



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MORENO

LINGÜÍSTICA

(3216)

GUÍA PARA ESTUDIANTES 2016

• LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN SOCIAL



DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

Rector

Hugo O. ANDRADE

Vicerrector

Manuel L. GÓMEZ

Secretaria Académica

Adriana M. del H. SÁNCHEZ

Secretario de Investigación, Vinculación Tecnológica y Relaciones Internacionales

Jorge L. ETCHARRÁN (ad honórem)

Secretaria de Extensión Universitaria

M. Patricia JORGE

Secretario general

V. Silvio SANTANTONIO

Consejo Superior

Autoridades

Hugo O. ANDRADE

Manuel L. GÓMEZ

Jorge L. ETCHARRÁN

Pablo A. TAVILLA

M. Patricia JORGE

Consejeros

Claustro docente:

Marcelo A. MONZÓN

Javier A. BRÁNCOLI

Guillermo E. CONY (s)

Adriana M. del H. SÁNCHEZ (s)

Claustro estudiantil:

Rocío S. ARIAS

Iris L. BARBOZA

Claustro no docente:

Carlos F. D'ADDARIO

DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN

Director General - Decano
Pablo A. TAVILLA

Licenciatura en Relaciones del Trabajo
Coordinadora - Vicedecana
Sandra M. PÉREZ

Licenciatura en Administración
Coordinador - Vicedecano
Pablo A. TAVILLA (a cargo)

Licenciatura en Economía
Coordinador - Vicedecano
Alejandro L. ROBBA

Contador Público Nacional
Coordinador - Vicedecano
Alejandro A. OTERO

Departamento de Economía y Administración
(0237) 466-7186/1529/4530
(0237) 462-8629
(0237) 460-1309
Interno 124
Oficina A101
eya@unm.edu.ar

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Directora General - Decana
M. Patricia JORGE (ad honórem)

Licenciatura en Trabajo Social
Coordinadora - Vicedecana
M. Claudia BELZITI

Licenciatura en Comunicación Social
Coordinador - Vicedecano
Roberto C. MARAFIOTI

Licenciatura en Educación Secundaria
Coordinadora - Vicedecana
Lucía ROMERO

Licenciatura en Educación Inicial
Coordinadora - Vicedecana
Nancy B. MATEOS

Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales
(0237) 466-7186/1529/4530
(0237) 462-8629
(0237) 460-1309
Interno 125
Oficina A 104
hycs@unm.edu.ar

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS APLICADAS Y TECNOLOGÍA

Director General - Decano
Jorge L. ETCHARRÁN

Ingeniería en Electrónica

Licenciatura en Gestión Ambiental
Coordinador - Vicedecano
Jorge L. ETCHARRÁN (ad honórem)

Licenciatura en Biotecnología
Coordinadora - Vicedecana
Marcela A. ALVAREZ (int.)

Departamento de Ciencias Aplicadas y Tecnología
(0237) 466-7186/1529/4530
(0237) 462-8629
(0237) 460-1309
Interno 129
Oficina B 203
cayt@unm.edu.ar

DEPARTAMENTO DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO

Directora General - Decana
N. Elena TABER (a cargo)

Arquitectura
Coordinadora - Vicedecana
N. Elena TABER (int)

Departamento de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
(0237) 466-7186/1529/4530
(0237) 462-8629
(0237) 460-1309
Interno 428
Oficina E 102
adyu@unm.edu.ar

LINGÜÍSTICA

(3216)

GUÍA PARA ESTUDIANTES
2016

Colección: Cuadernos de Cátedra

Directora: Adriana M. del H. Sánchez

Autora: Adriana A. M. Speranza

Speranza, Adriana
Lingüística 3216 : guía para estudiantes / Adriana Speranza. - 1a ed. -
Moreno : UNM Editora, 2016.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3700-20-0

1. Lingüística. I. Título.
CDD 410

1.ª edición digital: marzo de 2016

© UNM Editora, 2016

Av. Bartolomé Mitre N° 1891, Moreno (B1744OHC), prov. de Buenos Aires, Argentina

(+54 237) 466-7186/1529/4530

(+54 237) 462-8629

(+54 237) 460-1309

Interno: 154

unmeditora@unm.edu.ar

<http://www.unm.edu.ar/editora>**UNM Editora****COMITÉ EDITORIAL****Miembros ejecutivos:**

Adriana M. del H. Sánchez (presidenta)

Jorge L. ETCHARRÁN

Pablo A. TAVILLA

M. Patricia JORGE

V. Silvio SANTANTONIO

Marcelo A. MONZÓN

Miembros honorarios:

Hugo O. ANDRADE

Manuel L. GÓMEZ

Departamento de Asuntos Editoriales:

Leonardo RABINOVICH a/c

Staff:

R. Alejo CORDARA (arte)

Sebastián D. HERMOSA ACUÑA

Pablo N. PENELA

Daniela A. RAMOS ESPINOSA

Florencia H. PERANIC

Cristina V. LIVITSANOS

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA

Libro
Universitario
Argentino

Nota

Este cuadernillo se complementa con todos los materiales que constituyen la bibliografía general de la materia.

En la formulación de los ejercicios correspondientes a los capítulos I y II colaboró Paola Pereira; y en la elaboración del capítulo VI, Marcelo Arias.

Prólogo

El presente cuadernillo recoge la experiencia acumulada a lo largo de los cuatro años en los cuales hemos dictado la asignatura Lingüística en la Licenciatura en Comunicación Social. En este material se condensan actividades tendientes a acercar a los estudiantes los conceptos cruciales de los principales contenidos abordados en la asignatura así como problematizarlos, discutirlos, dialogar con ellos a través de una propuesta que estimule la reflexión y la creatividad en el proceso que implica aprender.

La organización de la materia pretende dar cuenta, desde una presentación crítica, de los temas relevantes para distintas corrientes que han transitado la ciencia Lingüística. Pone el énfasis en los debates de las distintas perspectivas del quehacer lingüístico actual en directa relación con las necesidades de la formación general de los estudiantes de Comunicación Social y la organización curricular de la carrera.

La disciplina ha desarrollado, a partir de principios del siglo xx, un caudal importante de perspectivas de análisis de la lengua que intenta proveer explicación sobre diversos temas. En esa búsqueda, los principios filosóficos y teóricos subyacentes conforman una base ineludible para la comprensión del desarrollo analítico que cada tendencia ha cultivado.

La necesidad de formar profesionales críticos en el área de la Comunicación Social otorga fundamento a la discusión de distintas posibilidades de acercamiento a la lengua desde una perspectiva interdisciplinaria. En este sentido, creemos pertinente la observación de Maingueneau:

Una de las características de la investigación actual sobre el lenguaje es la emergencia de trabajos que, en vez de replegar el lenguaje sobre la arbitrariedad de sus unidades y sus reglas, encaran los enunciados como discursos. Estos trabajos, hablando con propiedad, no tienen que ver con una disciplina, pero participan en un espacio de intercambios inestable entre diversas disciplinas, donde cada una estudia el discurso a través de un punto de vista que le es propio [...] se distribuyen, a menudo de manera conflictiva, este campo de investigación abierto sobre campos conexos (sociología, psicología, historia...). Esta apertura de las ciencias del lenguaje tropieza con las preocupaciones de cantidad de investigaciones de otros campos de las ciencias humanas y sociales, también ellos preocupados por tener en cuenta la dimensión lingüística de sus objetos.

(Maingueneau, 2009:5-6)

La asignatura, entonces, no se presenta como un recorrido histórico sino que constituye una exploración de ciertos temas del acontecer lingüístico, considerados fundamentales para contribuir a la formación en el área.

En relación con esta observación, el cuadernillo se organiza en seis capítulos que recogen los aspectos centrales de la asignatura. El capítulo 1: Lenguaje y comunicación aborda las principales posiciones teóricas sobre el estudio de la comunicación verbal y los modelos de comunicación propuestos. El capítulo 2: Lengua y lenguajes presenta los conceptos más relevantes de la lingüística saussureana así como la discusión entre comunicación animal y lenguaje humano. En el capítulo 3: Acerca del significado se presentan dos aspectos medulares de la teoría lingüística: el significado como unidad de análisis y la metáfora como recurso para la cons-

trucción del mensaje, analizada desde la Gramática Cognitiva. El capítulo 4: La lengua en uso estudia la relación de la lingüística con la sociedad y con algunas corrientes teóricas afines. En el capítulo 5: Lenguaje y cultura se profundizan aspectos relacionados entre lenguaje, cultura y sociedad. Cierra el texto el capítulo 6: Lenguaje y discurso en el cual se aborda la relación entre la lingüística y los estudios sobre el discurso atendiendo a cuestiones directamente vinculadas a la producción de los medios de comunicación.

