [1934]. *Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.

Zamudio, Bertha y Ana Atorresi 2000. *La explicación*. Buenos Aires: Eudeba.

Zavala, Virginia y Córdova, Gavina. 2010. *Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

# **Argumentación dóxica en el testimonio televisivo: de la muerte de Nisman al asesinato de “Bisman”**

J. Javier NAHABEDIAN



## INTRODUCCIÓN

El modelo clásico de textualidad de Robert-Alain de Beaugrande y Wolfgang Ulrich Dressler (1997) define al texto como un acontecimiento comunicativo que considera siete normas: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. El cumplimiento de estas normas de textualidad, lejos de ser pleno, implica estrategias de compensación tanto por parte del productor como del receptor del texto: las impericias lingüísticas de un productor pueden ser contrapesadas con la información situacional con que el receptor cooperativamente cuenta; o, en el otro extremo, la multiplicidad de situaciones en que pueden ser consumidos ciertos géneros escritos obligan al productor un esfuerzo de búsqueda de coherencia y cohesión para evitar posibles desvíos de interpretación o malentendidos. En tanto acontecimiento sujeto a una situación concreta de comunicación, el texto es condicionado por la interacción de los sujetos que define umbrales de corrección gramatical y tolerancia intelectual, que redundan en la efectividad y adecuación del acto de comunicación.

Con el presente trabajo nos proponemos observar las condiciones argumentativas de una alocución concreta, sujeta a condiciones genéricas de producción específicas que fijan los límites de lo decible y las formas de comunicarlo, en relación con su corrección normativa. Se trata de un texto oral, identificable con el género primario “testimonio televisivo” y definible desde una perspectiva normativista como lacunario y agramatical debido a que su coherencia formal se ve fuertemente afectada por la espontaneidad de la declaración y el proceso cognitivo-lingüístico de formación de frases de esta particular actuación oral, en confabulación con el habitus lingüístico y paralingüístico de la hablante. De manera más general, buscamos reconocer cómo la generación de sentido persiste en niveles distintos de la estricta coherencia a pesar de su impropiedad normativa y cómo los actos de comunicación se insertan en contextos dóxicos específicos que le confieren su capacidad argumentativa, incluso contra las demandas *logocéntricas* de validez lógica o, como mínimo, razonabilidad de ciertos analistas de la argumentación.

También se plantea como objetivo comentar la explotación argumentativa que se hace de esa misma alocución cuando atraviesa procesos de transposición, cuando es resemiotizada para ser transpuesta en un nuevo dispositivo comunicacional y un nuevo género (Steimberg, 2013). En concreto, buscamos describir ciertos efectos de recepción de su estilo e incorrección gramatical cuando, a modo de argumento-burla, la declaración

oral es transcripta e inserta en el universo de circulación pública de las redes sociales.

## EL TESTIMONIO

El 18 de febrero de 2015 se realizó una marcha desde la Plaza de Congreso hasta la Plaza de Mayo pidiendo el esclarecimiento de la muerte del fiscal Alberto Nisman, muerto en circunstancias a ese momento desconocidas pero que atizaron diversas hipótesis que iban del suicidio al asesinato producto de una conspiración. La marcha tenía una clara afiliación antikirchnerista y fue convocada y promovida por sectores opositores al gobierno de Cristina Fernández. En este contexto, y como es habitual, los noteros de los programas televisivos de noticias recogieron los testimonios de los marchantes, que contaban con grados variables de organicidad. Estos testimonios televisivos están sujetos a condiciones composicionales fijas: brevedad, espontaneidad, son tomados *in situ*, quienes declaran lo hacen en calidad de partícipes (manifestantes). En el caso que trabajamos, los testimonios no son producidos por personas avezadas en la exposición y la discursividad televisiva, es decir, no controlan la retórica del dispositivo, muy por el contrario, están sujetos al control –del tiempo, de los turnos de habla– que se hace desde el estudio, por lo que la intencionalidad del testimonio es subsidiaria de la del programa televisivo que lo recoge.

De esta forma es que el canal *Crónica* registra el intercambio transcripto en el gráfico 1 entre su notera y una mujer que asistía a la marcha llevando una fotografía del fiscal Nisman (Imagen 1).



**Imagen 1:** Señora entrevistada durante el 18F

(1) <b>Notera:</b>	hola marcos, y como bien dijiste, estamo::s en otra parte.
(2)	y acá nos encontramos co::n una señora que tiene:: la foto de nisman. ¿dígame, señora, por qué asiste al 18F?
(3) <b>Señora:</b>	bueno, yo::, porque quiero que se aclare:: justicia para -isman,
(4)	a::h, o sea que a él lo asesisi- lo asesinaron ¿sí? (.)
(5)	o sea lo mandaron a asesinar y quiero justicia por la familia y por las niña,
(6)	que las niña se quedó sin papá
(7)	yo soy madre y abuela y yo estoy acá (.) presente (.) pidiendo justicia para nisman y para la familia
(8) <b>Notera:</b>	usted dice que lo mandaron a asesinar (.) ¿de qué sector lo mandaron a asesinar según su pensamiento?
(9) <b>Señora:</b>	porque:: tenía:: po::r- o o sea, que:: el doctor nisman tenía:: e::u:: digamo::s, contra la presidenta y lo que dijo él, este-, tenía todo confirmado, todo cierto,
(10)	o sea que (.) él estaba (.) apuesto a todo (.)
(11)	o sea que puso el pan sobre la mesa al pan, pan, al vino, vino sobre las cartas la mesa y con mucha verdad, nada de mentira
(12)	entonces, por eso lo mandaron a asesinar.
(13) <b>Notera:</b>	¿cree que una marcha como esta, que se supone va a tener, em, mucha convocatoria, puede ayudar a esclarecer el caso?
(14) <b>Señora:</b>	como sí o como no (.)
(15)	porque hay mucha oscuridad, por empezar(.)
(16)	porque la presidenta es capaz de cualquier cosa. No se puede esperar más nada, la gente está cansada de todo esto.
(17) <b>Notera:</b>	y del lado del gobierno:: y de los que apoyan al gobierno, se dice que esto está politizado, ¿qué piensa sobre ese pensamiento, sobre esa postura?
(18) <b>Señora:</b>	¿cómo, cómo?
(19) <b>Notera:</b>	¿qué piensa sobre la postura de los que dicen que una marcha así está politizada y se utiliza como bandera política?
(20) <b>Señora:</b>	no, nosotros estamo-, yo, por ejemplo, estoy en silencio para hacer un homenaje a bisman,
(21)	porque, sin embargo, se burlaron de él (.) de la casa de gobierno, todos los que están en el gobierno, se cagaron de risa::
(22)	y no es así, hay que respetar e::h porque mataron a un fiscal que, la verdad, yo como persona no se lo merecía eso ¿sí?
(23)	porque se podía hablar (.) hablar y arreglar las cosas hasta que se sepa toda la verdad, no mandar matar.
(24) <b>Notera:</b>	¿usted cree que con lo que ocurrió y con los años en los que está llevando esto, se va a llegar a saber la verdad sobre la AMIA?
(25) <b>Señora:</b>	no creo (.) no creo (.) no creo porque se tapa todo;
(26)	la gente está cansada (.) de mi punto de vista, se va a tapar muchas cosas
(27) <b>Notera:</b>	bueno(.) muchísimas gracias

**Gráfico 1:** Crónica, en Congreso de la Nación, 18 de febrero de 2015<sup>1</sup>

<sup>1</sup> La transcripción se realizó siguiendo el sistema *Conversation analysis* (CA), como aparece en Jenks (2011).

Esta declaración resulta ejemplar por su paroxismo. Desde una perspectiva atenta al nivel de inscripción en una formación discursiva (tal como es descrita por Adam, 1992), nos informa de posiciones ideológico-políticas que se disputan en el campo público y que no reparan o están más allá de lo probado judicialmente. El discurso, así, se construye como espacio de reproducción de posiciones y sentimientos ideológicos y no como medio verbal de fundamentos forenses –que corresponderán a otros escenarios de actuación social–. La culpa y responsabilidad (del gobierno) y el heroísmo (de Nisman), figuras promovidas por el discurso mediático hegemónico en tándem con “la gente”, se gestan en el campo de lo evidente, de lo que ideológicamente está probado, aunque no existan los medios empíricos que lo demuestren. De esta forma, los hechos son interceptados por lo ya sabido ideológicamente; el universo de la interpelación ideológica no es el de la pregunta, sino el de la respuesta que encuentra valores siempre-ya fijados para los datos. Desestimar, como ciertas aspiraciones de racionalidad argumentativa pretenden, la sistematicidad de este tipo de alocuciones, no admitir lo que tienen de discursivamente efectivo –en su doble acepción de ser real y de ser exitosa– en su agramaticalidad, implica desconocer o no querer reconocer las formas de generación de sentido menos institucionales y más dispersas. Pensar, como muchas escuelas de análisis argumentativo lo hacen<sup>2</sup>, que la persuasión se resuelve toda en la apelación a la racionalidad, conlleva dejar sin respuesta la problematización que este tipo de intervenciones “comunes” tienen para el análisis del discurso y la comprensión de los fenómenos argumentativos. Después de todo, y volviendo a lo textual, como recuerda Combettes, “la coherencia del texto no es la resultante de hechos de gramaticalidad” (1992, citado por Adam, 1999: 46), sino el producto de una orientación argumentativa global en la que confluyen elementos heterogéneos.

En concreto, este testimonio encuentra el suministro de su argumentatividad en la repartición maniquea de dos campos semánticos antagónicos: lo oculto, lo oscuro, lo malvado, la risa malévolamente (“*se cagaron de risa*”), frente a la verdad, la diafanidad, el “poner sobre la mesa”. Estos campos son articulados *a priori* por las formaciones ideológicas y demandan su reconocimiento automático para cumplir con la intencionalidad (tercera norma textual de de Beaugrande y Dressler, 1997) del texto argumentativo. Como “voz de la calle”, el testimonio sirve para dar cuenta de una enunciación no reglada, que no responde a imperativos de corrección y adecuación, pero que de todas formas pertenece a un campo de habla

fundamental para reconocer formas de argumentación altamente dóxicas. No podemos dejar de recordar que para Angenot, imbuido en la problemática del discurso social, la palabra “razonable” tiene un sentido relativo:

este término se refiere al conjunto de los esquemas persuasivos que han sido aceptados en alguna parte y en un momento dado o que son aceptados en un medio particular, en una determinada comunidad ideológica, como sagaces y convincentes, mientras que, al mismo tiempo, son considerados como “aberrantes” en otros sectores o en otros momentos. (2010: 15)

Así es que, aunque con otra orientación, también se justifica la pertinencia del fragmento que analizamos cuando observamos que sirvió como objeto de mofa y parodia de amplia circulación online (ver, por ejemplo, imagen 2), amplificando los efectos de su consumo. La recuperación de este testimonio ganó su carácter de “viral” en las redes por sus desajustes de coherencia, cohesión e informatividad y sirvió como muestra para deslegitimar la marcha: la hipótesis del asesinato, creencia directamente vinculada a posiciones antikirchneristas, se correspondería a actores desinformados, influenciados y con vaga competencia lingüística. Este efecto refutatorio de recepción se incentivó a partir de la transcripción del testimonio, que puso en relieve las variaciones fonéticas (“Bisman”, en lugar de “Nisman”; “Dotor”, en lugar de “Doctor”) y los errores por paronimia (“apuesto”, en lugar de “dispuesto”). Cierta elitismo lingüístico, que reconoce la legitimidad en el bien decir, revistió a esta actitud de lectura; o, en términos de Bourdieu (1985), la posición argumentativa se desestimó por medio de la estigmatización que somete un habitus lingüístico desprestigiado a las reglas de tasación de un mercado lingüístico.

<sup>2</sup> Amossy (2014) reconoce tres corrientes principales de esta orientación logocentrista: la pragmadialéctica de Van Eemeren, la nueva retórica de Chaim Perelman y la lógica sustancial de Stephen Toulmin.



**Imagen 2:** parodia realizada por el perfil de Facebook *Pobreza CEO*

En lo que sigue observaremos las características textuales de coherencia y cohesión en el testimonio, indicando que, a pesar de mostrarse el texto altamente inestable, compensa sus carencias con componentes genéricos y situacionales. Sin embargo, estos elementos ligados al contexto de producción, al ser traspuesto el testimonio al nuevo ámbito recreativo de las redes sociales, no resultan transportables.

Para el desarrollo de nuestro trabajo, se hace necesario partir del supuesto de aceptabilidad<sup>3</sup> de la alocución original (transmitida por el canal *Crónica*) y de su sanción posterior cuando se amplía la circulación a través de las redes sociales.

## REFERENCIALIDAD Y ARGUMENTACIÓN

El fenómeno de la referenciación es definido como el proceso por el cual las lenguas discretizan, categorizan y nombran el mundo, dándole, de esta manera, sentido dentro de un marco socio-cognitivo. La referenciación evoca diversas dificultades en su definición teórica cuando se abandonan las tesis representacionistas o realistas para pensar al lenguaje en términos de construcción inestable que redefine discursivamente sus cate-

gorías (Dubois y Mondada, 1995). En otras palabras, la conceptualización del lenguaje como lista de etiquetas que corresponden y se ajustan más o menos fielmente a datos de la realidad pierde de vista la complejidad implicada en los procesos de referenciación. Esta inestabilidad y situacionalidad constitutiva del nombrar es atendida por las perspectivas constructivistas que descartan el apriorismo absoluto como garantía de categorías lingüístico-cognitivas fijas (Apothéoz y Rechler-Béguelin, 1995). La adscripción de los hablantes a cierta formación socio-discursiva es fundamental para comprender las formas en que se conceptualizan los eventos del mundo y se construyen los objetos de discurso.