Capítulo 1

Lenguaje y comunicación

1. El estudio de la comunicación verbal

Lectura motivadora

“El dueño del fuego”, de Sylvia Iparraguirre, en *En el invierno de las ciudades*. Buenos Aires: Ed. Galerna (1988).

La mañana ya había empezado con un pequeño malestar. O por lo menos esto es lo que la ordenada mente de la doctora Dusseldorff pensaría más tarde al salir del aula. El edificio era antiguo y frío; altísimas persianas de hierro dejaban pasar como a desgano esa ambigua claridad del invierno que obligaba a encender las luces, a no mirarse las caras, a hablar sin levantar la voz. En un rincón, el portero forcejeaba con la estufa a kerosene. Los asistentes a la clase de etnolingüística de la doctora Dusseldorff, en efecto, hablaban sin mirarse, en voz muy —¡Coño! —dijo el portero.

La estufa exhibía un mecherito desarticulado y anacrónico. Una llama azul aparecía y desaparecía con pequeñas explosiones intermitentes. De golpe se apagó. Todos miraron a la doctora. El portero se levantó y dijo:

—Ya vuelvo, voy hasta mi casa y traigo la mía. No se nos vaya a enfermar el aborígen.

El pronombre reflexivo o algo en el acento español del portero provocó discretas sonrisas entre los lingüistas y antropólogos. La clase, Lengua y Cultura del Chaco Argentino, debía comenzar en unos minutos. Se contaba con un indio: el toba Marcelino Romero. No podía tardar. Considerando que viajaba desde Villa Insuperable, el trayecto le llevaba poco más de una hora. A las diez y media en punto apareció en la puerta del aula. Era bajo y corpulento con una convencionalmente inexpresiva cara de indio. El pelo, renegrado y largo, contenido detrás de las orejas. Su aspecto era muy pulcro; llevaba medias y alpargatas. Murmuró un saludo y se dirigió a su asiento, a un costado del escritorio de la doctora. Sobre el pizarrón, un cuadro repetía en griego y castellano, la leyenda. “El hombre es la medida de todas las cosas”. La doctora salió del aula. Cuando volvió, escoltada por el portero y el antropólogo de la cátedra, ya era, definitivamente, la doctora y profesora Brigitta Inge Dusseldorff, de la Universidad de Mainz, especialista en lenguas amerindias, cuya tesis *Einige linguistische indizien des Kurtunwandels in NordostNeuquinea* (München, 1965) había impresionado vivamente a especialistas de todo el mundo. Otro de sus trabajos, *Der Kulturwandel bei de Indianen des Gran Chaco (Sudamerika) seit der Konkista-Zeit* (Mainz, 1969), era fervientemente citado por los alumnos de la Facultad quienes deseaban desentrañar algún día sus profundos conceptos. La doctora Dusseldorff

era alta, huesuda, de pelo muy corto; anteojos y pies enormes. La universidad argentina se conmovía con su presencia. El portero, un paso detrás de ella, no le llegaba al hombro.

—Gracias —dijo en correctísimo castellano—. Puede retirarse.

Todos se acomodaron en sus asientos; el antropólogo también. La clase comenzaba. —La clase anterior —dijo la doctora a quien le gustaba ir directamente al punto—, habíamos llegado hasta la parte de caza y pesca, armas e implementos, ¿verdad?

Todos dieron cabezadas afirmativas.

—Bien, hoy no usaremos cintas grabadas —dijo la doctora—. Vamos a retomar con el propio informante la parte correspondiente a pesca. Por favor, señor Marcelino, ¿cómo se dice “pescar”?

El indio los miró, después miró inexpresivamente la pared y dijo:

—Sokoenagan.

—Muy bien. Así que esto es “pescar”.

El indio sacudió la cabeza.

—No —dijo—. Yo voy a pescar.

—Ah, bien, la primera persona verbal. Entonces, usted va a pescar. —Lo señaló pero el indio no dijo nada—. Bien, pero ¿cómo se dice “pescar”?, solamente eso.

—Sokoenagan —dijo el indio.

La doctora quedó con el bolígrafo en alto.

—Intentemos con la tercera persona. ¿Cómo decimos “él pesca”?

—Niemayó-rokoenagan —dijo el indio.

—Perfectamente —dijo la doctora y se explayó en consideraciones fonéticas. Durante los siguientes veinte minutos la clase avanzó muy lentamente.

—Recapitulemos —dijo, por fin, la doctora—. Pescar: sokoenagan; yo pesco: sokoenagan; tú pescas: aratá-sokoenagan; él pesca: niemayé-rokoenagan. Existe una glotalización con valor distintivo en...

El indio decía que no con la cabeza. Parecía que lo recapitulado no era correcto.

—¿Cómo? —dijo la doctora.

—Está sentada, todavía no fue —dijo el indio. Hubo un breve silencio.

—Un tiempo continuo o un elemento espacial en la conjugación —avisó la doctora a la clase—. Explíquese —dijo severamente. Por un momento pareció que iba a agregar “buen hombre” pero no fue así.

—Está sentado, pero todavía no fue a pescar. Está pensando —dijo el indio—, está pensando en ir a pescar. Lo estoy viendo cerca.

Alumnos y profesores se movieron inquietos. El informante no facilitaba las cosas hoy. Una de las alumnas intervino con evidentes deseos de coincidir con la doctora Dusseldorff. Era la alumna más adelantada. Había tenido la oportunidad de hablar a solas con la doctora y se había mencionado la posibilidad de una beca; hasta, quizás, un viaje a Alemania. —¿Podrá ser, tal vez, un subsistema de presencia/ausencia del objeto nombrado?

—No creo que sea el caso —dijo, con frialdad, la doctora.

El antropólogo joven, pálido, de traje y bufanda, con experiencia de campo, intervino: —Permítame, doctora. —Era un hombre que sabía manejarse con los indios.— ¿Qué quieres

decir cuando decís que lo estás viendo, Marcelino? —El antropólogo tuteaba al toba aunque debía tener veinte años menos. La doctora aprobó con una inclinación de cabeza la eficaz intervención masculina.

—Sin loveo, digode una manera distinta—dijo el indio. Y agregó:—Peronopesca; va airapescar. Hubo un suspiro de alivio general. El antropólogo daba explicaciones a unas alumnas sentadas a su alrededor. Fumaba elegantemente. Conocía las últimas corrientes teóricas; sin embargo, añoraba la época de la antropología clásica y soñaba con reeditar a uno de aquellos refinados y eruditos dandies ingleses, capaces de internarse en lo más profundo y salvaje de la jungla, todo por la ciencia. Él mismo ya había estado en el Impenetrable. Esto le otorgaba una secreta superioridad sobre la doctora, que solo había trabajado con estadísticas, lenguajes procesados y computadoras. Los murmullos se generalizaron.

—Muy bien, Marcelino —dijo el antropólogo. Su tono contenía un premio.

La clase continuó. El indio permanecía sentado, inmóvil; la espalda, recta, no tocaba el respaldo de la silla.

—Pasemos a la caza —dijo la doctora, acomodándose los anteojos. El antropólogo sintió nuevamente que le correspondía tomar la palabra.

—Vos salías a cazar con tu abuelo, ¿no, Marcelino?

—Sí —dijo el indio.

—¿Había algún rito... —el antropólogo titubeó—, quiero decir, alguna reunión alguna ceremonia, antes de que fueran a cazar? Tu abuelo, ¿qué decía de esto?

—No —dijo el indio y miró vagamente a su alrededor.

Se produjo un corto silencio. La doctora intervino. Manifestó su interés en preguntar sobre la terminología referida a la caza. El antropólogo estuvo totalmente de acuerdo. Pero antes de que la doctora pudiese formular la primera pregunta, el toba, inesperadamente, comenzó a hablar. Hablaba en voz baja, con la mirada clavada en el piso. Explicó la enfermedad que se podía contraer por maleficio del animal perseguido. Él se había enfermado de ese modo. La ciudad se parecía a la selva, dijo. Allá había que cuidarse de los bichos; acá hay que cuidarse de la gente. Recordó a su padre y a su abuelo, cuando lo llevaban a cazar. Ellos le habían enseñado cómo hacerlo. Pero él, después, había querido venirse. Salir del Chaco, de la tierra firme, y venirse, porque se había peleado con el capataz que era paraguayo y les daba trabajo nada más que a los paraguayos. No a los hermanos tobas, no a los argentinos.

La última palabra sonó extraña en el aula. Los presentes miraban al indio como si acabara de decir algo fuera de lugar, o como si empezaran a descubrir en él una cualidad que antes no habían percibido. En el aire flotaba una observación notable: ese indio era argentino. —Me fui un domingo a hablarle —proseguía el toba. No había variado su actitud y su mirada permanecía fija en el suelo—. Y me pelié. Trabajábamos toda la semana, no había domingo.

Estudiando su cuaderno de notas, la doctora dijo:

Creo que nos vamos del tema. No se trata de historia personal sino de reconstrucción cultural. Miró al antropólogo que acudió otra vez en su auxilio.

—Está bien, Marcelino —dijo el antropólogo con cierta advertencia en el tono de su voz; tenía experiencia de campo y sabía cómo hablar con los indios—, está muy bien —ahora parecía dirigirse a una criatura—, pero queremos que nos cuentes cuando ibas a cazar; qué armas usabas, cómo se llamaban, ¿te acordás? Vos tenías dieciocho años cuando te viniste del Chaco. —Sí, me vine —dijo el indio—. Yo no quise entrar en la transculturación. —Como llevadas por un mismo impulso, todas las cabezas se inclinaron; se tomó nota de esta palabra tan correctamente asimilada por el toba—. Yo reboté porque me pelié con el capataz. Llovía y

mi abuelo y yo habíamos cargado todo el domingo. Mi abuelo y yo, entreverados con los otros, cargamos los vagones con los fardos, aunque llovía. Entonces me pelié y me vine a la ciudad, al Hotel de Inmigrantes; pero la pieza era muy chica, todo era muy chico. Uno quiere ver campo y no. Ve nada más que ciudad, por todos lados.

La clase estaba en suspenso. La doctora, impaciente, miró al indio y dijo con tono autoritario: —Vamos a continuar con implementos y armas, pero antes probaremos con dos palabras para retomar la parte fonética. —Miró otra vez al indio.— ¿Cómo se dice “pez”?

El indio suspiró y se apoyó en el respaldo de la silla; después, metió las manos en los bolsillos del pantalón y cruzó una pierna sobre otra. No pareció un gesto oportuno en el contexto de la clase. Miró de frente a la doctora.

—Naiq —dijo.

—Bien, entonces podríamos establecer: sokoengan naiq: yo pesco un pez. Observen que hay dos nasales en contacto —dijo con algo que podía parecerse al entusiasmo, la doctora.

—Si el pez está ahí y yo lo veo, sí —interrumpió el indio—, si no, no. —Todos lo miraron.— Hay otra forma —concluyó, finalmente, el toba.

—¿Cuál?—preguntó la doctora Dusseldorff. Sus ojos se habían achicado detrás de los enormes anteojos.

—Lacheogé-mnaiq-ñiemayé-dokoeratak —dijo el indio. Algunos de los presentes creyeron advertir una sombra de sonrisa en su cara pétrea, pero sus ojos estaban serios y fijos.

—Parece que el informante no está bien dispuesto hoy para la parte lingüística. Si quiere, profesorr podemos continuarr con implementos y armas —dijo la doctora, marcando tremendamente las erres.

Todos se relajaron. Sería lo mejor. La clase en pleno se daba cuenta de que la doctora estaba ligeramente fastidiada. Cuando esto ocurría, su lengua materna subía a la superficie. El informante debía colaborar, de otro modo era imposible organizar adecuadamente la parte fonética.

—Un merecido receso, doctora —dijo, sonriente, el antropólogo. Todos rieron. Una de las alumnas se ofreció para traer café. El antropólogo y la doctora se retiraron a un rincón, a hablar en voz baja. Dos estudiantes se acercaron al indio que permanecía sentado en su silla. —Andá al punto, Marcelino, no te vayas por las ramas que esto va a durar todo el día. —Le ofrecieron un cigarrillo y el toba aceptó, pero no se levantó de su silla. Cada tanto, un rápido parpadeo le modificaba la expresión.

—Así que la ciudad no te gusta —le dijo uno de los estudiantes—, sin embargo vos acá podés trabajar y mantener a tu familia, ¿no Marcelino? Estás mejor que en el Chaco.

El indio dijo que sí con la cabeza. Miraba la punta del cigarrillo: —Pero cuando uno quiere ver campo, ve nada más que ciudad —dijo—, por todos lados ciudad.

Diez minutos más tarde, el antropólogo golpeó las manos académicamente.

—Continuamos —dijo.

Mientras todos se ubicaban, él mismo salió y se dirigió a Arqueología. Cuando volvió a entrar traía dos arcos, varias flechas, tres lanzas de diferentes tamaños y un lazo hecho de fibras vegetales con complicados nudos en los extremos.

—Bueno, Marcelino —dijo el antropólogo, colocándose frente al toba—, reconocés estos elementos, estas armas... sostenía el arco y las flechas delante de los ojos del indio. Desde la silla, el toba miró los objetos. Levantó una mano y tocó con la punta de los dedos el arco. Bajó la mano.

—Sí—dijo—, sí.

—¿Alguno te llama la atención en forma especial? —continuó preguntando el antropólogo. El indio tomó una de las flechas, la más chica, sin plumas en el extremo.

—Esta es una flecha para pescar.

—Perfectamente. ¿Se utiliza con este arco? La clase pasada dijiste que tu abuelo tenía todas estas cosas guardadas en su casa.

De repente, el indio se puso de pie y se inclinó sobre el antropólogo. Todos se sorprendieron; el antropólogo dio un brusco paso hacia atrás. El indio le habló en voz baja. —Por supuesto, Marcelino —el antropólogo intentaba reír— por supuesto. —Marcelino pide permiso para quitarse el saco y estar más cómodo para reconocer el arco —informó a la clase. Se oyeron unas risas aisladas, nerviosas. La doctora, completamente seria, anotaba algo en su libreta de apuntes. El indio colocó cuidadosamente el saco en el respaldo de la silla. Después tomó el arco. En las manos del indio, el arco dejó de ser una pieza de museo y se volvió un objeto vivo. Sus manos, anchas y morenas, lo recorrían parte por parte. No había ninguna afectación en ese reconocimiento. Su disposición era la de alguien que sabe muy bien lo que va a hacer. Con una mano sostuvo el arco y con la otra tomó las flechas.

—Esta es de caza —dijo sin dirigirse a nadie. Paradójicamente se veía mucho más corpulento sin el saco. Su cuello y sus hombros eran poderosos. En su frente, inclinada para observar mejor los objetos, se marcaba una vena desde el entrecejo hasta el nacimiento del pelo. Todos lo miraban con curiosidad. No parecía el mismo que hacía unos minutos contestaba pasivamente las preguntas de la doctora—. Y ésta es la de guerra. Al decirlo el indio miró al antropólogo. La flecha que sostenía era la más grande, con un penacho de plumas de colores en el extremo. — Mi abuelo decía que Peritnalik nos mandaba a la guerra a los hermanos. —Miró otra vez al antropólogo y después a todos; antes de que el antropólogo hablara, dijo:— Peritnalik, Dios, El Gran Padre, el que manda los espíritus a la llanura del indio.

Algunos tomaban notas. La mayoría clavaba una mirada ansiosa en el toba. No podía decirse que estuviera haciendo nada impropio, pero algo había en su manera de pararse y de tomar el arco que sobrepasaba los límites de una clase en el Instituto. El antropólogo se había sentado cerca de la puerta, a un costado del indio, y lo observaba. Trataba de aparentar interés pero era evidente que estaba algo desconcertado e incómodo.

El toba, con una destreza sorprendente, tensó la cuerda y la amarró al extremo del arco. Todos los ojos estaban fijos en sus manos. Una ligera inquietud se pintó en las caras. En realidad, nadie conocía bien a ese indio. Habían dado con él por casualidad y había resultado particularmente oportuno para ilustrar las clases de la doctora Dusseldorff. Como para retomar el hilo perdido de la clase, el antropólogo preguntó:

—Cómo se dice “flecha”, Marcelino.