Trasladada esta cuestión al texto analizado, se observa que presenta imprecisiones lingüísticas de referenciación, característica que impacta en la informatividad global del texto, es decir, en su progresión temática y la novedad o previsibilidad de sus secuencias (de Beaugrande y Dressler, 1997). Por ejemplo, “*lo*” en (9) funciona como una proforma exofórica que, al depender del conocimiento común que comparten los interlocutores, no encuentra un referente claro (¿qué es *lo* que fue dicho?). A este señalamiento sin objeto hay que agregarle la anfibología producto de la indefinición del sujeto de “*dijo*” que podría valer tanto para “*la presidenta*” como para “*él*” (Nisman). Esta vacancia de informatividad se exalta aún más con la palabra general<sup>4</sup> “*todo*”, repetida en (9) (“*tenía todo confirmado, todo cierto*”), repetición cohesiva que enfatiza el carácter de certero de la investigación del fiscal fallecido. “*Todo*” tiene un peso argumentativo capital. No exige ser repuesto por aquello a lo que se supone refiere (¿en qué consiste el *todo* que tenía probado el fiscal?), pero no deja de referir semánticamente al rasgo de “*exhaustividad*”. Según Marc Angenot (1982), el discurso entimemático se caracteriza por ser lacunario, por montarse sobre lugares comunes ideológicos implícitos que habilitan el pasaje argumentativo que nos lleva del dato a la conclusión.

Este carácter de incompleto, de confiar en un faltante cuya elisión es retóricamente necesaria, también puede ser trasladado al estudio de la referenciación del discurso oral. El “*todo*” que se supone probado y “*lo*” que dijo (y hasta quien lo dijo) dependen del vacío de referencialidad para poder ser retóricamente satisfactorios; para ello, se montan sobre cierta construcción estereotípica y emocional del gobierno kirchnerista que sirve como apoyo dóxico de validación<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> De Beaugrande y Dressler ubican a la aceptabilidad en la instancia de recepción: este concepto supone por parte del receptor una actitud que reconozca al texto como relevante a la situación comunicativa. Esto conlleva la necesidad de cooperación que, por ejemplo, tolere y haga inferencias a partir de las imperfecciones formales del texto. Solo como último recurso podría emitirse un juicio de incoherencia (Adam, 1990).

<sup>4</sup> La palabra general (general noun) compone, según Halliday y Hassan (1976:274), la frontera entre los mecanismos de cohesión gramaticales y los lexicales. Estas palabras son semánticamente vagas y pueden representar de forma muy general a diversos referentes.

<sup>5</sup> No lejos de este tipo de construcciones discursivas encontramos el impreciso o improbable cliché “se robaron todo”.

Esta construcción de marcos de sentidos que hacen posible la intelección del texto, se manifiesta en la cohesión lingüística a partir del recurso de la colocación, es decir, del establecimiento de relaciones semánticas entre

dos o más palabras que tienden a compartir el mismo contexto lexical. Así, se reparten valores semánticos positivos y negativos de un universo isotópico ordenado y recortado maniqueamente (ver Gráfico 2).

Valores positivos		Valores negativos	
Sujeto	Acción	Sujeto	Acción
Yo	Querer que se aclare	(indefinido)	Asesinaron
Yo	Querer justicia	(indefinido)	Mandar asesinar
Niñas	Quedarse sin papá		Haber mucha oscuridad
Yo	Ser madre y abuela	Presidenta	Ser capaz de cualquier cosa
Yo	Estar presente	(indefinido)	Burlarse
Yo	Pedir justicia	Los que están en el gobierno	Cagarse de risa
Nisman	Tener todo confirmado y cierto	(indefinido)	Matar un fiscal
Nisman	Estar apuesto a todo (sic)	(indefinido)	Tapar todo
Nisman	Poner el pan sobre la mesa (sic)		
Nisman	(poner) Sobre las cartas la mesa (sic)		
Gente	Estar cansada		
Yo	Estar en silencio		

**Gráfico 2:** cohesión por colocación en testimonio 18F

Entre otras cosas, se destaca la insistencia en las filiaciones familiares como aspectos que revisten a un ethos confiable (“yo soy madre y abuela y yo estoy acá (.) presente (.) pidiendo justicia para nisman y para la familia”, línea 7) o que enaltecen la figura de Nisman evocando el lugar común del “hombre de familia” (“quiero justicia por la familia y por las niña, que las niña se quedó sin papá”, líneas 5 y 6).

Los vacíos de referenciación también se observan a partir de esta clasificación de los tipos de acciones realizadas por los actores en el discurso; en el Gráfico 2 salta a la vista la cantidad de indefiniciones de sujetos –sujetos tácitos que no pueden ser repuestos a partir de lo explicitado en la superficie textual– de la segunda columna. La formación ideológica acude como suplemento necesario para completar la vacancia de referencia: el discurso nos envía automáticamente a la culpabilidad del gobierno como agente homogéneo y entelequia. Como recurso cohesivo, que se presenta también como rasgo de estilo de la hablante, la reiteración lexical y semántica insiste a lo largo del testimonio, cosa que, por otro lado, atenta también contra su informatividad<sup>6</sup>.

Las marcaciones reformulativas suelen asociarse con procesos de aprehensión cognitiva: tener la capacidad de encontrar diversas formulaciones lingüísticas para la misma idea implica la adquisición –previa o en proceso a partir del propio ejercicio de la paráfrasis– de saberes por parte de los escritores/hablantes (García Negróni, 2009). Como indican Alvarado y Cortés (1999), discursivamente la reformulación supone un esfuerzo retórico que un escritor avezado realiza para adecuar sus enunciados a diversos auditorios y así lograr mayor inteligibilidad en sus palabras. Este proceso de puesta en discurso y reevaluación de lo escrito facilita la apropiación de los saberes. Sin embargo, en ciertos casos, puede resultar en la construcción de un ethos discursivo inseguro, que no encuentra precisión en las palabras con las que cuenta. En el fragmento que analizamos, la repetición del marcador interactivo de aclaración<sup>7</sup> “o sea” (líneas 4, 9, 10 y 11) parece dar cuenta de cierta inestabilidad en la formulación y de la necesidad de revisiones sucesivas, en parte causadas por la incorrecta evocación de las frases armadas: Tener todo probado = estar apuesto a todo (sic) = poner el pan sobre la mesa (sic) = al pan, pan, al vino, vino = sobre las cartas la mesa (sic).

<sup>6</sup> Sobre la sucesión y alternancia de información temática (conocida) e información remática (nueva), Adam (1990) aclara que el texto construye un equilibrio delicado entre continuidad y progresión.

<sup>7</sup> La clasificación de los marcadores discursivos interactivos, propios de la oralidad y con funciones predominantemente fáticas, corresponde a Clasamiglia y Tusón (1999). Del mismo tipo es el marcador “bueno” de la línea 3 que funciona fáticamente como medio de constatación del contacto interaccional.

De otro carácter son las reformulaciones de líneas 5 y 11. La reformulación parafrástica rectificativa (García Negroni, 2009: 51) de “lo asesinaron, o sea lo mandaron asesinar”, supone una reevaluación del evento narrado y el reconocimiento de una descripción más acertada por medio de la perífrasis verbal: el lugar del autor intelectual del crimen no puede dejar de ser aludido si se pretende acusar la complicidad y responsabilidad de Cristina Fernández de Kirchner. La construcción del objeto de discurso discurre a través de un tácito “muerte de Nisman” –atribuible al medio que televisa el testimonio y que admite la plausibilidad del suicidio<sup>8</sup>–, pasando por “asesinato de Nisman”, para finalizar en “orden de matar a Nisman”. Esta construcción del objeto de discurso, ya devenido magnicidio premeditado, habilita la pregunta de la notera de la línea 8 sobre las responsabilidades intelectuales del (ahora) crimen. En la línea 11, aunque sin un marcador discursivo, la parafrasis “con *mucha* verdad, *nada* de mentira”, sirve como refuerzo modal de la certeza que la hablante tiene de las pruebas presentadas por el fiscal Nisman.

Estos diversos rasgos de las normas de cohesión, coherencia e informatividad (colocación por un paradigma ético, laxitud referencial, repeticiones lexicales, reformulaciones que indican un ethos inseguro) confluyen en un texto altamente falible, que, para asegurar su aceptabilidad, demanda al interlocutor la copertenencia a un mismo marco de creencias (la inmoralidad del gobierno kirchnerista), un grado alto de tolerancia cooperativa y el reconocimiento de elementos situacionales que suplan por inferencia los sentidos elididos o imprecisos. Cabe agregar, junto con Amossy (2014), que la condición intertextual, que integra este testimonio particular a una polémica social que lo excede y rebalsa, implica que los argumentos representativos de su posición no se contengan todos en la propia alocución, sino que pueden ser repuestos si se presta atención al contexto interdiscursivo. Para Amossy (2014), el texto primordialmente patémico puede prescindir de demostraciones argumentativas porque, por un lado, estas pueden ser halladas a partir de la lectura del interdiscurso histórico y, por otro, porque su función no es la expresión de fundamentos (propios del *logos*), sino la actualización por medio de la emoción de una comunidad de valores y sentidos asociados a la cuestión en debate.

Todas estas condiciones para el éxito –en términos de intencionalidad– del texto no pueden ser trasladadas al ámbito online, que impone otra matriz ideológica para evaluar su aceptabilidad. Así, esta declaración es recuperada y ridiculizada al ser traspuesta en forma de *meme*<sup>9</sup>, sirve de ejemplo la imagen presentada más arriba (imagen 2). Asimismo, este testimonio ha empezado a formar parte del repertorio intertextual de sectores de afinidades políticas cercanas al kirchnerismo o a la izquierda, por ejemplo, la imagen 4 corresponde a un afiche publicitario de una obra de teatro protagonizada por Pedro Rosemblat y Martín Rechimuzzi, humoristas políticos abiertamente reconocidos como kirchneristas.



Imagen 3: Afiche publicitario *Proyecto Bisman*

Escindido de sus condiciones originales de circulación, el testimonio queda librado a nuevos contextos de consumo que lo resignifican: su situacionalidad es alterada, su (in)coherencia exacerbada, su aceptabilidad sancionada, su intencionalidad subvertida. A partir de su circulación online, empieza a funcionar como argumento *ad hominem* contra la implicación de Cristina Fernández en la muerte del fiscal: si el habitus lingüístico de la hablante es desprestigiado, de igual calidad son sus argumentos y los medios por los que los valida. Las imprecisiones del discurso espontáneo de la declarante –que es tomada como declarante medio de la masa movilizadora contra el kirchnerismo– son el correlato de las vaguedades de la causa penal y de un *gorilismo* que no entiende de razones.

Además, siguiendo la clásica taxonomía de efectos trans-textuales de Genette (1989), al ser sometido a trabajos de fotomontaje, el testimonio es puesto en una relación de engendramiento hipertextual<sup>10</sup> con otros discursos que lo hacen objeto de burla y descrédito. Tomemos

8 Funcionaría como la tesis anterior (Pa0) que, explícita o implícitamente, precede al dato (Pa1) en el modelo de la secuencia argumentativa de Adam (1992).

9 Si bien comúnmente se entiende como “meme” a imágenes o videos breves (en formato .gif, generalmente) humorísticos que circulan por internet, diversos autores han reconstruido una acepción más amplia de la noción como producto cultural pasible de ser replicado (Pérez Salazar, 2017). El meme parece estar más definido por sus condiciones de circulación y producción que por sus rasgos composicionales o estilísticos: su consumo es fugaz y a través de las redes sociales.

10 El vínculo hipertextual es una relación de derivación total entre un texto A (hipertexto) y un texto B anterior (hipotexto). Para Genette (1989), la naturaleza de esta relación arroja una variedad de prácticas hipertextuales: parodia, travestimiento, transposición, pastiche, imitación satírica o imitación seria.

como ejemplo la Imagen 4. El perfil de Facebook *EAMEO*, dedicado a la producción de imágenes de humor político, compone esta imitación satírica<sup>11</sup>, que tiene como base a los libros escolares peronistas (ver Imagen 5). Entre las normativas de textualidad propuestas por de Beaugrande y Dressler (1997), la que opera con mayor preminencia es la intertextualidad: el intrincamiento de la declaración durante el 18F y los libros de textos peronistas demanda al receptor el reconocimiento de estos precedentes discursivos. El éxito de la imagen satírica, su efecto a la vez crítico y humorístico, recae sobre las competencias interpretativas del lector y resulta en el refuerzo (o construcción) de memorias discursivas compartidas y, por extensión, de comunidades de sentidos y valores. La imagen 4 explota humorísticamente el absurdo de una acción propagandística anacrónica que, sin embargo, reconoce el carácter, aunque *aggiornado*, dogmático del frente Cambiemos.



**Imagen 4:** Parodia realizada por el perfil de Facebook *EAMEO*



**Imagen 5:** Páginas 22 y 23 del libro escolar *Alelí* (1953)

De esta forma, los efectos semióticos de recepción del testimonio se amplifican y diversifican. Se lo integra entre las posibles referencias que hacen al repertorio de

alusiones intertextuales de las comunidades socio-discursivas.

## CONCLUSIÓN

Se acepta como necesidad analítica el partir del supuesto de aceptabilidad del testimonio original. Comprendimos, a través del estudio de sus mecanismos de cohesión, que la intercomprensión de enunciados tan irregulares y faltos de corrección depende de la actitud cooperativa de los hablantes y de su copertenencia a un mismo grupo social de creencias. La inestabilidad de las referencias del texto hace de la incorporación a las formaciones ideológicas garantía de intelección: los sentidos esquivos del texto pueden ser (re)encontrados en las máximas ideológicas que operan tácitamente en ambas instancias de producción y de reconocimiento; en nuestro caso, la ponderación necesariamente negativa del gobierno kirchnerista (y, probablemente, del peronismo en conjunto) es condición para el éxito de la comunicación. En este sentido, la emisión de este tipo de enunciados no persigue tanto la informatividad, la presentación de fundamentos sólidos, sino la actualización de sentidos que cohesionan cuerpos político-ideológicos de pertenencia. En términos de Amossy (2014), la argumentatividad de esta clase de textos altamente pathémicos es suplementaria de sus funciones emotivas. Es en esta dimensión subjetiva del discurso en donde debe rastrearse la efectividad retórica del texto. Sin embargo, como se insistió más arriba, el testimonio deja de ser aceptable cuando se lo sustrae del *continuum* televisivo, se lo transcribe —cosa que implica interpretarlo en forma de grafemas que ponen de relieve las “deformaciones” fonéticas que sirven como un objeto más de burla—, se lo “memeiza”, se lo desnaturaliza y se lo pone a circular en redes. El testimonio, ya devenido meme, pierde todas sus constantes contextuales originales (interdiscursividad, situacionalidad, genericidad) y es revivido por otra comunidad ideológica que subvierte, a través de la crítica metalingüística, sus contenidos. En pocas palabras, el testimonio “Bisman” no resulta relevante por su excepcionalidad, sino que se puede estipular, sin mucho riesgo, la recurrencia en diversos discursos de las formas que adopta su normatividad textual. Estos mecanismos de argumentación formalmente endebles pueden ser tenidos como expresiones de razonamientos ampliamente extendidos en el universo de la doxa y son merecedores de nuestra atención analítica si pretendemos dar con los fenómenos de formación de sentido ideológico de “la gente común”.

<sup>11</sup> En la teoría de la transtextualidad de Genette (1989), la imitación satírica combina el régimen satírico de la burla con la relación imitativa que recupera los aspectos formales de un texto para exponer otro contenido.

## BIBLIOGRAFÍA

Adam, Jean-Michel. 1990. *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Lieja, Mar-daga.

\_\_\_\_\_ 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.

\_\_\_\_\_ 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.

Alvarado, Maite y Cortés, Marin. 1999. La escritura en la universidad. Repetir o transformar, en *II Jornadas académicas de la carrera de Ciencias de la Comunicación*, UBA, noviembre.

Amossy, Ruth. 2014. *Apología de la polémica*, Buenos Aires: Prometeo libros, 2017.

Angenot, Marc. 1982. *La parole pamphlétaire: contribution à la typologie des discours modernes dialogues de sounds: traité de rhétorique antilogique*, Paris, Payot.

\_\_\_\_\_ 2010. *El discurso social. Los límites hist'rois de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Apothéloz, Denis y Reichler-Béguelin, Marie-José. 1995. "Construcción de la referencia y estrategias de designación", *Tranel*, N°23: 227-271.

Bourdieu, Pierr. 1985. *¿Qué significa hablar?*, Madrid, Akal.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.

De Beaugrande Robert-Alain y Wolfgang Ulrich Dressler. 1981. *Cohesión, Introducción a la lingüística*, Barcelona, Ariel.

Dubois, Deniéle y Mondada Lorenza. 1995. Construcción de los objetos de discurso y categorización. Una perspectiva acerca de los procesos de referenciación, *Tranel*, N°23: 273-302.

García Negroni, María Marta. 2009. Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada, *Letras de Hoje*, v.44, N°1, enero-marzo: 46-56.

Genette, Gerard. 1989. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.

Halliday, Michael y Ruqaiya Hassan. 1976. *Cohesion in English*, Londres, Longman Group Ltd.

Jenks, Christopher. 2011. Transcribing interactional and paralinguistic features, *Transcribing talk and interaction*, Amsterdam, John Benjamin.

Pérez Salazar, Gabriel. 2017. *El meme en Internet. Identidad y usos sociales*, disponible en: <https://gabrielperezsalazar.wordpress.com/publicaciones/>

Steimberg, Oscar. 2013. Sobre campos semióticos y entradas de lectura, *Semitóticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*, Buenos Aires, Eterna Cadencia.

**Lenguas en contacto en la Educación Superior.  
El contacto con lenguas indígenas en estudiantes  
ingresantes**

Paola V. PEREIRA



En este trabajo, nos proponemos problematizar la enseñanza de la escritura académica en la universidad a la luz de los aportes de las teorías de la variación lingüística, fundamentalmente en relación con las situaciones de contacto lingüístico quechua-castellano y guaraní-castellano. Para ello, desarrollaremos sucintamente algunos aportes de las teorías que estudian la variación lingüística. Luego, nos centraremos en el impacto de las situaciones de contacto con lenguas originarias en la educación superior; de modo particular, el bajo porcentaje de personas graduadas que se reconocen como pertenecientes a pueblos originarios respecto del porcentaje de graduados del resto de la población. Por último, ejemplificaremos las distintas huellas del contacto con trabajos de estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional de Moreno que manifestaron estar en contacto con lenguas originarias. Como resultado de este análisis, proponemos una actividad didáctica para usar en espacios de enseñanza de lectura y escritura, cuyo objetivo es abordar algunas cuestiones gramaticales y sintácticas típicas de hablantes en contacto con lenguas originarias, desde una perspectiva intercultural.

En primer lugar, la problemática del contacto lingüístico tiene que ser siempre considerada en el contexto amplio del contacto cultural, dado que las lenguas hacen parte de las culturas y es impensable sólo el contacto lingüístico. De este modo, siempre el contacto entre culturas produce necesariamente conflicto. Por otra parte, desde el punto de vista sociolingüístico también hay que considerar el tipo de lenguas que están en contacto, por ejemplo, el estatus nacional o internacional de las mismas, ya que depende de este estatus la dirección de los préstamos, entre otros fenómenos de contacto. (Elizaicin, 2008:106) Elizaicin señala que las personas bilingües tienen en la mente las gramáticas de las lenguas que hablan, por eso, habla de gramáticas en conflicto, porque tiene que ver con las condiciones sobre las cuales dos sistemas gramaticales dinámicos por naturaleza, coexisten y se integran. En este caso, el propio sistema gramatical en conflicto, en el que el desequilibrio es producido por el contacto, tiene que ser restituido. En consecuencia, el contacto siempre es el responsable de la variación y esta es una etapa previa al cambio en una lengua.

Por otra parte, el estudio de la variación en el uso de la lengua tiene como objetivo analizar la motivación de las selecciones lingüísticas y determinar la relación entre el aporte significativo de las mismas y el mensaje que se infiere en el discurso. (Martínez, 2009:199) Este enfoque privilegia una visión socio-funcional-cogniti-

va del lenguaje dado que la Etnopragmática parte de la consideración de que las combinaciones sintácticas y su evidente regularidad son motivadas por principios cognitivos generales a los que el hablante apela para lograr relevancia y coherencia comunicativas. Así, la frecuencia relativa del uso de las formas constituye un síntoma de la perspectiva cognitiva del hablante y refleja pautas culturales. Más específicamente, el uso alternante de las formas lingüísticas se sustenta en la noción de equivalencia referencial que supone “dos maneras distintas de remitir al mismo referente”. (García, 1985; citado por Martínez y Speranza, 2009:92) Dichas perspectivas se vinculan con procesos cognitivos implícitos en el uso del lenguaje, los cuales impulsan a los hablantes de una comunidad determinada a desarrollar su capacidad creativa en directa relación con las potencialidades de la propia lengua. En consecuencia, el contacto entre dos culturas puede rastrearse en el uso de la lengua y el efecto de una lengua sobre otra debe buscarse en el análisis del uso variable y su relación con el grado de contacto lingüístico.

En este marco, Martínez y Speranza (2009) estudian la variación lingüística producto del contacto entre lenguas, las autoras señalan que la variación sistemática que presentan las distintas variedades de una misma lengua, específicamente el español en contacto con lenguas indígenas, puede deberse a procesos de transferencia mediante los cuales se pone de manifiesto el perfil cognitivo que el individuo adopta ante la escena representada. De este modo, el fenómeno de transferencia se constituye en un síntoma de procesos cognitivos mediante los cuales los sujetos de una comunidad resuelven sus necesidades comunicativas. En este contexto, las autoras señalan que las características gramaticales de la lengua de origen cumplen un rol significativo puesto que promueven la utilización creativa de las potencialidades gramaticales de la lengua de contacto, en el caso que ellas analizan, el español. De este modo, caracterizan los fenómenos de transferencia más frecuentes en los casos de contacto quechua-castellano y guaraní-castellano, como concordancia atípica de género y número, desplazamiento en el uso de preposiciones, entre otros.<sup>1</sup>

En segundo lugar, respecto del impacto de la problemática del contacto lingüístico en la educación, Arnoux y Martínez (2007) señalan la importancia de investigar las transferencias lingüísticas que se advierten en el empleo del castellano escrito en contextos etnodiversos, ya que su desconocimiento trae aparejados el fracaso escolar generalizado, prejuicios por parte de la comunidad monolingüe, entre otras cuestiones. Al respecto,

1 Otros estudios, amplían esta caracterización de los fenómenos de transferencia con estudios sobre la evidencialidad (Speranza, 2012 y 2014).

Casas, Gurvit y Pereira (2019) analizan una encuesta realizada a los estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional de Avellaneda inscriptos a los cursos preparatorios de febrero y junio de 2017. Allí, 17 personas de las que respondieron dicha encuesta dijeron que su lengua materna era el guaraní y 2 el quechua. De estos 19 estudiantes, 2 (cuya lengua materna era el guaraní) abandonaron el curso preparatorio. De los restantes, 10 ingresaron a la Universidad con la indicación de sus docentes de realizar el Taller de Lectura y escritura académica, puesto que se evaluó que presentaban dificultades en estas prácticas. En resumen, de este grupo hablante de lenguas originarias (más precisamente, de los que declararon este dato en la encuesta suministrada), el 10,52% abandonó y el 58,82% tuvo indicaciones de hacer el taller para fortalecer aspectos de lectura y escritura. En esta investigación, las autoras también analizan el último censo de 2010 y observan allí que el porcentaje de la población indígena con estudios secundarios completos en el Gran Buenos Aires y en la ciudad de Buenos Aires es similar al del resto de la población (En el Gran Buenos Aires, la tasa general de personas de 20 años o más con secundario completo es de 24,5 %; entre la población indígena es de 24,4 %; en la ciudad de Buenos Aires tanto la tasa general como la de población indígena es del 27 %). Sin embargo, respecto de la educación superior o universitaria, completaron sus estudios en la ciudad de Buenos Aires 32 %, mientras la población originaria, 24,1 %; en el Gran Buenos Aires, la población general tiene una tasa de 11,2 % y la población originaria, 10,6 %. En síntesis, estos datos muestran que los estudiantes en contacto con lenguas originarias tienen más dificultades, respecto del resto de la población, para acceder y permanecer hasta graduarse en nuestras universidades.

Por último, debemos considerar que el estatus de las lenguas en contacto no es equivalente. Godenzzi (2007) en su trabajo sobre las políticas de lenguas en América Latina, señala que las lenguas de poder y las otras entran en tensión en una situación diglósica. Como consecuencia, las otras lenguas suelen debilitarse o aún desaparecer:

Suele predominar un mecanismo excluyente, cuyo resultado es la consolidación de unas lenguas a expensas de otras. Y, en relación con los hablantes de esas lenguas, se ha generado un imaginario y una práctica social en la que se distinguen categorías de “ciudadanía”, con diversos

niveles en el acceso a los derechos democráticos. (Godenzzi, 2007:25)

De esta manera, este trabajo busca visibilizar la problemática de las lenguas en contacto, además de poner en foco la enseñanza de la escritura en la Universidad, con el objetivo de que esta no erosione el acceso al derecho a la educación de nuestros estudiantes.

En el Proyecto de Investigación “La lectura y la escritura en la Universidad: un abordaje para el desarrollo de prácticas sociodiscursivas tendientes a la inclusión y el desarrollo profesional” que llevamos adelante en la Universidad Nacional de Moreno dirigido por Adriana Speranza, se realizó una encuesta para relevar la composición cultural y lingüística de los alumnos ingresantes a la Universidad en el Curso de Orientación y Preparación Universitaria: Lectura y Escritura Académicas del ciclo lectivo 2018. En estas encuestas, un grupo de estudiantes informó estar en situación de contacto con las lenguas quechua y guaraní. A partir de esta información, construimos nuestro corpus con las producciones escritas de estos estudiantes en su pasaje por el Taller de Lectura y Escritura Académicas del Curso de Orientación y Preparación Universitaria Extensivo.<sup>2</sup> En resumen, a partir de la información relevada de las encuestas, trabajamos con los portfolios de aquellos estudiantes que manifestaron estar en contacto de lenguas, identificamos cada caso y analizamos la producción escrita de cada uno.