El indio levantó bruscamente la cabeza.

—Hichqená —dijo.

—Podemos establecer una comparación con la terminología mataka que...

El antropólogo debió interrumpirse. El indio, con las piernas separadas y firmemente plantado, tensaba el arco como probándolo. Una parte de su pelo, renegrido y duro —de tipo mongólico, pensó automáticamente el antropólogo— se había deslizado de atrás de su oreja y le caía sobre la cara. La mano oscura alrededor de la madera se veía enorme. Una energía insospechada hasta entonces —en las clases anteriores el indio había permanecido siempre respetuosamente sentado en su silla— irradió de su cuerpo, una fuerza recíproca entre su brazo y la tensión del arco, una especie de potencia masculina, en fin, que fastidiaba especialmente a la doctora Dusseldorff, habituada a las jerarquías asexuadas de la ciencia. Con voz gutural, el toba dijo:

—Kal'lok—y repitió más fuerte—, Kal'lok.

Nadie anotaba ya las palabras. Con una agilidad que dejó a todos en suspenso, el indio se agachó y tomó una flecha, la más larga, con el penacho de plumas. El antropólogo se levantó de su silla. Estaba pálido. La doctora había dejado su cuaderno de notas sobre el escritorio.

—Creo que no es necesario... —empezó a decir.

—¡Ena...! ¡Ená...! ¡Peritnalik! —la voz profunda del toba rebotó en las paredes.

Varios cuadernos de notas cayeron al suelo. El indio había colocado la flecha de guerra en el arco y volvía a tensar la cuerda. Había quedado de perfil a la clase y en esa actitud era muy fácil imaginar su torso desnudo, como en un sobrerrelieve. La flecha ocupaba exactamente el vacío de la tensión. Su punta alcanzó casi la altura de los ojos del antropólogo. La doctora tenía la boca abierta.

—Hanak ená ña'alwá ekorapigem ramayé mnorék, ramayé lacheogé, ramayé pé habiák... murmuró la voz ronca del indio. Estaba inmóvil. Solo sus ojos describieron, lentamente, un semicírculo que los abarcó a todos. Algunas cabezas iniciaron el movimiento de ocultarse tras la espalda de los que tenían delante. En el fondo del aula, una chica se puso de pie.

—Kal'lok —dijo el indio.

El silencio pesó como una losa.

El toba bajó, despacio, el brazo y destensó el arco. Con delicadeza sacó la flecha y la colocó junto a las otras. Apoyó el arco en el respaldo de la silla. Retiro el saco y se lo colgó del antebrazo. El aula, de a poco, empezó a cobrar vida. Hubo carraspeos, personas que se inclinaban buscando en el suelo sus cuadernos de notas, algunas toses aisladas. El antropólogo, todavía pálido, encendió un cigarrillo y se aproximó al indio.

—Perfectamente, Marcelino, perfectamente —dijo.

Esto devolvió a la clase su capacidad de expresión. En general, se intentaba averiguar quién había tomado notas. Recorrió el aula la información de que lo dicho por el toba había sido una oración a Peritnalik. Algo como "... el dueño del fuego, el dueño de la noche y de la selva..." y también algo más, pero no se podía asegurar.

Rápidamente, se reunió el dinero con que se pagaba la colaboración de Marcelino Romero. Uno de los alumnos se lo entregó sin mirarlo.

El antropólogo y la doctora Dusseldorf salieron últimos. La clase no había sido satisfactoria. Consideraban, académicamente, la posibilidad de conseguir otro informante. Tal vez un mataco con mayor disposición. La buena disposición es fundamental para los fines científicos.



Actividades:

- Describí la situación que presenta el texto. ¿Cómo se establece la comunicación entre los distintos personajes?
- ¿Cuál es la concepción sobre el lenguaje que subyace al desarrollo de la clase?
- ¿Cuáles son las representaciones colectivas sobre la figura del "informante"? Ejemplificá con fragmentos del texto.



Lectura seleccionada:

PAGLIARO, MARCELO, “La diversidad cultural en la escuela” En: SPERANZA, ADRIANA (COORD.), GUILLERMO FERNÁNDEZ Y MARCELO PAGLIARO. 2012. *Identidades lingüísticas y culturales en contexto educativos*. Buenos Aires, Imprex Ediciones.

CAPÍTULO 1

La diversidad cultural en la escuela

INTRODUCCIÓN

El presente libro tiene un interés particular: trabajar el tema de la diversidad cultural en contextos educativos y sus implicancias para la tarea docente.

Es necesario entonces pensar la tarea docente en un contexto social como el de la provincia de Buenos Aires caracterizado por las migraciones internas y de países limítrofes y otros países de América Latina, como así también enmarcado por necesidades sociales que incluyen la marginalidad y la pobreza.

Desde nuestra experiencia como docentes, pudimos observar referencias a la diversidad cultural como “un problema” para el docente en sus clases. En diálogos informales, los profesores de nivel medio y superior afirman sentir cierta impotencia y falta de elementos para argumentar frente a situaciones de prejuicio/discriminación emergentes en sus clases. En este sentido, consideramos que este trabajo puede contribuir a sensibilizar y a canalizar las expectativas de los docentes preocupados por trabajar en un sistema educativo *inclusivo de la diversidad* contemplando las particularidades existentes en la sociedad.

Resulta necesario reflexionar sobre el mandato homogeneizador de la escuela y su papel en el proyecto de fundación del estado-nación argentino, como creadora de una conciencia nacional que unificara la diversidad expresada por el origen diverso de los inmigrantes y las poblaciones nativas –criollas, indígena y mestizas– existente a fines del siglo XIX. El avance del estado modernizador implicó, por lo tanto, un accionar avasallador sobre las comunidades originarias del país expresadas en términos del uso de la fuerza, por ejemplo, en las campañas militares a la Pampa-Patagonia (1879) y al Chaco (1884) y el exterminio de los caudillos provinciales durante la década de 1870. Culturalmente, este espíritu avasallador se expresó en la ley 1420 de Educación Pública que propició el modelo del “crisol de razas” para encubrir una homogeneización sobre pilares eurocéntricos impulsados por los sectores hegemónicos a los que podemos incluir en la llamada “Generación del ochenta”.

A este panorama debemos sumar el de principios de la década de 1990, momento en que se produce la transformación educativa de corte neoliberal en Argentina, ampliamente tratada en la bibliografía educativa. En aquella reforma, las propuestas de descentralización y privatización afectaron las concepciones que constituían la educación como derecho universal, y restringían el papel del estado en la educación con la consiguiente fragmentación del Sistema Educativo Nacional en múltiples y desarticuladas propuestas provinciales.

En la actualidad, a pesar de ciertas contradicciones¹ entre el discurso jurídico contenido en la ley de Educación Nacional 26.206/06, la Ley Provincial de Educación de la Provincia de

1. Véase Cremonesi, M. y Cappannini, M. “La interculturalidad desde la etnografía escolar” En: Liliana Tamagno (coordinadora), *Pueblos Indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política*. Buenos Aires. Editorial Biblos. 2009.

Buenos Aires 13.688/07 y la implementación concreta de una Educación Intercultural, se dan las condiciones para la discusión sobre el carácter inclusivo de una escuela pensada desde la diversidad como cualidad y no como “problema a resolver”. Esta situación se precipita por las inquietudes de los docentes y las propuestas bibliográficas y de investigación que presentan el tema como uno de los centrales en la actual agenda educativa.

En este contexto creemos que está todo por hacerse con relación a lograr que la escuela pública opere positivamente hacia la diversidad cultural y firme un nuevo contrato con la sociedad, en la cual vivimos tendencias claras al mestizaje, al pluralismo, al reconocimiento de la etnicidad, discurso no siempre asimilado por los distintos miembros de la comunidad escolar.

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

La utilización de explicaciones *naturalizadoras* de la diferencia cultural que implican mundos separados, con la consecuente imposibilidad de interacción positiva entre culturas, le otorga a ésta un papel diferenciador sin denominadores comunes. Entonces la cultura y el respeto a la diversidad pueden convertirse en un discurso particularista, donde el derecho a la diferencia impide establecer relaciones sociales fluidas entre los distintos grupos de la sociedad.