En este sentido, vamos a caracterizar de manera general algunas transferencias prototípicas producidas por el contacto quechua-castellano y guaraní-castellano y mostrar el modo en que aparecen en nuestro corpus, dado que nos interesa documentar el impacto de esta problemática en la educación superior. De este modo, mostraremos a continuación ejemplos de (in)concordancia en número, orden de las palabras, (in)concordancia en género y elisión de verbo en hablantes de castellano en contacto con el quechua y con el guaraní, de nuestro corpus.

### **(In) concordancia en número**

En sus trabajos sobre la concordancia en número de alumnos de nivel medio con experiencia de contacto lingüístico quechua-castellano, Arnoux y Martínez (2000 y 2007) señalan que la doble perspectiva singular y plural en relación con una entidad conformada por

2 En el Taller de Lectura y Escritura Académicas se trabaja con géneros discursivos académicos y se evalúa el proceso de escritura por parte de los estudiantes, por ello, contamos con el portfolio de cada uno, es decir, las escrituras y reescrituras de los trabajos prácticos. Los ejemplos que vamos presentar son de las primeras entregas. A partir de las correcciones de estas versiones por parte de los docentes, los estudiantes entregan la versión final, la reescritura de acuerdo con las orientaciones de la corrección.

varios individuos se debe a conceptualizaciones distintas, motivadas por el punto de vista que se adopta en cada caso. De acuerdo con sus estudios, el 100 % de los estudiantes bolivianos con los que trabajaron presentaron algún uso del número gramatical no contemplado por la norma, mientras que de los estudiantes santiagueños que manifiestan contacto con la lengua quichua sólo el 37 % evidenció tal tipo de empleo. Por otra parte, en su análisis del periódico *Vóceros Boliviano* y de la Revista *El Shanti* de la comunidad de Santiago del Estero, concluyen que el origen de las vacilaciones que encuentran en el uso de la concordancia es la compleja relación entre las distintas identidades que conviven en estos grupos: “las originarias”, las construidas por los Estados Nacionales y las conformadas por la situación de inmigrantes. En un trabajo reciente, Martínez (2018) explica que la sistematicidad en la (in) concordancia de número entre el sujeto y el verbo en los hablantes de español en general y de español en contacto con lenguas indígenas en particular dan cuenta del centro de atención o entidad en foco. En otras palabras, al hablante se le presentan dos oportunidades para expresar su perspectiva sobre la asignación de número a la entidad en foco, una de ellas, en el momento de decidir su expresión léxica y la otra, cuando selecciona el número del verbo. Así, a veces, por motivos comunicativos, opta por expresar el quiebre de la concordancia. En los ejemplos analizados, observa que con la disrupción de la concordancia los hablantes conceptualizan la dualidad, el número dual, es decir, encuentran creativamente la manera de producirlo ante la ausencia de morfemas específicos. (Martínez, 2018)

Por otra parte, en la lengua quechua no es obligatorio que las palabras concuerden entre sí en género y número. Incluso, no es obligatoria la concordancia entre sujeto y verbo (Martínez y Speranza, 2009:96).

Además, los adjetivos nunca se presentan en plural. Asimismo, es una lengua aglutinante, porque organiza la información en la palabra concatenando distintos morfemas y cada uno de ellos aporta información diferente con límites claros entre sí; y sufijante, porque los morfemas que adjunta son siempre sufijos. (Cahuana, 2007) Por ejemplo, el sufijo *-kuna* significa plural.

A continuación, detallamos en los ejemplos 1 y 2, (in) concordancia entre sujeto y verbo:

1. Los escritores maduros poseen conocimientos y adquieren nuevos, ya que constantemente **es-tá**generando nuevas ideas, **asocia** conocimientos con otros que ya posee. (Encuesta N° 134)
2. La dificultad que se presenta para encarar un

género conceptual es que **carece** de un registro formal formado. (Encuesta N° 134)

En el ejemplo 3, vemos que el plural se señala en un elemento de la frase, tal como se hace en la lengua materna:

3. **Los género discursivo** también se van a estar dando la identidad del género. (Encuesta N° 155)

Por otra parte, en guaraní, el plural se agrega mediante el morfema *kuéra*. La presencia de este morfema no es necesaria si el sentido de pluralidad se expresa a través de otros recursos. Asimismo, los verbos siempre contienen un prefijo que indica la persona: *a-karu* (yo como). Además, el guaraní no tiene artículos como categoría léxica. (Academia de la Lengua Guaraní, 2018)

En el siguiente ejemplo, vemos que el hablante al mencionar la persona gramatical, no marca el número en el verbo.

4. **Ustedes hatomado** apuntes sobre la noción de sentido y lenguaje, ahora redacte a partir de esos apuntes un texto coherente reformulado con sus palabras. (...) **La** reformulaciones que hagan sirven para reponer datos faltantes o aclararlos. (Encuesta N° 123)

En 5 y 6, podemos observar otros ejemplos de (in) concordancia verbal.

5. Dado que cuando un negocio crece, los procesos efectivos **ayuda** a la toma de decisiones, en el cual se hacen mucho más complejas, ya que los directivos tienen dificultades para obtener toda la información que **necesita**. (Encuesta N° 162)
6. Vale destacar la importancia de los Talleres que nos da herramientas que nos **facilita** en la transición de la apropiación de nuevos conocimientos. (Encuesta N° 162)

En los ejemplos 7 y 8, los hablantes marcan el plural en un solo elemento de la construcción.

7. Dentro de una carrera universitaria se espera que los alumnos tengan la capacidad de componer **texto afines** a las distintas materias que componen el programa. (Encuesta N° 136)
8. Es decir, los escritores expertos o maduros tienen la habilidad de transformar su conocimiento a partir de una representación retórica y esto les

permite construir *enunciadores diverso* y adecuarse a diferentes auditorios. (Encuesta N° 136)

En suma, vemos que en los ejemplos de contacto quechua-castellano y guaraní-castellano, la (in)concordancia es un síntoma de la situación de contacto/conflicto lingüístico.

## Orden de las palabras

El quechua y el guaraní organizan las oraciones en sujeto – objeto – verbo, es decir, el verbo va hacia el final de la oración. Dietrich (2009) señala que en las lenguas tupí-guaraníes, dado que la posición del sujeto es relativamente libre, es tradicional también el empleo de objeto-sujeto-verbo<sup>3</sup>. Además, en guaraní el poseedor precede a la cosa poseída<sup>4</sup>. (Academia de la Lengua Guaraní, 2018; Cerrón Palomino, 2017) En el ejemplo 9, podemos ver la transferencia que aparece en un estudiante en contacto quechua-castellano y en 10, en contacto guaraní-castellano:

9. Para empezar, uno de los problema que plantea Carlino ante todo, los ingresantes a la Universidad es que se encuentran con una cultura académica universitaria diferente a la cultura predominante en la escuela media. (Encuesta N° 155)

10. Otro eje de los principales, Paula Carlino lo logra a través de la alfabetización académico, la cual trata de incluir a los alumnos en la cultura universitaria realizado por la institución. (Encuesta N° 162)

En el ejemplo 9, se observa el desplazamiento del verbo “es” hacia atrás, el orden regular del fragmento en castellano podría ser: “Uno de los problemas que plantea Carlino es...”. En 10, podemos ver que se anticipa y se duplica el objeto: “Otro eje de los principales” y “lo”, y conserva a Paula Carlino como sujeto en posición intermedia, entre los dos objetos.

## (In)concordancia en género

En quechua, las palabras no tienen género, no hay una marca gramatical explícita que se pueda identificar que señale el género. Los recursos que se usan para especificar el género son la identificación por el contexto, agregar al sustantivo las palabras “macho” (*orqo*), “hembra” (*china*), “mujer (*warmi*), hombre (*qhari*); o bien, en

algunos casos, existen dos palabras distintas (gallina: *wallpa*; gallo: *k'anka*). (Cahuana, 2007)

En el siguiente ejemplo, vemos un uso atípico de la categoría de género de un hablante en contacto quechua-castellano:

11. Bajtín interpreta en **determinado manifestaciones** en género discursivo, son producto sociales que la vida se va a completar. Esfera periódica va a producir su **propia género**. (Encuesta N° 155)

En el ejemplo 11, el género del adjetivo parece concordar con el sustantivo precedente.

Por otra parte, en guaraní, los sustantivos no manifiestan la categoría morfológica de género, el hablante puede agregar para los seres vivos la forma *kuimba'e*, cuando hace referencia a un macho; y *kuña*, cuando hace referencia a hembra. Tampoco los adjetivos tienen marca de género. A continuación, podemos observar dos ejemplos de contacto guaraní-castellano. (Academia de la Lengua Guaraní, 2018)

12. En el texto de Paula Carlino sostiene que el alumno al finalizar el nivel secundario fue nutrido de distintas prácticas, textos, a comparación de lo que utiliza en la universidad, **lo cual es tomada** como un problema por la brecha cultural que enfrentan. (Encuesta N° 162)

13. Otro eje de los principales, Paula Carlino lo logra a través de la **alfabetización académico, la cual** trata de incluir a los alumnos en la cultura universitaria **realizado** por la institución. (Encuesta N° 162)

Es evidente la dificultad que presenta la concordancia en género para estos hablantes en contacto de lenguas, fundamentalmente en la producción de oraciones complejas sintácticamente.

## Elisión del verbo

La elisión del verbo es una transferencia lingüística característica de hablantes bilingües guaraní-castellano (Golluscio y Ciccone, 2017), como puede verse en el siguiente ejemplo:

3 Dietrich (2009) analiza la variación del orden del orden de las palabras en las lenguas tupí-guaraníes producto del contacto con las lenguas de la colonización: el portugués y el castellano.

4 Por ejemplo, *Susána róga*: “la casa de Susana”. (Academia de la Lengua Guaraní, 2018:17)

14. Otra encuesta del proyecto donde se solicitó a los docentes indicar cuales eran las modalidades de evaluación que utilizaban y que se evaluaban en los trabajos escritos manifestó que entre las modalidades usadas se destacaban el examen, monografía e informe, lo que se evaluaba en **esos escrito (θ) si el alumno** sabe, si adquirió conocimiento, si leyó la bibliografía y si entendió. (Encuesta N° 136)

Ahora bien, en el marco del Taller de Lectura y Escritura Académicas, los profesores y las profesoras corregimos estas escrituras señalando como problemas y orientando la reescritura de (in)concordancia, oraciones sin verbo, problemas de redacción para indicar el orden atípico de las palabras en la frase, entre otros, muchas veces desconociendo absolutamente que son producto del contacto lingüístico. A partir de estas correcciones, podemos pensar que para las y los estudiantes en lenguas en contacto, sus estrategias comunicativas y su variedad lingüística son evaluadas negativamente y con ello, contribuimos a abonar las representaciones sociolingüísticas negativas de las lenguas indígenas. En este sentido, las y los profesores evidenciamos una concepción monolingüe que desconoce y sanciona toda heterogeneidad lingüística (y cultural), aún sin saberlo. Al respecto, Juliano (1998) propone una concepción interculturalista:

La idea superadora sería una concepción interculturalista, es decir, una elaboración que parta de la idea de que las distintas culturas todas tienen elementos que aportar, que nos podemos enriquecer mutuamente en términos de conocer y tratar a los distintos miembros y que una sociedad es tanto más rica, más viva, más pujante en cuanto sea capaz de abrigar en su seno mayor número de propuestas alternativas que se enriquezcan mutuamente. (Juliano, 1998:36)

De este modo, nuestra propuesta consiste en que al momento de las devoluciones de trabajos escritos en grupos heterogéneos lingüísticamente (devoluciones con correcciones y orientaciones para las reescrituras), se aborden de modo grupal los fenómenos de transferencia más frecuentes, según las particularidades del grupo, como se puede ver en la propuesta didáctica que está a continuación. (cfr. Anexo) Por ejemplo, la presentación del modo de concordancia en género y número o el orden prototípico de las palabras en la oración, de modo general en las tres lenguas. Esta propuesta tiene varios objetivos. En primer lugar, posiciona y visibiliza a las tres lenguas como tales, es decir, como idiomas autónomos con gramáticas particulares. En segundo lugar,

la visibilización de la heterogeneidad lingüística y el conocimiento de los modos de construcción de cada lengua amplían la perspectiva analítica y la reflexión meta-lingüística, en consonancia con la propuesta de nuestro Taller. En tercer lugar, posiciona a las y los estudiantes en contacto con lenguas originarias en el lugar del saber, ya que pueden aportar ejemplos, precisar/rectificar la información brindada por las y los docentes, etc. En síntesis, buscamos propiciar un diálogo intercultural que enriquezca a docentes, a estudiantes bilingües y a los que no lo son.

## BIBLIOGRAFÍA

Academia de la Lengua Guaraní (2018) *Gramática Guaraní*. Asunción, Servilibro.

Cahuana, Ricardo. 2007. *Manual de gramática quechua Cusco-Collao*. Sicuani, Perú.

Cerrón Palomino, Álvaro. 2017. “¿Reflejos del quechua en una variedad de contacto? La posición del sujeto gramatical en castellano andino”, en *Boletín de Filología vol. 52 N° 1*. Santiago, junio de 2017.

Dietrich, Wolf. 2009. “Cambio del orden de palabras en lenguas tupí-guaraníes”, en *Cadernos de Etnolingüística*, Volumen 1, número 3, Diciembre de 2009.

Elizaincin, Adolfo. 2008. “Gramáticas em contato e em conflito: português e espanhol em América”, en *Dermeval da Hora e Rubens Marques de Lucena (Orgs.) Política Lingüística na América Latina*. Joao Pessoa, Idéia Editora Universitaria.

Golluscio, Lucía y Ciccone Florencia. 2017 *Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Juliano, Dolores. 1998. “Universal/particular, un falso dilema” En: Bayardo, R. Y Lacarrieu, M. (Compiladores). *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires, Ediciones CICCUS.

Martínez, Angelita. 2018. Variación sintáctica en español. ¿Un reto a la teoría del número verbal?, en Bien, Roberto et al. (coords.) *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo IV: Lectura y escritura. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ 2009. “Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático” En: Narvaja de Arnoux, Elvira (Directora), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Bs. As., Santiago Arcos editor. 259-286.

Martínez, Angelita y Speranza, Adriana. 2009. “¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque” En: *Revista LINGÜÍSTICA* Vol. 21 N° 1, 2009. Asociación de Lingüística y Filología de América Latina.

Speranza, Adriana. 2014. *La evidencialidad en el español americano. La expresión lingüística de la perspectiva del hablante*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana.

Speranza, Adriana (Coord.), Fernández, Guillermo y Pagliaro Marcelo. 2012. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires, Imprex Ediciones.

## ANEXO

Propuesta didáctica para trabajar en devoluciones de escritura en grupos heterogéneos lingüísticamente. (Hablan-tes en contacto guaraní-castellano y quechua-castellano.

	<b>Guaraní</b>	<b>Quechua</b>	<b>Castellano</b>
Concordancia singular y plural	No tiene artículos. Sustantivos en singular van acompañados de un determinativo singular. Ko jagua: “un perro” El plural se indica con las partículas pluralizantes kuéra o nguéra o por el contexto. Karaikuéra: “señores/ los señores” Los verbos poseen un prefijo de número y persona anexado. Ja-karu “comemos”	Se obtiene añadiendo al sustantivo singular los siguientes sufijos: “kuna, yku, nchis”. punku = puerta punkukuna = puertas	El plural se marca con -s, -es, en artículos, sustantivos y adjetivos. El verbo tiene que concordar en número con el sujeto de la oración. Las mujeres jóvenes vinieron.
Concordancia de género	El género es una propiedad gramatical de personas y animales. Los objetos no tienen género. Se indica el género con “kuimba’e”, “ména”, “me” o “kuña”; y “macho” para animales. Kavara mácho	Tiene una palabra (adjetivo) para determinar el género: “orko”, “china”. Estas palabras se anteponen al nombre cuando se quiere designar el sexo. Si no especifica el género, son neutros. china alqo “la perra” orqo alqo “el perro”	Los artículos, pronombres, sustantivos y adjetivos tienen que concordar en género. Lamanzana es muy rica. Los árboles altos corren peligro.
Orden de las palabras	El orden regular es objeto/sujeto/verbo o sujeto/ objeto/verbo  El poseedor precede a la cosa poseída. En vez de preposición utiliza posposición. Susána róga. “la casa de Susana”	El orden regular es sujeto/ objeto/verbo.  Utiliza sufijos para indicar posesión Wasi-p(de la casa) Carlos-pa wasi-n “la casa de Carlos”	El orden regular de la oración es sujeto, verbo, objetos y circunstanciales.

## BIBLIOGRAFÍA

Academia de la Lengua Guaraní, 2018 *Gramática Guaraní*. Asunción, Servilibro.

Cahuana, Ricardo. 2007. *Manual de gramática quechua Cusco-Collao*. Sicuani, Perú.

Dietrich, Wolf. 2009. “Cambio del orden de palabras en lenguas tupí-guaraníes”, en *Cadernos de Etnolingüística*, Volumen 1, número 3, Diciembre de 2009.



# Variedades rioplatenses del español<sup>1</sup>

Roberto BEIN<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Este artículo es una versión un poco modificada de un capítulo que se publicó en alemán como “Varietäten des Spanischen: Río de la Plata”, en Bernhard Pöll, Christopher F Laferl, Robert Folger y Joachim Born (eds.): *Handbuch Spanisch*. Berlín: Erich Schmidt Verlag. 2012, págs. 72-83, cuya finalidad era una descripción dialectal sucinta de todas las variedades del español. La traducción me pertenece, R.B.

<sup>2</sup> Profesor Consulto de la Universidad de Buenos Aires e Invitado de la Especialización en Lectura y Escritura de la UNM.



## DEFINICIÓN

Consideramos variedades del español del Río de la Plata las de la Argentina y el Uruguay, a pesar de que algunos investigadores también incluyen el español paraguayo (p.ej., Fontanella, 2000a: 34) porque forma un continuo con el hablado en el NEA. A nuestro juicio, los fenómenos de contacto español-guaraní son tan fuertes en el Paraguay que su variedad del español debe ser estudiada por separado.

Por tanto, partimos del postulado de que el español del Río de la Plata puede ser distinguido diatópicamente en su conjunto de otras variedades. Sin embargo, la descripción mostrará que además del contraste con otras variedades, el español rioplatense también presenta diferencias regionales en la Argentina y el Uruguay, así como variedades urbanas y rurales y, desde luego, peculiaridades diastráticas y diafásicas, pero que todas estas subdivisiones están en constante movimiento a raíz de nuevos fenómenos de contacto, la influencia de los medios electrónicos, la integración latinoamericana y otros factores.

## DIFERENCIACIÓN DEL ESPAÑOL DE ESPAÑA

La afirmación de Klaus Zimmermann (1994: 106s.) de que las variedades diastráticas bajas del castellano presentan las mayores diferencias, mientras que el lenguaje elevado es bastante similar en todo el ámbito hispánico a raíz de la influencia normativa de la Real Academia Española, sigue siendo válida en gran medida. Esta tendencia se ve reforzada hoy día por los diccionarios europeos multilingües on-line empleados en traducciones y por la rotulación hispánica de productos de la Unión Europea. No obstante se debe destacar que las variedades rioplatenses son las más alejadas del estándar español en todos los sociolectos y registros –incluida la lengua literaria, la administrativa, etc.– tanto en lo que atañe a la pronunciación y al léxico como a la sintaxis, la curva de entonación e incluso ámbitos de la terminología (cf. punto 3).

La discusión entre el español ibérico y el rioplatense se remonta al siglo XIX. Sobre todo intelectuales argentinos ansiaban desprenderse de la norma española. Así, Juan Bautista Alberdi quería oponerle a la monarquía española, que consideraba conservadora, retrógrada e irracional, un Estado argentino progresista y democrático, para lo cual también quiso liberar en 1837 el castellano argentino, como expresión de la nueva na-

ción, de la “inútil proliferación” y la “sintaxis inversa” del castellano ibérico (Varela, 1999: 24 ss.). Por tanto, el separarse del español ibérico constituía un componente ideológico de la construcción de las nuevas naciones.

En el siglo XX, el debate llevó a disensos entre criollistas y casticistas, es decir, entre los defensores de la variedad local y los puristas que seguían la norma española. Algunos de los intelectuales no querían aceptar el lenguaje popular ni el “corsé” de la norma hispánica; ya en los años veinte defendían como norma el sociolecto hablado de las capas altas, en especial Jorge Luis Borges (cf. Arnoux/Bein 2004).

Sin embargo, la tendencia hispanizante conservó su influencia en algunos dominios durante todo el siglo XX: hasta hace pocos años los manuales escolares registraban únicamente el tuteo español; al dictar, los maestros usaban la distinción académica entre /s/ y /ð/ y entre /j/ y /λ/ (aunque lo hicieran también para evitar errores ortográficos); en el curso del siglo XX aparecieron notas periodísticas y programas radiofónicos y televisivos dedicados al uso “correcto” de la lengua, y los diarios “serios” seguían la norma académica. Por supuesto que en general fueron los círculos y gobiernos conservadores los que sostenían esa posición. Así, la dictadura militar uruguaya de 1973 a 1985 comenzó en 1979 una campaña a favor del purismo lingüístico, del “bueno uso de la lengua”, a la que habían precedido metáforas militares contra la mezcla de lenguas en la frontera con el Brasil, como “guerra sin cuartel contra el portuñol” (Barrios, 2006: 23s.).

Pero a pesar de todos estos esfuerzos las peculiaridades diatópicas rioplatenses no cedieron ante la norma académica, sino que se fueron consolidando incluso entre las capas sociales más elevadas y también se las utiliza en un número creciente de tipos textuales. En la descripción de las distintas variedades se evidenciará, desde luego, que los sociolectos menos elevados son las que presentan mayor número de “desviaciones”.

## RASGOS GENERALES DEL ESPAÑOL RIOPLATENSE

Aquí no se tratará en detalle la génesis de estas variedades, que se basan en el origen español meridional de los conquistadores, en la influencia de los inmigrantes no hispanófonos, sobre todo de los italianos, y en la Argentina, en el contacto con las lenguas indígenas; en el Uruguay, en el contacto con el portugués.

Algunos rasgos que comparten todas las variedades de la región son los siguientes:

## Fonética

Como en gran parte del espacio lingüístico del español, los fonemas /s/ y /ð/ se pronuncian indistintamente como [s]; por eso, también /s/ + /c/ se vuelve [s], como en “ascen’sor” = [asen’sor]. En cambio, se considera inculto simplificar la [ks] en [s], es decir, pronunciar “experto” como [es’perto] en vez de [eks’perto]. En casi toda la región también se aspira la *s* ante otras consonantes: “basta” se convierte en [ba<sup>h</sup>ta]. Como en casi toda América Latina se emplea generalmente el yeísmo, es decir, la pronunciación indistinta de los fonemas /λ/ y /j/ (salvo en Corrientes y Misiones), pero solo en el oeste y el norte de la Argentina se vuelve [j]; en el este argentino y en el Uruguay se las pronuncia [ʒ], fenómeno denominado *žeísmo* o *variante rehilada*; en el español bonaerense y en el sur uruguayo también se usa el sonido sordo [ʃ] (*šeísmo*), sobre todo entre los jóvenes; también se lo emplea en el norte uruguayo por contacto con el portugués. La curva de entonación presenta en general influencia italiana.

## Morfología<sup>3</sup>

El rasgo más característico es el voseo generalizado, que en la Argentina es empleado en casi todas las variedades por todas las clases sociales tanto en la oralidad como en la escritura, salvo en manuales escolares y en algunos tipos textuales, como poesías de legos y avisos fúnebres; hasta pocos años atrás la Iglesia católica utilizaba el tuteo, a diferencia de sectas cristianas populares; en el ínterin también ella ha pasado al voseo. En el voseo incluimos el uso del pronombre *vos* en lugar de *tú* para la segunda persona del singular, también en el caso preposicional (“para vos”, etc.) y las formas verbales correspondientes, en las que se respeta la regla de que la **e** y la **o** que provienen de esas vocales breves del latín diptongan únicamente cuando están en sílaba acentuada: “**tenés**” en vez de “**tienes**”, “**podés**” en vez de “**puedes**”. En la 2ª persona del singular del imperativo se emplean las formas que corresponden al “vosotros” (históricamente, al “vos”) sin la *-d* final: “¡decí!” También aquí se respeta la regla de la (no) diptongación: “**sentí**” (en España: “¡sientel!”). En el subjuntivo alternan las formas tuteantes con las voseantes: “Espero que tengas/tengás suerte”; la forma voseante es menos frecuente en los sociolectos más elevados y resulta más enfática, sobre todo en el imperativo negativo: “¡No jodás!”.

En el plural, la forma de cortesía *ustedes* (plural de *usted*) con el verbo en la 3ª persona del plural se emplea también en lugar de la forma familiar española *vosotros* en todos los modos conjugados. También los posesivos se colocan en la 3ª persona del plural, de manera que “sus corbatas” puede indicar no solo que el dueño es él, ella, usted, ustedes o ellos/ellas, sino también vosotros/as.

“Vos” en el singular y “ustedes” en el plural también se emplean como tratamientos de confianza en el vocativo; las correspondientes formas de cortesía son “usted” y “ustedes”; es decir que el “vosotros” español y las formas verbales correspondientes son casi inexistentes en la variedad rioplatense. Mucho menos frecuente es el uso –considerado “inculto”– del voseo verbal en 1ª persona del plural del subjuntivo: “puédamos” en lugar de “podamos”.

Al lado del voseo “completo”, en el Uruguay se emplea también a menudo la combinación de *tú* + verbo voseado, es decir, “tú tenés”, y nunca se sustituye “contigo” por “con vos”. Sobre todo en Santiago del Estero también se encuentra la combinación inversa de *vos* + verbo tuteado: “vos tienes”.

## Sintaxis

En el rioplatense, salvo en el NEA (cf. 4.5.2) se emplea la forma acusativa de los pronombres de 3ª persona (*lo, la, los, las*) para todos los objetos directos, incluidos los de persona o animal doméstico; por tanto, no existe *leísmo*. En cambio se ha generalizado –como en otras variedades– el uso de la forma singular *le* como reduplicación del objeto indirecto también en plural, incluso en los sociolectos superiores y en la prensa escrita, a pesar de que se lo considere un error: “le dijo a los alumnos...” en lugar de “les dijo...”.