Desde la Antropología se propone la revisión de algunas nociones ligadas a la multiculturalidad y la interculturalidad. En el ámbito escolar, las posiciones multiculturales sobre la diversidad cultural aparecen ligadas a un relativismo paternalista, donde los pueblos originarios son vistos como sociedades estáticas, fuera de la dinámica del sistema social y como un reducto del pasado. El discurso docente suele plantear las diferencias como “naturales” y la actitud correcta a aplicar es la tolerancia y el respeto por el otro, sin atender a las relaciones de poder implícitas y explícitas. El multiculturalismo ha sido una propuesta de los países desarrollados industrialmente en relación a su situación interna, determinada por la presencia de inmigrantes, que refleja cierto etnocentrismo, oculta relaciones de poder entre las culturas en juego y tiende a integrar hacia la cultura local. En esta línea de análisis, Aguado Odina define algunos términos asociados a la noción de “culturalismo” y sus usos:

Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos. [...] Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. [...] Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia. (Aguado Odina 1991: 83)

Desde esta concepción, el diálogo entre culturas resulta un elemento central en el desarrollo de una política intercultural en educación. Pero esta condición no alcanza, ya que el requisito de igualdad también se hace necesario para que ese diálogo tenga efectos transformadores, tal como sostiene Diez:

[...] la interculturalidad como proyecto político, social y epistemológico, construido socialmente, emerge del conflicto de poder en el que se confrontan procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de los pueblos indígenas, y procesos y prácticas de resistencia. (Diez 2004:195-196)

Frente a la concepción de un multiculturalismo que propone un pluralismo integrador, ocultando relaciones etnocéntricas y de poder, como hemos dicho, la opción por un multiculturalismo crítico permite identificar tales relaciones y reconocer las formas concretas en que se producen las desigualdades sociales. En este sentido, los espacios urbanos se transforman en un entramado social productor de desigualdad/diversidad enmarcado por la pobreza, que no puede ser disuelto al asumir un enfoque culturalista como explicativo del fracaso escolar.

La estigmatización del “otro” también se observa desde posturas psicologistas en las escuelas y sus consecuencias al convalidar “científicamente” las representaciones que los docentes se formulan sobre la diferencia, deficiencia y discapacidad.² Así se produce la inclusión de niños marcados por la desigualdad social en una trama patológica de la diversidad, un desvío de lo normal, de lo saludable. De esta forma, la escuela y el docente quedan exculpados del fracaso y la exclusión en que quedan los niños de origen cultural y social diverso. Finalmente, queremos recordar la presencia de *estereotipos estigmatizantes* con relación a la diversidad y a los migrantes de países limítrofes que operan en el imaginario docente creando representaciones de la otredad caracterizadas por el prejuicio, la xenofobia y hasta el racismo.

Por todo lo dicho, con este trabajo nos interesa llegar a los docentes de los institutos formadores de docentes en el contexto de la instauración de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la legislación nacional y provincial, en la estructura del sistema educativo, recuperándose un rol activo de estado en la educación. Esta situación viene a reparar la acción violenta en el accionar del estado-nación, que como ya mencionamos, sometió a los pueblos originarios. La modalidad EIB en el sistema educativo argentino implica “[...] promover estrategias educativas que garanticen a los alumnos indígenas –de todos los niveles y modalidades del sistema– los derechos constitucionalmente reconocidos a recibir una educación de calidad que respete y contribuya a la preservación de sus pautas culturales, lingüísticas, de cosmovisión e identidad étnica”.³

La noción de Educación Intercultural Bilingüe tiene un uso reciente y está aún en proceso de elaboración, ajuste y discusión, lo que quizá le quita cierta consistencia en su especificidad, problema que afecta a toda América Latina. En este sentido, afirma Walsh que:

En la educación bilingüe, el uso del término intercultural se inició a principios de los años ochenta. A diferencia del término bicultural, recalca la necesidad de establecer políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad orientadas a la oficialización de lenguas indígenas y la necesidad de promover visiones correctas y no discriminatorias del conjunto social. (...) La interculturalidad en la práctica actual de la educación bilingüe, no se ha traducido en espacios intermedios de negociación y encuentro, sino es una polaridad de aprendizaje y enseñanza de lo propio y lo nacional o ajeno. Es decir, dentro de la educación bilingüe, el significado y la práctica de la interculturalidad siguen ligados principalmente a la enseñanza de la cultura propia. En este sentido, podemos decir que todavía domina, dentro de la educación bilingüe, una perspectiva bicultural en vez de intercultural”. (Walsh 2001:13)

El diálogo entre culturas parece ser un elemento central en el desarrollo de una política intercultural en educación. Pero esta condición no alcanza, ya que el requisito de igualdad también se hace necesario para que ese diálogo tenga efectos transformadores.

2. Montesinos y otros 2003:410.

3. Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Documento para la discusión. Pág. 1. MEN. 2008.

La postura intercultural tiene mayor arraigo en Latinoamérica y se plantea como alternativa al multiculturalismo. Para Juliano, implica una reflexión sobre nuestra cultura y su dinámica con relación a la de las culturas con las que estamos en contacto:

[...] para poder recibir aportes, tenemos que dejar de ver nuestra cultura como algo completo, acabado, algo de lo que somos portadores y que se puede desintegrar con el contacto con otros. Tenemos que pensarla como formando parte de un proceso, en el cual constantemente se desechan algunas cosas y se incorporan otras nuevas, un proceso en el cual nos enriquecemos con la diversidad y vamos aprendiendo a vivir y a convivir como un valor positivo. [...] La opción intercultural implica una modificación de nuestras conceptualizaciones dogmáticas, donde aceptemos que no nos movemos con verdades definitivas. (Juliano 1997:36)

Nos resulta muy completo y abarcador para entender la realidad latinoamericana el concepto de interculturalidad que proporciona Godenzzi quien sostiene:

[...] podría entenderse la interculturalidad como un proceso de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder, busca construir relaciones dialógicas y justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad. (Godenzzi 2007:29)

En el marco social y cultural expuesto, el docente y la escuela toman un papel central en el proceso dialógico que lleve a una escuela verdaderamente intercultural como ámbito propicio para el intercambio entre diversidades que, después de algunas diferencias seguramente presentes, permita construir un conocimiento mutuo que amplíe el horizonte de una ciudadanía intercultural. Desde esta óptica la diversidad cultural deja de ser un obstáculo para la escuela y puede ser un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje.

NUESTRA UNIDAD DE ANÁLISIS

Con relación a la presencia de las lenguas quechua y guaraní –y las representaciones sociales sobre ellas– en escuelas del Gran Buenos Aires, el prejuicio social y cultural contribuye al ocultamiento e invisibilización de esta realidad. Este trabajo toma esa presencia como núcleo problemático con el objetivo de transformar a la escuela y a los docentes en agentes activos para incrementar las fuentes que estimulen nuestra cultura tanto a nivel local como nacional.

En el estudio de la diversidad cultural en el Gran Buenos Aires, proponemos un abordaje de la identidad como 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. En relación a las poblaciones originarias, esta concepción las presenta como sociedades cerradas, atadas al pasado y en un proceso de desintegración subsumidas en la sociedad nacional, como esbozado más arriba.

La segunda concepción, de tipo procesual o histórica, concibe a la identidad como un proceso abierto en permanente construcción, con contradicciones y retrocesos, no como algo dado sino como nuestro propio proyecto cultural. A lo largo de la historia humana, las culturas han tenido contactos e intercambios, por lo que ninguna cultura es “pura”. A pesar de ello se han creado formas particulares de ver el mundo, de conceptualizarlo y explicarlo. De aquí que nuestro marco teórico se encuadre en esta segunda línea, con un enfoque enmarcado 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 a pesar de las desigual-

dades que el sistema social presenta. Esta concepción dinámica de la identidad cultural es adecuada para poder entender y contextualizar los acelerados procesos de cambio que se desarrollan en la actualidad, donde la escuela resulte un ámbito de construcción y producción cultural que contemple la diversidad no como obstáculo sino como un aporte.