También está difundido en la oralidad el *queísmo*, es decir, la omisión de la preposición *de* ante la conjunción subordinante *que* después de sustantivo o verbo no transitivo, como “la convicción que puede hacerlo” y “dudo que venga”; a la vez, con más fuerza que en otras variedades aunque socialmente menos aceptado es el fenómeno inverso: el *dequeísmo*, es decir, el agregado de la preposición *de* tras verbo transitivo: “pienso de que tiene razón”.

Otras peculiaridades sintácticas son expresiones como “ir de compras” (en España: “hacer la compra”), “dar vuelta el disco” (en España: “darle la vuelta al disco”), etc.

<sup>3</sup> En realidad se trata de rasgos morfológicos, morfofonológicos y morfosintácticos.

## Léxico

A raíz del gran número de palabras propias de la región, aquí se podrá mencionar solo el origen de los regionalismos y dar algunos ejemplos.

Algunos regionalismos son de origen *español*, pero estas palabras no o ya no se usan en otras variedades con el mismo significado, como *vidriera* (en otras variedades: *escaparate*), *afligir* (*preocupar*), *pollera* (*falda*, que en rioplatense se usa solo en los compuestos: *minifalda*, *maxifalda*), etc. Algunos tienen origen marítimo, p.ej. *soga* (en otras variedades, *cuerda*), *balde* (*cubo*) y otros, lo cual es explicable por los largos meses que tardaba el viaje en barco durante la conquista: la *soga* era la cuerda de la campana del barco, el *balde*, el *cubo* para limpiar la cubierta.

Otros términos provienen de lenguas indígenas; no solo *realia* como *aguará* (una especie de zorro, del guaraní), *pampa* (del quechua), etc., sino también palabras como *cancha* (en quechua: terreno) o el verbo *paspar* (del quechua *phaspay*, tierra reseca por el sol). Algunas palabras también provienen de lenguas africanas, como *matungo* (caballo viejo) y *quilombo*.

Una tercera fuente son otras lenguas europeas. En el siglo XIX, cuando Francia era el ideal cultural de la clase dominante, esta introdujo *causeries*, *chic*, *haute-cuisine*, etc. Luego muchas de estas palabras dejaron de usarse y los galicismos habituales en el Río de la Plata también aparecen en otras variedades del español. Con todo, en el castellano rioplatense se emplean algunos calcos y préstamos peculiares; así, se usa *cierre relámpago*, calco del francés *fermeture éclair*, en lugar de *cremallera*; en vez de *rodamiento de bolas* se emplea *rulmán*, adaptación del francés *roulement*, etc. La mayor influencia la ejercieron los italianos; en el lunfardo (ver 3.7) y en la lengua coloquial se incorporaron palabras tanto del italiano estándar como de dialectos italianos en muchos dominios (laboral, vida familiar, comidas); incluso se introdujeron palabras “cultas”, como *tratativas* (en lugar de *negociaciones*).

Expresiones tabúes: como en todas las lenguas de amplio alcance geográfico no se tabuizan las mismas palabras: así ocurre con el verbo *coger*, muy frecuente en otras variedades del español, que en el Río de la Plata y en otras regiones sudamericanas designa el coito de manera vulgar (en España, *follar*), por lo cual es sustituido en la conversación habitual por *tomar*, *agarrar*; lo mismo ocurre con otras expresiones (ver sobre todo Haensch/Werner, 1993). También hay diferencias diafásicas: en España, *culo* es coloquial; en rioplatense, vulgar, y es sustituido por *cola*, palabra que a su vez, según el contexto de uso, puede ser vulgar (= pene) en España.

Las palabras de la ciencia y la técnica actuales provienen generalmente, como en muchas lenguas, del inglés; sin embargo, el español rioplatense ofrece algunas particularidades: se denomina *baúl* del automóvil lo que en España se denomina *maletero*, y en México, *cajuela*; mientras que en otras regiones se usa *aparcar* y *parking*, en rioplatense se emplea *estacionar* y *playa de estacionamiento*, etc. En España la *computadora* se denomina *ordenador* (origen inglés versus francés); para el *ratón*, en el Río de la Plata se usa la palabra inglesa *mouse*. Incluso hay variación en la terminología: en las máquinas de imprenta, el *rollo entintador* no es el mismo en España que en la Argentina. Ya a fines de la década de 1930 el Banco Central argentino creó una terminología bancaria precisa y propia que fue aceptada por toda América Latina.

## Fraseología

Centenares de frases hechas, dichos, comparaciones, etc., a veces solo tienen validez regional: así *chaucha* y *palito* (= muy barato, usado también en plural) proviene de una moneda de valor muy escaso (*chaucha*) de la época colonial, y de los “palitos” del mate que nadan en la superficie del agua; en la Argentina, *la mano de Dios* se emplea irónicamente a raíz del gol de Diego Maradona contra el equipo inglés en 1986 para insinuar que una acción fue facilitada indebidamente; en la Argentina y el Uruguay *abrirse de gambas* (del italiano *gamba*, pierna, usada en lunfardo) significa “renunciar a una posición por miedo, ceder ante otros”, etc. (cf. Pauer/Barcia, 2010). En los últimos años se han puesto de moda algunos fraseologismos de origen brasileño, probablemente a raíz del incrementado intercambio comercial y turístico; así, entre los jóvenes ya no se suele preguntar “¿cómo te va”, sino “¿todo bien?”, calco de “tudo bem?”.

## Lenguaje rural y gauchesco

Partiendo de la suposición romántica de que el lenguaje popular se conserva más en el campo que en la ciudad (cf. Elizaincín 2009), en la Argentina y el Uruguay se dedicaron varios estudios dialectales a las variedades rurales. Los rasgos principales de estas hablas rurales, que siguen en parte presentes, son, en la fonética, la sinéresis, a menudo con apofonía, como [pe'ljar] en vez de [pe-le'ar]; la apofonía de vocales simples, como [pole'sia] en lugar de [poli'sia], la elisión o el cambio de consonantes (especialmente, de intervocálicas), como [li'sjon] en vez de [lek'sjon], [tum'bao] en vez de [tumbado], [di'xunto] en lugar de [di'funto]; en el léxico, hispanismos arcaicos, como el pretérito “truje” en vez de “traje”, “ansina” en lugar de “así”; indigenismos como “yaguané” (zorrino),

“che” como posesivo vocativo, p.ej. “che teniente” (mi teniente), etc. Pero la separación entre el español urbano y el rural es cada vez menos marcada, sobre todo a raíz de la migración del campo a las ciudades, que provoca una urbanización de la cultura y una difuminación de las fronteras dialectales; Elizaincín (ibíd.) también destaca que un enunciado como “voy pa juera” [‘boi-pa’λwera], que se atribuiría a un aislado “español rural”, hoy día es fácil de oír en el centro de Montevideo.

En la *literatura gauchesca* argentina y uruguaya esta variedad rural se estetizó ya en el siglo XIX; es decir que no se la reprodujo con precisión (también por eso esta literatura se denomina “gauchesca” y no “gaucha”). Por lo común se trataba de poesía; el uruguayo Bartolomé Hidalgo (1788-1822) utilizó el primero esta variedad en sus poemas políticos populares; el *Martín Fierro* (1ª parte: 1872; 2ª parte: 1879), de José Hernández, consagrado como una suerte de epos nacional argentino, describe la dura vida de los gauchos y lamenta la suerte de los convocados al ejército por la ley de levas. En el siglo XX también se publicaron novelas y piezas teatrales que imitaban el lenguaje de los gauchos.

## Cocoliche y lunfardo

Los inmigrantes italianos entre 1880 y la I Guerra Mundial generaron el cocoliche, una mezcla de castellano con dialectos italianos que se plasmó en los *sainetes*, obras de teatro populares (cf. di Tullio, 2004). Pero hacia 1920 la mayoría de los inmigrantes italianos y sus descendientes ya habían sido hispanizados tanto por la escolarización obligatoria desde 1884 (Ley 1420) como porque en general no hablaban el italiano estándar sino dialectos, con lo cual padecían una diglosia doble: la del dialecto frente al italiano estándar y la del dialecto frente al castellano, el cual, a raíz del analfabetismo de muchos inmigrantes resultó a menudo la primera lengua escrita de la familia. Los inmigrados después de 1930 a consecuencia del fascismo ya no hablaban cocoliche, aunque se los podía reconocer por rasgos fonéticos como la pronunciación de la [λ] como [k], como [‘iko] en vez de [‘iλo] (“hijo”).

La inmigración masiva de 1880-1914 también generó una variedad híbrida en los barrios pobres de Buenos Aires y Montevideo: el lunfardo, considerado durante mucho tiempo una suerte de germanía<sup>4</sup>, caracterización en la que puede haber influido la identificación inmigrante = delincuente, y también que se lo usara en el

ambiente y en las letras de tango, que inicialmente fue bailado sobre todo por “la plebe” y por los señoritos ávidos de diversión en ambientes prostibularios. El lunfardo es castellano con insertos léxicos del napolitano, genovés, lombardo, calabrés, francés, ídish, caló, etc.; también usa las formas vétricas, como *gotán* en lugar de *tango*.

Después de 1920, cuando los sectores dominantes querían amalgamar a los diversos grupos de inmigrantes en una nacionalidad, el lunfardo, el cocoliche y el lenguaje gauchesco comenzaron a ser despreciados; en los años cuarenta el lunfardo fue prohibido en la radiodifusión, de manera que también las letras de tango tuvieron que ser reescritas en un registro más alto. Hoy día se suele denominar “lunfardo” la variedad popular urbana de Buenos Aires y Montevideo. En esta variedad ingresaron varias palabras del lunfardo tradicional, como *laburo*, *fiaca*, *guita*, *cana*, *mina*, etc.; algunas de esas expresiones también se emplean en la cumbia villera (cf. Born, 2007). También se usan popularmente las formas vétricas, generalmente con un matiz humorístico, como en “mi jermu”, que es aproximadamente “la patrona”. En cambio, el lunfardo original, “auténtico”, está en franco retroceso entre los jóvenes.

## LAS VARIEDADES ARGENTINAS

Sobre la base de investigaciones que incluían factores sociolingüísticos Fontanella (cf. Fontanella 2000:33s.) dividió a la Argentina en siete regiones lingüísticas: el *castellano bonaerense* (ciudad y provincia de Buenos Aires y buena parte de La Pampa), el del *Litoral* (Santa Fe, oeste de Entre Ríos y sur de Corrientes), el del *Centro* (sobre todo Córdoba), el *cuyano* (Mendoza, San Juan y parte de San Luis), el de la *Patagonia* (Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego y sur de La Pampa), el del *Nordeste* (Misiones, Corrientes, Formosa, Chaco) y *Noroeste* (Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja y Santiago del Estero, este último con algunas particularidades). Expondremos los rasgos principales de las primeras cuatro variedades; las últimas tres las describiremos desde la perspectiva del contacto lingüístico.

### El español bonaerense

Esta variedad presenta los rasgos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxicos generales del Río de la Plata

<sup>4</sup> Así, según Soler Cañas (1976), el primer vocabulario lunfardo se publicó el 6 de julio de 1878 en el diario La Prensa bajo el título de “El dialecto de los ladrones” (29 palabras y locuciones con traducción al español estándar). Aunque el artículo era anónimo, mencionaba como fuente de información a un comisario de la Policía de la Capital.

(cf. 3). Sus peculiaridades son las innovaciones, p.ej., la incorporación de extranjerismos, que luego se irradian al resto del país, como *sale* (por *liquidación*), *coiffeur*, *haute cuisine*, *week-end*, *footing*, *top-ten*, *happy hour*, términos de la computación como *mouse*, *e-mail*, *LCD*, *router*, etc., en parte con adaptación morfológica al castellano (*forwarder*, *backupear*, *resetear*, etc.), vocabulario de la economía (*spread*, *swaps*), etc. Estos términos son usados sobre todo por sectores sociales de mayores ingresos, mientras que los anglicismos habituales están difundidos en toda la sociedad, como *jean*, *shopping* (en el sentido de grandes tiendas), etc.

En Buenos Aires la elisión de consonantes, como la de la -s final y la del primer consonante en el grupo consonante oclusiva sonora o sorda con otra consonante (/pt/, /kp/, /bt/, /bs/, /dk/, /dm/, etc.) está socialmente estigmatizada: quien diga [lo<sup>h</sup> a'migo<sup>h</sup>] por “los amigos”, [kole'tiBo] por “colectivo”, [e'samen] por “examen” o [imi'grante] por “inmigrante” pasa por inculto.

Sobre todo en la ciudad de Buenos Aires en los últimos años el voseo integral (es decir, pronombres, formas verbales y posesivos) se ha convertido en los últimos años en la forma absolutamente oficial: lo usan también el Estado cuando se dirige a los ciudadanos y la universidad cuando se dirige a los alumnos. Una excepción es el subjuntivo presente, que suele usarse con tuteo, salvo cuando, como imperativo negativo, expresa enojo o rabia: “¡No jodás!”

## La variedad del Litoral

Fonética: La elisión o aspiración de la /s/ es frecuente. En las zonas rurales, la /s/ también se cecea. Otros rasgos siguen a los que hemos caracterizado como lenguaje de los gauchos en sociolectos rurales y urbanos bajos. En el sur de la provincia de Santa Fe y entre los hablantes cultos de Entre Ríos y La Pampa, la /rr/ se pronuncia vibrante, alveolar, bajo la influencia de Buenos Aires, mientras que en el norte de Santa Fe coexiste con su pronunciación fricativa asibilada (como en el noreste, noroeste y centro de Argentina), que suena aproximadamente [ʒ].

Morfología: Con más frecuencia que en otros lugares, incluso en los círculos más favorecidos socialmente, “habemos” y “hubieron” se utilizan como formas plurales de “hay” y “hubo”: “hubieron muchas personas”. En el léxico hay algunas expresiones que se utilizan con mayor frecuencia debido a la realidad local: *yacaré* (del guaraní, un tipo de cocodrilo pequeño), *sabalero* (pescador de sábalos, se usa también para designar a los hinchas del club de fútbol Colón de la ciudad de Santa Fe),

*quirquincho* (del quechua *qquirquinchu*, un tipo de armadillo), etc. Hay también otros localismos: el *carlito* es un pan tostado de jamón y queso, sobre todo en la ciudad de Rosario; en las provincias de Santa Fe, Córdoba y el norte de Buenos Aires, el *bulevar* es una calle ancha con árboles o plantas en el centro, que en algunos lugares designa únicamente esa isla del medio, etc.

## La variedad del Centro

“Centro” se refiere a la provincia de Córdoba y a partes de la provincia de San Luis. Dado que Córdoba se encuentra en el centro de Argentina, su variedad muestra formas de transición entre las variedades del oeste y del este de Argentina; sin embargo, tiene características propias que la distinguen claramente del resto.

Las formas transicionales (en realidad formas dobles) incluyen la pronunciación de la rr y la -s, así como el yeísmo. La doble r se pronuncia a la vez vibrante y alveolar o como fricativa asibilante (véase la variedad del Litoral) en 4.2). Según Supisiche (1994: 84), esta última pronunciación es utilizada por las capas socioculturales altas y bajas (en las altas también la vibrante), mientras que los sectores medios utilizan solo la vibrante. En cuanto a la -s final, se la pronuncia progresivamente menos (pronunciación completa - aspiración - elisión) cuanto más bajo es el sociolecto. El yeísmo coexiste con el žeísmo, pero no se lo utiliza en los sociolectos inferiores, donde incluso se tiende a elidir la /j/ ante la /i/ acentuada: [ama'rio] en lugar de [ama'rijo] (“amarillo”). Además, en el cordobés popular la terminación verbal -ás se transforma en -ái ([kon'tai] para “contás”).

También se encuentran algunas peculiaridades léxicas: la carne picada se llama “carne molida” (a veces se diferencian estas expresiones); sobre todo en el sur, se utiliza “saber” como verbo modal en lugar de “soler” (cuidar), incluso en los círculos cultos; “colectivo” es el gran autobús de larga distancia (en Buenos Aires, el autobús urbano); “culiau” (vulgar para “cabrón”), etc.

Sin embargo, el rasgo más típico es la entonación, que es percibida por otros hablantes como cantarina (“tonada” o “cantito”). Consiste en una pronunciación más lenta de las sílabas que en Buenos Aires o Rosario, por ejemplo, alargando las vocales en posición protónica ([to:nada]), con un cambio simultáneo en el tono, que se vuelve más alto en la alegría o la ira. No hay unidad sobre el origen de este fenómeno; en general se lo atribuye al sustrato indígena. Es más pronunciado en los sociolectos bajos, y también -como muchas otras características- más pronunciado en el centro y norte de la provincia.

## El español de Cuyo

En lo esencial continúan vigentes los rasgos que Vidal de Battini (1964, 80) describió para esta variedad, fuertemente sentida por la población local como elemento de identidad regional: “Entonación relativamente regular [...]; yeísmo general (en el norte de San Juan, zona con ll castellana); rr fricativa asibilada; aspiración (a veces muy fuerte) de la -s como sonido final y como final de sílaba; cierta unidad léxica con Chile [...]”. Entre otros rasgos (como la formación de una forma femenina en adjetivos de ambos géneros: “estudiante”, “practicante”, “principal”, etc.), en 1950 la Academia Argentina de Letras enumeró una serie de palabras de diverso origen que se consideraban típicas de Mendoza y que, con muy pocas excepciones, se siguen utilizando en la actualidad (cf. Cubo de Severino 2000, 203 y ss.): alcachofa (en el resto de Argentina: alcaucil), aguaitar (mirar; quizás del catalán), betetaba (remolacha), camote (batata), embelequero (entusiasmado), estar curado (borracho), llevar a peteco (llevar a un niño sobre los hombros), tener la temática (tener una idea fija), etc.

## Las variedades del NEA, el NOA y la Patagonia

Además de las características fonéticas ya descritas en el lenguaje de los gauchos y en las variedades del litoral y del centro, el norte argentino se caracteriza lingüísticamente sobre todo por las consecuencias del contacto con las lenguas indígenas; en la frontera brasileña, también por el contacto con el portugués. La poco poblada Patagonia (2,4 millones de habitantes en 2017 en un área de 787.198 km<sup>2</sup>, considerando las provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y solo la parte continental de Tierra del Fuego), cuya población está formada principalmente por inmigrantes de otras regiones (Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, provincias del norte, Chile, Bolivia; antes también galeses, alemanes, sirios, etc.), posee pocas peculiaridades lingüísticas; entre los descendientes se va formando una variedad más neutra, similar al español bonaerense; pero también las peculiaridades del español de la población rural y de la población urbana más pobre se deben al contacto con las lenguas indígenas.

### Contactos lingüísticos entre el español y las lenguas indígenas en la Argentina<sup>5</sup>

En la Argentina, estos contactos lingüísticos se producen principalmente con tres lenguas: en el noreste con el guaraní, en el noroeste con el quechua y en la

Patagonia con el mapudungún. En las últimas décadas, la fuerte inmigración de los países vecinos también ha propiciado nuevos contactos en el AMBA y en la provincia de Buenos Aires. En consecuencia, se pueden distinguir las siguientes situaciones:

1. Provincias del norte con población indígena autóctona o inmigrante (Jujuy, Salta, Tucumán, Formosa, Chaco, Misiones), donde, además del bilingüismo español-indio, existe también el monolingüismo en lengua indígena (especialmente entre las mujeres y los niños).
2. Regiones con población bilingüe “criolla”, es decir, descendientes de europeos o de mestizos que no se identifican como pertenecientes a los pueblos originarios, en las provincias de Corrientes, Formosa y Chaco (español y guaraní) y Santiago del Estero (español y quechua).
3. Zonas fronterizas en las que, además del español, el guaraní (en la frontera con Paraguay) y el quechua (en la frontera con Bolivia) son hablados por indígenas y criollos. En la región andina del sur, en la frontera con Chile, solo los indígenas autóctonos o inmigrantes hablan también algo de mapudungún.
4. Aglomerados urbanos (Gran Buenos Aires, Gran La Plata, Gran Rosario, Gran Santa Fe), donde la diversidad lingüística y cultural ha aumentado debido a la inmigración de paraguayos bilingües (español-guaraní), bolivianos (español-quechua y español-aymara) y peruanos (español-quechua), así como de migrantes argentinos.

### Contactos lingüísticos en el NEA

Una gran parte de la población a lo largo del río Paraná utilizaba el guaraní no solo como lengua del hogar sino también como lengua comercial cuando el español se convirtió en la lengua oficial de la administración colonial. Incluso durante los siglos XVIII y XIX, el guaraní, que los misioneros jesuitas habían elevado a la categoría de lengua general, era utilizado por la mayoría de los habitantes de la zona, tanto indígenas como mestizos y blancos; solo los círculos más instruidos hablaban también el español con fluidez. Este contacto de siglos trajo consigo cambios en ambas lenguas. Así, en los años noventa del siglo XX, Abadía de Quant constató peculiaridades en el español de Corrientes que pueden atribuirse al guaraní (cf. también Abadía de Quant, 2002): en el léxico se usa *apicharse*, *combá*, *caté*, *guaina*, *mitá*, *pirapiré*, *yapú* en lugar de aburrirse, negro, elegante, muchacha, niño, dinero, mentiroso, etc.; en la

<sup>5</sup> Esta sección 4.5.1 y 4.5.2, salvo el apartado sobre el portuñol (4.5.2.1), se basa en una generosa contribución de Angelita Martínez (2010) escrita especialmente para este artículo.

morfosintaxis, la falta de concordancia entre el número del sujeto y el del verbo, formas adjetivas masculinas para sustantivos femeninos, el uso del adjetivo “grande” como adverbio, entre otros. Abadía también menciona la elisión del objeto acusativo en los pronombres y el léismo; Martínez (2000), en cambio, ve en ella etnoprágmatamente todo el sistema de pronombres clíticos en la región guaraní como una retención del uso etimológico del caso, en el que el pronombre *le* le atribuye mayor actividad al actante; por lo tanto, en las narraciones orales, se prefiere la forma *le* cuando el referente es un ser mítico o religioso respetado o temido por la comunidad. González Sandoval (2005, 103) documenta la presencia de partículas enfáticas del guaraní en la argumentación oral: “¡Ya te dijo *ko* el maestro que no hagas así!” (“¡Ya te dijo el maestro que no hicieras eso!”). También se utilizan palabras españolas (poco comunes en otras variedades del español) con esta función de partículas: “¡Yo *pronto* no quería jugar!” (aproximadamente “¡Pero si yo no quería jugar!”).

### Portuñol

Tanto en la frontera argentina como en la uruguaya con Brasil han surgido formas híbridas variables, que se manifiestan en los niveles léxico, fonético y gramatical; sin embargo, se puede demostrar la existencia de la lengua híbrida portuñol (de portugués más español) a lo largo de varias generaciones en la frontera argentino-brasileña, mientras que en Uruguay sigue habiendo presencia de islotes lingüísticos portugueses, por lo cual varios lingüistas uruguayos prefieren hablar de dialectos uruguayos del portugués (DPU) (véase 5.1).

El portuñol argentino está mucho menos estudiado que los DPU; sin embargo, Daviña (2004), entre otros, muestra en un estudio semiótico el uso de palabras con lexema portugués y morfología española (por ejemplo, *borrachería* en lugar de *gomería* para designar un taller de neumáticos), pero también a la inversa el uso de pronombres personales y sufijos verbales portugueses, así como la mezclas fonológicas.

### Contactos lingüísticos en el NOA

Algunos investigadores consideran que el noroeste argentino forma parte de la región lingüística andina junto con Bolivia, Perú y Ecuador. Los numerosos fenómenos interculturales se plasman en el español en forma de sustrato quechua. Por ejemplo, Martorell de Laconi (2006: 171) muestra que algunos de los rasgos morfosintácticos y léxicos del español andino se encuentran en Salta, a saber, el uso de pronombres clíticos,

el gerundio y el perfecto; también ofrece un glosario de 249 quichuismos léxicos (2004: 31ss.) que también se utilizan en los círculos instruidos, como *achira* (una especie vegetal), *cacuy* (un pájaro), *unca* (un gusano), es decir, en su mayoría se trata de *realia*.

### Contactos lingüísticos en la Patagonia

A pesar de que están en curso algunos intentos de revitalización, el mapudungun tiende a ser hablado por la generación mayor de 50 años.<sup>6</sup> Según César Fernández (2005, 84), la mayoría de los niños mapuches de las provincias de Río Negro, Chubut y Neuquén ya no hablan mapudungun, sino una variedad de español que presenta rasgos fonológicos, gramaticales y discursivos de la lengua de sus ancestros; entre otros, algunos rasgos fonológicos, como la sustitución de [b] por [f] en formas como *tufiera* en lugar de *tuviera* y *fos* en lugar de *vos*. Malvestitti (1994) señala que el contacto no conduce necesariamente a la transferencia, pero que el mapudungun en las zonas de contacto refuerza el uso de ciertas variantes del español, entre ellas un vocalismo más tenso y cerrado, la escasa distinción entre presente y pasado en los textos narrativos y el uso anómalo de las preposiciones y del género y el número. En la provincia de Chubut, donde, según Virkel (2004) el 13% de la población aún habla el mapudungun, la autora señala que se lo utiliza principalmente en la religión, en las súplicas y en el ámbito familiar, pero que se han incorporado al español bastantes préstamos: entre ellos, *maitén* (un árbol), *ñanco* (un tipo de águila), *mallín* (una zona pantanosa), *curanto* (una comida típica), *matra* (una manta tejida), *cultrún* (un tambor), *comaruco* (una festividad indígena, llamada *nguillatún* en otras regiones).

## VARIEDADES URUGUAYAS<sup>7</sup>

El español uruguayo se divide hoy en día en tres variedades (cf. Thun & Elizaincín, 2000): la de la frontera con Brasil en el norte (en realidad, de noroeste a este), la del oeste hasta el río Uruguay (frontera con Argentina), y la del centro y el sur incluyendo Montevideo. Son el resultado de contactos histórica y socialmente distintos del español, el portugués y el italiano. Por otra parte, las lenguas habladas por los charrúas y otros pueblos originarios no han dejado prácticamente ningún rastro en el español uruguayo, ya que fueron derrotados por los conquistadores ibéricos -objeto de la epopeya nacional uruguaya *Tabaré* (1888), de Juan Zorrilla de San

<sup>6</sup> Esta afirmación de 2010 quizá merezca ser matizada hoy día, once años después, dado que los proyectos de revitalización están teniendo algunos éxitos entre los jóvenes, posiblemente debido tanto a circunstancias sociales y políticas como al activismo comunitario y universitario.

<sup>7</sup> Esta sección se basa sobre todo en la conferencia inédita “Perfil lingüístico del Uruguay” de Adolfo Elizaincín, quien puso gentilmente una copia del texto a mi disposición (cf. Elizaincín 2009).