En este sentido, para pensar la identidad bonaerense partimos de la noción de identidad local propuesta por Safa:

[...] como una representación y una práctica de pertenencia a un lugar a partir de las cuales se definen los límites de un territorio que, desde el punto de vista de los sujetos, posee una identidad que lo distingue de otros territorios. (Safa 1998:174)

Con relación a la diversidad lingüística y cultural, el Gran Buenos Aires se caracteriza por la presencia de diversas colectividades del interior del país y de países limítrofes, como hemos mencionado, y por la particularidad del uso de diversas variedades lingüísticas descritas en este libro (cf. Primera Parte: Capítulo 2). Es importante señalar que esa identidad local no está desligada de los procesos nacionales en relación a las migraciones. Por ello encuadramos el problema a tratar en este libro en la propuesta de Neufeld y Thisted cuando afirman:

En situaciones de precarización. Los cortes se producen a lo largo de líneas de fractura, ya prediseñadas en este caso por la historia negada de la discriminación en la Argentina. Por eso proponemos al tratamiento dado a los migrantes en la actualidad como analizador: lo que sucede con los migrantes anticipa o permite entrever modos en que se justifica la exclusión de otros conjuntos sociales, ya no por ser inmigrantes sino por su pobreza, su falta de educación, la obsolescencia etárea, etc. (Neufeld y Thisted 1999:29)

Asimismo, se hace necesario el asesoramiento a los docentes quienes en muchos casos –lo sostenemos desde nuestra experiencia docente en el nivel medio y superior– ignoran el valor cultural de aquellas lenguas. Ampliar nuestra concepción sobre la presencia de otras lenguas y variedades lingüísticas en nuestro territorio, nos ayuda a valorar la lengua como constitutiva de la identidad en una relación fundamental con la cultura. Nos permite *desnaturalizar* las relaciones jerárquicas entre lenguas y reconocer la alteridad existente en la sociedad y en nuestras aulas.

CONCLUSIONES

La Antropología Social y su metodología etnográfica brindan un panorama actualizado de la diversidad cultural en la provincia y estimular la realización de proyectos que desde los institutos de formación y las escuelas contribuyan al reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, brindándoles a los docentes herramientas para su tratamiento y otorgándole a la escuela un papel diferente al descrito en este capítulo.

Creemos importante la adopción de una modalidad intercultural en la educación que cuestione las asimetrías entre culturas y la desigualdad estructural que afecta a diversos grupos sociales y étnicos del país. Sin dudas esto aportará a la producción de un conocimiento escolar que esclarezca los componentes de nuestra cultura y no oculte bajo el manto del “crisol” la multiplicidad de aportes que contribuyen a la riqueza cultural del país.



Actividades

- a) Explicá en qué consiste el modelo homogeneizador de la cultura que se propone la “Generación del ochenta” con la ley 1420.
- b) ¿Cómo explicarías la tendencia actual tendiente al reconocimiento de la diversidad cultural en la educación?
- c) Volvé al texto. Leé atentamente los conceptos de multiculturalismo y de interculturalismo, luego establecé la diferencia entre ellos.
- d) ¿Cuáles son las características de la Educación Intercultural Bilingüe?
- e) Enumerá las características centrales de la definición de interculturalidad según Godenzzi.
- f) En un breve texto explicá en qué consiste una política intercultural y cómo debería expresarse en la educación.

2. Los modelos de comunicación: el modelo del código y el enfoque semiótico de la comunicación. El modelo inferencial.



Lecturas seleccionadas I

KERBRAT–ORECCHIONI, CATHERINE. 1986. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires. Hachette. Capítulo 1: “La problemática de la enunciación”.

BENVENISTE ÉMILE. 1999. “El aparato formal de la enunciación” En: *Problemas de Lingüística general II*. México. Siglo Veintiuno Editores.

Buscar en ANEXO DE LECTURAS



Actividades

- 1) Analizá los fragmentos que aparecen a continuación según el modelo presentado por Kerbrat-Orecchioni:
 - a) Catita: Y pa’ rematarla, tocó un escuerzo.
Carrizo: ¡Un scherzo!
Catita: ¡Ay! el asco que me dan esos insetos...! Enseguida salió un dúo de dos: tenor y tenora.
Carrizo: ¿A interpretar algún trozo de ópera?
Catita: Sa. ¡Pero que egoísta el tipo...! Se agarró la ópera por su cuenta, y no le dejó meter una

palabra a la tenora. Gracias que de vez en cuando, ella podía zampar un jajajai... por entre los ujeros del canto de él. Pero a la final lo imbromó, porque le cantó encima, que por más que el otro gritó, no la pudo tapar. ¡Tomá!

Carrizo: ¡Qué volumen de voz!

Catita: Armaron tal bochinche, que mi hermanito el de meses se largó a llorar desconsuelado...

Carrizo: Y la gente, vuelta a chistar.

Catita: ¡Seguro...! pero como yo les dije: “Los artista que son unos grandulones, pueden gritar, y un ninio que es un inocente, ¿no?”.

Fuente: Marshall, Niní. “Un concierto memorable”, en Marshall, N. y D’Anna, S., (S/F) *Niní Marshall. Mis memorias*, Buenos Aires, Editorial Moreno.

b. *Un kilo de judías*

J: De perotos dizimos los americanos ¡Qué ghorda está usted!

C: *Vale más tener que apetecer*

J: *Ez lo que yo digho, donde hay ghordura hay hermosura (...)*

C: Ah! Y el señor encarjóme un kilo de *pasto, digho, de hierbas, han de zer pra algún animal*

J: Nooo, hierbas para matear...

C: ¿Pra matar? ¿Velenosas, entonces?

J: *Hierbas para el mate. Ez el vizio que tenemos los americanos (...)*

(Respecto de la mucama anterior a Cándida) *Era do re mi fa sola, por chorra, como dizimos los americanos... (...)*

C: Doz cajas de *zerillas*

J: De fósforos, como *dizimos ...*

C: *los americanos... Ya sé... ¡Anda y qué te parta un raio, como dizimos los gallegos!*

Fuente: film *Santa Cándida*, (1945), dirigido por Luis César Amadori.

2) Leé el siguiente texto y luego resolvé las consignas.

Por una literatura que genere nuevos lectores

En literatura no existen cánones perdurables y la última moda siempre se transformará en la más vieja: a todo autor, por más exitoso que le guste pensarse, le llegará la hora de ser negado tres veces y crucificado. En su última columna, el crítico español Ignacio Echevarría cita al crítico inglés Frank Kermode, que en su momento hizo el experimento de leer de nuevo *El guardián entre el centeno*, la novela de J.D. Salinger alabada por generaciones de lectores. Kermode no solo le descubrió las costuras al libro, sino que su decepción dejó paso a una incomodidad intelectual mayor: para él se trataba de una novela concebida para satisfacer los gustos de un nuevo tipo de consumidor de cultura, nacido y criado en el siglo xx. Algo que podría llamarse “lector corriente”, no muy culto ni sofisticado, pero al que le interesaría pasar

por las dos cosas. Un lector para el cual (suponemos, siguiendo su razonamiento) las editoriales inventaron la categoría de “literatura de calidad”. Para Kermode, Salinger sería uno de los más exitosos representantes del género, y nosotros no podemos dejar de evocar nombres como los de Paul Auster, Haruki Murakami, Patrick Süskind o Alessandro Baricco (y los de nueve de cada diez escritores argentinos contemporáneos, sobre todo si escriben novelas de género o ganaron importantes premios literarios).

Tomas, Maximiliano; “Por una literatura que genere nuevos lectores”, disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1693529-por-una-literatura-que-genere-nuevos-lectores>

- a) Identificá el alcance del “nosotros” en el primer párrafo. Caracterizá la relación entre enunciador y enunciatario en base a su identificación.
- b) Identificá dos subjetivemas que pongan en evidencia el juicio del enunciador y explicá su efecto de sentido en el texto.

3) Leé el siguiente fragmento:

Homo barbarus

Hace décadas que Pierre Bourdieu denunció la lógica cortesana que gobierna la práctica intelectual en Francia (país tradicionalista si los hay). En el resto del mundo, la Argentina incluida, se terminó por imponer esta lógica, procesada por la maquinaria propia de la universidad norteamericana, última meca del saber prestigioso. Lo que tenemos, como todos los universitarios de las “ciencias humanas” saben, son carreras de grado larguísimas, acompasadas, si se tiene la esperanza de ingresar en el maratón académico, con la exigencia de alcanzar la meta del doctorado. Artículos con referato que serán evaluados con taxonomías policiales. Ponencias en congresos internacionales cuya fecundidad de pensamiento se evaluará con métodos burocráticos. Manejo de una jerga cosmopolita que si da cuenta de algo es de un no pensamiento que bucea en la superficialidad.

Mundo, Daniel; “Homo barbarus”, disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-227169-2013-08-22.html>

- a) Identificá el alcance del “nosotros” en el primer párrafo. Caracterice la relación entre enunciador y enunciatario en base a su identificación.
- b) Extraé del texto dos subjetivemas que pongan en evidencia el juicio del enunciador y explicá su efecto de sentido.



Lecturas seleccionadas II

A continuación trabajaremos con el texto de SPERBER, DAN Y DEIRDRE WILSON. 1994. *La relevancia* (págs. 11-34).

Capítulo 1

La comunicación

¿Cómo se comunican entre sí los seres humanos? Por lo menos en lo que respecta a la comunicación verbal, existe algo así como una respuesta popular sugerida por una serie de metáforas de uso cotidiano: “expresar los pensamientos con palabras”, “hacer llegar nuestras ideas”, “poner los pensamientos sobre papel”, etc. Todo esto suena como si la comunicación verbal fuera cuestión de empaquetar un *contenido* (lo que ya de por sí es una metáfora) en forma de palabras, y enviárselo al destinatario para que lo desempaque al recibirlo. Es tanto el poder de estas figuras del habla que tendemos a olvidar que la respuesta que sugieren no puede ser verdadera. Al escribir este libro, lo que hemos hecho no ha sido, literalmente, poner nuestros pensamientos sobre el papel. Lo que hemos puesto sobre el papel han sido unas pequeñas marcas negras, de las que Ud. tiene ahora una copia ante los ojos. En lo que respecta a nuestros pensamientos, siguen estando donde siempre han estado: en nuestro cerebro.

Supongamos que fuera materialmente posible traspasar los pensamientos de un cerebro a otro de la misma forma que se traspasan de un ordenador a otro los programas y los datos almacenados en un disco magnético: en ese caso, la comunicación no sería necesaria (otra cosa es que pudiera resultar útil por razones de rapidez o economía). Pero los pensamientos no pueden viajar, y no es posible alcanzar los efectos de la comunicación humana de ninguna otra manera.

La comunicación es un proceso que implica la existencia de dos dispositivos de procesamiento de la información. Uno de los dispositivos modifica el entorno físico del otro. En consecuencia, el segundo dispositivo construye unas representaciones semejantes a las que ya estaban almacenadas en el primero. La comunicación oral, por ejemplo, consiste en una modificación del entorno acústico del oyente realizada por el hablante, como resultado de la cual el oyente concebirá unos pensamientos semejantes a los del hablante. El estudio de la comunicación suscita dos cuestiones importantes: en primer lugar, qué se comunica, y en segundo lugar, cómo se consigue la comunicación.

¿Qué se comunica? Significados, información, proposiciones, pensamientos, ideas, creencias, actitudes, emociones: éstas son algunas de las respuestas que se han propuesto, y, muy probablemente, más de una sea cierta. Sin duda, lo que comunica una ceremonia religiosa es bastante distinto de lo que comunica un boletín de cotizaciones de bolsa. Incluso dentro del campo de la comunicación verbal, un poema y un documento legal parecen comunicar cosas profundamente diferentes. No obstante, en la sección 11 de este capítulo discutiremos si realmente existe una respuesta general a esta pregunta.

Por el momento, vamos a hablar de manera más bien informal de la comunicación de pensamientos, supuestos o información. Por *pensamientos* entendemos representaciones conceptuales (frente a representaciones sensoriales o estados emocionales). Por *supuestos* entendemos pensamientos que el individuo considera representaciones del mundo real (frente a invenciones, deseos o representaciones de representaciones). Algunos autores (p.ej. Dretske, 1981) emplean los términos “información” e “informar” para referirse únicamente a la representación y transmisión de hechos; para ellos, toda información es verdadera por definición. Nosotros utilizaremos estos términos con un sentido más amplio, considerando como información no sólo los hechos, sino también los supuestos dudosos o falsos que son presentados como supuestos objetivos. En la sección 8 definiremos con mayor exactitud qué es la información. En el capítulo 2 analizaremos con más detalle la estructura de los pensamientos y de los supuestos.

Más importante aún que la cuestión de qué se comunica es la cuestión de cómo se consigue la comunicación. ¿Cómo puede un estímulo físico producir la semejanza de pensamientos necesaria, cuando no existe semejanza alguna entre el propio estímulo y los pensamientos con los que se corresponde? Una vez más, sería oportuno considerar si existe una única respuesta general. ¿Debería existir, puede existir una teoría general de la comunicación? La mayoría de los autores (si es que tienen algún conocimiento sobre el tema), parecen pensar que es posible, y que así debería ser.

Vamos a abordar esta cuestión partiendo de otra cuestión distinta. Está claro que nadie perderla demasiado tiempo en tratar de inventar una teoría general de la locomoción. El acto de caminar habría que explicarlo de acuerdo con un modelo fisiológico, el vuelo de los aviones de acuerdo con un modelo de ingeniería. Aunque es cierto que tanto caminar como el vuelo de los aviones están sujetos a las mismas leyes físicas, estas leyes son demasiado generales como para constituir a su vez una teoría de la locomoción. La locomoción, por consiguiente, o bien es demasiado general, o bien no lo es suficientemente como para ser objeto de una teoría integrada. Merece la pena considerar si éste no podría ser el caso de la comunicación.

Parece haber un acuerdo general sobre el hecho de que podría y debería existir una teoría general de la comunicación. Desde Aristóteles hasta la semiótica moderna, todas las teorías de la comunicación han estado basadas en un único modelo, al que llamaremos *modelo del código*. De acuerdo con el modelo del código, la comunicación se consigue mediante la codificación y descodificación de mensajes. Recientemente, varios filósofos, en particular Paul Grice y David Lewis, han propuesto un modelo bastante diferente, al que llamaremos *modelo inferencial*. De acuerdo con el modelo inferencial, la comunicación se consigue mediante la producción y la interpretación de pruebas.

El modelo del código y el modelo inferencial no son incompatibles: existen varias maneras de combinarlos. La labor realizada por pragmatistas, filósofos del lenguaje y psicolingüistas durante los últimos veinte años ha demostrado que la comunicación incluye a la vez procesos de codificación y procesos inferenciales. Por consiguiente, tanto el modelo del código como el modelo inferencial pueden contribuir al estudio de la comunicación verbal. Sin embargo, suele presuponerse que uno de los dos modelos

debería proporcionar un marco global adecuado para el estudio de la comunicación en general. La mayoría de los autores dan por sentado que una adecuada teoría de la comunicación debería basarse en el conocido modelo del código; por otro lado, algún filósofo parece tentado a partir del modelo inferencial para desarrollar una teoría inferencial de la comunicación.

Frente a estas posiciones reduccionistas, nosotros sostenemos que la comunicación puede conseguirse por medios tan distintos entre sí como distintos son caminar y volar en avión. En particular, la comunicación puede conseguirse codificando y descodificando mensajes, y también produciendo pruebas que originen la inferencia deseada. Cada uno de los modelos, el del código y el inferencial, resulta adecuado para un determinado tipo de comunicación: de aquí que elevar a cualquiera de ellos a la condición de teoría general de la comunicación sea un error. Tanto la comunicación codificada como la comunicación inferencial están sometidas a limitaciones de carácter general que actúan en todas las formas de procesamiento de información, pero éstas son demasiado generales como para constituir una teoría de la información.

Algunas formas de locomoción comportan la interacción de mecanismos completamente diferentes: montar en bicicleta, por ejemplo, incluye a la vez la fisiología y la ingeniería. De igual forma, en la comunicación participan a la vez mecanismos de codificación y mecanismos inferenciales. Al tratar de construir una descripción adecuada de estas dos clases de mecanismos y de su interacción, es importante advertir que son intrínsecamente independientes el uno del otro, y que la comunicación en general es independiente de ambos.