Martín-; varios de sus descendientes fueron asesinados en una acción genocida en 1831. La lengua guaraní solo está presente en la toponimia (*Uruguay, Paysandú, Tacuarembó, Sarandí*, etc.) y en algunos nombres de animales y plantas.

## Norte

La variedad del norte (Artigas, Rivera y Cerro Largo) es la más estudiada desde hace años. A partir de 1680, los portugueses ocuparon el sur de Uruguay y controlaron amplias zonas del país durante casi un siglo. A partir de 1724, los españoles expulsaron a los portugueses, pero Uruguay formó parte del Reino Unido de Portugal, Brasil y Algarve entre 1816 y 1828. Paulatinamente la influencia española se hizo sentir sobre todo en el suroeste y la portuguesa en el noreste. Además, los descendientes de portugueses se instalaron en algunos enclaves. Por ello, la situación lingüística en el noreste del país sigue siendo compleja. La población rural más pobre y poco escolarizada sigue hablando un portugués parcialmente arcaico, más o menos mezclado con el español, que los investigadores denominan “dialectos portugueses de Uruguay” (DPU). En las ciudades, en cambio, se encuentra un bilingüismo más estable, sobre todo con el español como primera lengua y el portugués como segunda.

Sin embargo, la situación ha cambiado en las últimas décadas, principalmente debido a la migración del campo a la ciudad. Se puede observar un continuo entre un portugués brasileño urbano, que es en realidad un portugués brasileño estándar de Rio Grande do Sul, y un portugués uruguayo rural (cf. Carvalho, 2003). Por ejemplo, los DPU no se utilizan en el centro de la ciudad fronteriza de Rivera (donde se habla un portugués que representa una transición entre estos dialectos y el portugués estándar urbano del sur de Brasil), sino en su periferia y en el campo; Elizaincín (2009) sugiere que los DPU desaparecerán gradualmente, ya que estos dialectos relativamente estables muestran más variación en el curso de la urbanización, porque tienen que convivir con otras variedades, siguiendo así el esquema de contacto-variación-cambio.

Algunos de los rasgos del español de esta región originados en el contacto con el portugués son los siguientes: en la fonética, el uso de [u] en lugar de [o] en posición final: [no'sotru] (nosotros), [tengu] (tengo); pronunciación completa de /s/ incluso antes de consonante, como [ˈpasto] (no [ˈpaʰto], elisión de /-r/ de infinitivos: [kanˈta] (cantar), [koˈme] (comer), etc.; en la sintaxis, “dijo para su hijo” (en lugar de “le dijo a su hijo”), “Voy en Santana” (en lugar de “voy a Santana”), “la gente” le-

xicalizada como 3ª persona del singular, el uso de la forma de tuteo “tú” con la forma verbal correspondiente (ya que en el sur de Brasil esta forma también se utiliza a menudo en lugar de “você”); en el léxico: “hallar” en el sentido de “creer” (del portugués “achar”, y por lo tanto también se pronuncia [aʃar]), etc.

## Oeste

La región linderera al río Uruguay pasa por menos innovadora que la de la costa del Río de la Plata. No presenta influencia portuguesa; en cambio, en el léxico se evidencia la fuerte inmigración italiana. En la frontera con la Argentina comparte rasgos con el español del Litoral de la provincia de Entre Ríos.

## Centro y sur

La tercera variedad es la más importante demográficamente: comprende el 74% de los 3,3 millones de uruguayos, de los cuales 1,4 millones viven en Montevideo. También comparte la mayoría de los rasgos con el español de Buenos Aires (véase 4.1), excepto en lo siguiente:

- 1) El sonido fricativo postalveolar sonoro [ʒ], utilizado tanto para el español [j] (“yo”) como para [ʎ] (“llegar”), se usa con menor frecuencia que en Buenos Aires (el ensordecimiento es más bien una característica del noreste debido a la influencia portuguesa), aunque en los últimos años se ha expandido entre los jóvenes.
- 2) Además del voseo “completo” –utilizado por las clases populares– se utiliza el pronombre “tú” con el verbo en forma de voseo, por ejemplo, “tú tenés”; en la parte occidental de la región a veces se utiliza la forma completa del tuteo.
- 3) En cuanto al vocabulario, Uruguay no solo tiene muchas palabras tradicionales propias (cf. Haensch/Werner 1993), como “botija” (“niño”; en Argentina, “pibe”), “chajá” (postre que lleva el nombre del pájaro guaraní del mismo nombre), sino también “modernas”, como “champions” (zapatillas), etc. A diferencia de otras zonas, la pizza no lleva queso a no ser que se pida con él; con variaciones, algunas palabras tienen una distribución diferente de la argentina: por ejemplo, la pasta de coca se llama “base de pasta” en Uruguay, mientras que suele llamarse “paco” en Argentina; “entrevero” es mucho más común en Uruguay, etc. El uso de “tá” (forma abreviada de “está bien”) también es especialmente típico para usos múltiples.
- 4) El origen italiano de muchos uruguayos sigue estando claramente presente en las “señas de identidad sociolingüísticas” (véase Barrios, 2009).

Además, las variedades de Montevideo y Buenos Aires se influyen mutuamente a través del turismo, los vínculos familiares, la inmigración uruguaya en Argentina, el constante intercambio de futbolistas, músicos, actores, etc. Esta influencia es ejercida principalmente por la televisión argentina hacia Montevideo.

## TENDENCIAS

Factores que enunciaremos a continuación apuntan a una creciente homogeneización de las variedades.

- 1) En la actualidad, el ámbito metropolitano de Buenos Aires y el de Montevideo concentran el 35 y el 40%, respectivamente, de la población total de cada país; pero su influencia en el idioma es aún mucho mayor, dado que allí se encuentran los principales medios de comunicación (televisión, radio, prensa) que se reproducen en el resto del país.
- 2) Debido, entre otros factores, a la tecnificación y al tipo de explotación de la tierra (y de quienes la trabajan), en el campo se necesita cada vez menos mano de obra, lo que conduce a una urbanización imparable, que tiene un efecto homogeneizador a raíz de la escolarización de los niños, puesto que la escuela suele regirse por la variedad estándar del español de cada país.
- 3) La inmigración europea es escasa desde hace medio siglo; la única inmigración importante en Argentina procede de Bolivia, Paraguay y Perú; algunos de los inmigrantes hablan aymara, quechua o guaraní, por lo que se producen fenómenos de contacto. Por el contrario, la inmigración procedente del sudeste asiático y de países africanos no es muy numerosa, y como sus lenguas no son similares genética ni tipológicamente al español, por ahora no ejercen una influencia lingüística.

Por lo tanto, es probable que en el futuro sólo se conserven los rasgos diatópicos más fuertes de las variedades del Río de la Plata y que prevalezcan, en cambio, las diferencias sociolectales.

## BIBLIOGRAFÍA

Abadía De Quant, Inés. 2002. Voces del habla de los nativos de la capital de la provincia de Corrientes. (Argentina). En: *Nordeste*, Segunda época. Serie Investigación y Ensayos, 17. Resistencia.

Barrios, Graciela. 2001. Mantenimiento y cambio de lengua en los inmigrantes italianos residentes en Montevideo. En: Barrios, Graciela (edit.): *Aspectos de la Cultura Italiana en el Uruguay*. Montevideo.

Barrios, Graciela. 2006. Diversidad *ma non troppo*: repertorio lingüístico fronterizo y discursos sobre la lengua. En: Barrios, Graciela/Behares, Luis Ernesto (edit.): *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo, 21-30.

Barrios, Graciela. 2009. *Etnicidad y lenguaje. La aculturación sociolingüística de los inmigrantes italianos en Montevideo*. Montevideo.

Born, Joachim. 2007. Lunfardo – Unterwelt, Tango, Alltag: zum Mythos eines Substandards. Eine semantische, syllabo-morphophonologische und pragmatische Analyse. En: Kremnitz, Georg (edit.): *Von la Quiaca nach Ushuaia. Sprachen, Kulturen und Geschichte in Argentinien*. Beihefte zu Quo Vadis, Romania? Nr. 26. Wien: Praesens, 177-212.

Carvalho, Ana Maria. 2003. “Rumo a uma definição do português uruguayo”. In: *Revista Internacional de Lingüística Iberorrománica* 1/2, 125-149.

Cubo De Severino, Liliana. 2000. “El español cuyano”. En: Fontanella (2000), 179-207.

Daviña, Liliana. 2004. *Fronteras discursivas en una región plurilingüe: español y portugués en Misiones*. Tesis de maestría inédita aprobada en la Maestría en Análisis del Discurso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Di Tullio, Ángela. 2000. Los amores de Giacumina y las posibilidades del cocoliche. En: Kremnitz, Georg/Born, Joachim (edit.): *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina. Diálogos sobre la investigación en Argentina, Uruguay y países germanófonos*. Actas del coloquio. Beihefte zu Quo vadis, Romania 17. Wien, 111-121.

Elizaincín, Adolfo. 2009. Perfil lingüístico del Uruguay. Conferencia inédita presentada en el 2º Foro de Lenguas. Montevideo.

Fernández, César. 2005. *Hablar paisano. Estudios sobre el español de la Patagonia*. Buenos Aires.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz (edit.) (2000): *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires.

- Fontanella De Weinberg, María Beatriz. 2000a. "Introducción". In: *op. cit.*, 33-35.
- González Sandoval, Gabriela. 2005. *Las transferencias el guaraní en escuelas rurales de Corrientes. Hacia una didáctica del contacto de lenguas*. Rosario.
- Haensch, Günther/Werner, Reinhold (edits.). 1993. *Nuevo Diccionario de Americanismos*. Vol. II: *Nuevo Diccionario de Argentinismos* (coord.: Claudio Chuchuy y Laura Hlavacka de Bouzo); Vol. III: *Nuevo Diccionario de Uruguayismos* (coord.: Ursula Kühl de Mones). Bogotá.
- Malvestitti, Marisa (1994): Castellano mapuchizado en la línea sur. Aproximaciones. In: *Actas de las Primeras Jornadas de Etnolingüística*, Vol. II. Rosario, 137-144.
- Martínez, Angelita. 2000. *Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes*. Leiden.
- Martínez, Angelita. 2010. El contacto del español con lenguas indígenas en la Argentina (inédito).
- Martorell De Laconi, Susana. 2006. *El español en Salta. Lengua y sociedad*. Serie Estudios lingüísticos y filológicos, vol. IX. Buenos Aires.
- Pauer, María Gabriela/Barcia, Pedro Luis. 2010. *Diccionario fraseológico del habla argentina*. Buenos Aires.
- Soler Cañas, Luis. 1976. *Antología del lunfardo*. Buenos Aires: Crisis.
- Supisiche, Patricia. 1994. Una introducción al estudio del habla cordobesa capitalina. En: *Trabajos del CIL N° VII*. Córdoba, 84-89.
- Thun, Harald/Elizaincín, Adolfo. 2000. *Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay*. Kiel.
- Varela, Lía. 1999. Ideas sobre el lenguaje y proyectos de país. Posiciones en el debate de 1837. En Narvaja de Arnoux, Elvira/Bein, Roberto (coords.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires, 17-35.
- Vidal de Battini, Berta. 1964. *El español de la Argentina*. Buenos Aires.
- Virkel, Ana. 2004. *Español de la Patagonia. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico*. Serie Estudios lingüísticos y filológicos, Vol. IV. Buenos Aires.
- Zimmermann, Klaus. 1994. Diccionarios diastráticos en Hispanoamérica: entre la descripción y el diletantismo. En: Wotjak, Gerd /Zimmermann, Klaus (edits.): *Unidad y variación léxicas del español de América*. Francfort/Meno y Madrid, 105-132.

# CENTRO DE ESTUDIOS DE MEDIOS Y COMUNICACIÓN

## AUTORIDADES

Director Académico  
Mg. Roberto C. MARAFIOTI

## PROGRAMA DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

Coordinadora Académica  
Dra. Adriana M. A. SPERANZA

## CONTACTO:

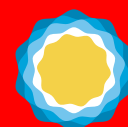
Programa de Estudios Linguisticos  
Universidad Nacional de Moreno  
Av. Bme. Mitre N° 1891, Moreno (B1744OHC), Prov. de Buenos Aires  
Edificio Histórico – Ala Oeste 1° Piso  
Oficina A 102  
Correo electrónico: [PEL@unm.edu.ar](mailto:PEL@unm.edu.ar)  
Teléfonos: (+54 11) 2078-9170 (líneas rotativas)  
Interno: 100 3620

Universidad Nacional de Moreno  
Av. Bme. Mitre N° 1891, Moreno (B1744OHC), Prov. de Buenos Aires  
Correo electrónico: [info@unm.edu.ar](mailto:info@unm.edu.ar)  
Teléfono: (+54 11) 2078-9170 (líneas rotativas)





Av. Bmé. Mitre N° 1891, Moreno (B1744O  
HC),  
Provincia de Buenos Aires, Argentina.  
Teléfonos:  
(+54 237) 425-1619/1786  
(+54 237) 460-1309  
(+54 237) 462-8629  
(+54 237) 466-1529/4530/7186  
(+54 237) 488-3147/3151/3473  
[www.unm.edu.ar](http://www.unm.edu.ar)  
📍 Universidad Nacional de Moreno  
📱 @unimoreno  
🌐 @unm\_oficial



**UNM 2010  
UNIVERSIDAD  
DEL BICENTENARIO  
ARGENTINO**