En las secciones de la 1 a la 3 de este capítulo discutiremos la teoría de la codificación, y en las secciones de la 4 a la 7 la teoría inferencial. Lo que pretendemos al discutir las posiciones de quienes sostienen la teoría del código o la teoría inferencial es contrastar dos enfoques contrapuestos para poder catalogar toda la gama de elecciones posibles; no se trata de hacer justicia a aquellos que han defendido versiones sutilmente calificadas o cautamente imprecisas de una o de otra. En las secciones de la 8 a la 12 de este capítulo y en los capítulos 2 y 3, propondremos lo que esperamos que sea un modelo inferencial mejorado. En cualquier caso, no creemos que este modelo constituya la base para una teoría general de la comunicación. En lugar de eso, en el capítulo 4 mostraremos cómo es posible combinarlo con un modelo del código para ofrecer una definición explicativa de la comunicación verbal.

1. El modelo del código y el enfoque semiótico de la comunicación

Un *código*, en el sentido en que nosotros vamos a utilizar el término, es un sistema que empareja mensajes con señales, haciendo que dos dispositivos de procesamiento de información (organismos o máquinas) puedan comunicarse. Un *mensaje* es una representación interna de los dispositivos de comunicación. Una *señal* es una modificación del entorno exterior que puede ser producida por uno de los dispositivos y reconocida por el otro. Un código sencillo, como el código Morse, puede estar constituido por una sencilla lista de parejas de mensaje y serial. Un código más complejo, como puede ser el español, puede estar constituido por un sistema de símbolos y de reglas que dan origen a dichas parejas.

Un diagrama frecuentemente citado, el de Shannon y Weaver (1949), que presentamos en la figura 1 con alguna ligera adaptación, muestra cómo puede producirse la comunicación empleando un código.

Este diagrama muestra cómo un mensaje originado por una fuente de información puede ser reproducido en el lugar de destino como resultado de un proceso de comunicación. La fuente y el destino podrían ser, por ejemplo, dos empleados de la sección de telecomunicaciones, el codificador y el descodificador podrían ser dos aparatos de telex, el canal un cable eléctrico, el mensaje un texto, es decir, una serie de letras, y las señales una serie de impulsos eléctricos. La fuente teclea el mensaje en el teclado del codificador. El codificador contiene un código que asocia a cada letra

una determinada secuencia de impulsos eléctricos. El codificador envía estos impulsos al descodificador a través del canal. El descodificador contiene un duplicado del código del codificador, y lo emplea para entregar al destino la serie de letras y de signos asociados con el código de impulsos eléctricos que ha recibido.

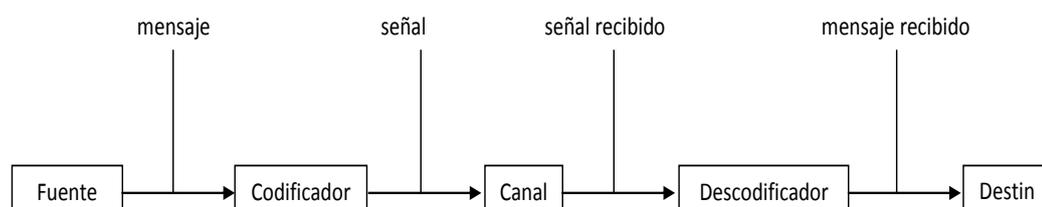


Figura 1

La comunicación se consigue codificando un mensaje, que no puede viajar, en forma de una señal, que si puede hacerlo, y descodificando dicha serial en el terminal de recepción. La existencia de ruidos en el canal de transmisión (perturbaciones eléctricas, en el caso de nuestro ejemplo) puede destruir o distorsionar la señal. Mientras esto no ocurra, y siempre que los dispositivos funcionen correctamente y los códigos sean iguales en ambos terminales, el éxito de la comunicación está asegurado.

En el siguiente ejemplo, los dispositivos de comunicación no son ni los empleados de telecomunicaciones ni los aparatos de telex, sino las parejas hombre-máquina que están en cada uno de los extremos. Esta aparente complicación resulta, en realidad, esclarecedora. Muestra cuál tendría que ser la estructura interna necesaria en cualquier dispositivo apto para la comunicación codificada. Consideremos el caso de las abejas: Von Frisch (1967) ha demostrado que las abejas pueden codificar en forma de patrones de vuelo (su “danza”) lo que saben sobre la localización del néctar, de forma que otras abejas pueden, a su vez, descodificar la información y encontrar el néctar. Para dar cuenta de esta capacidad de comunicación, hay que considerar a las abejas como seres dotados de dos subdispositivos de procesamiento de información: una memoria (que constituye la “fuente” en una parte y el “destino” en la otra), en la que pueden almacenarse los planes para volar hacia un lugar de suministro de néctar, y un dispositivo codificador-descodificador que empareja mensajes, constituidos por planes de vuelo, con señales, constituidas por danzas.

Parece que también podría proponerse un modelo similar para la comunicación verbal humana, tal como se muestra en la figura 2:

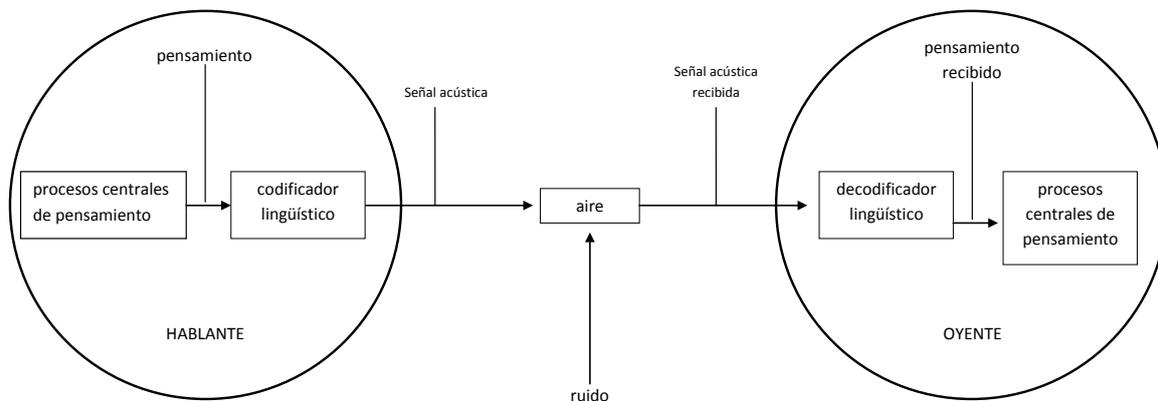


Figura 2

En este caso, la fuente y el destino son procesos centrales de pensamiento, el codificador y el descodificador son capacidades lingüísticas, el mensaje es un pensamiento y el canal es el aire, que transporta una señal acústica. Hay dos supuestos en la base de esta propuesta: el primero es que las lenguas humanas, como el español o el swahili, son códigos; el segundo es que dichos códigos asocian pensamientos con sonidos.

Aunque el diagrama de Shannon y Weaver se inspira en la tecnología de las telecomunicaciones, la idea básica es bastante antigua, y originalmente se propuso como explicación de la comunicación verbal. Sólo dos ejemplos: Aristóteles afirmó que “los sonidos hablados son símbolos de las emociones de nuestra alma”, que son, a su vez, “copias de objetos reales” (Aristóteles, *De interpretatione*: 43). Dicho en nuestros términos, afirmaba que los enunciados codifican supuestos. Arnauld y Lancelot, en su famosa *Gramática de Port-Royal*, describían el lenguaje como

la maravillosa invención que permite componer con 25 ó 30 sonidos esa infinita variedad de palabras que, aunque no tienen una semejanza natural con las operaciones de la mente, constituyen sin embargo el medio para desvelar todos sus secretos, y de abrir para aquellos que no pueden ver en nuestros corazones la variedad de nuestros pensamientos y nuestros sentimientos acerca de toda clase de temas.

Por consiguiente, las palabras podrían definirse como sonidos definidos y articulados que los hombres utilizan como signos para expresar sus pensamientos. (Arnauld y Lancelot, *Gramática de Port-Royal*: 22).

La idea de que la comunicación se consigue codificando pensamientos en forma de sonidos está tan arraigada en la cultura Occidental que resulta difícil considerarla como una hipótesis, y no como un hecho. Y, sin embargo, el modelo del código de la comunicación verbal no es sino una hipótesis, con méritos bien conocidos y no tan bien conocidos defectos. Su mérito principal consiste en que es explicativa: los enunciados consiguen comunicar pensamientos, y la hipótesis de que los codifican es una forma de explicar cómo lo consiguen. Su principal defecto, como discutiremos brevemente más adelante, es que descriptivamente resulta insuficiente: la comprensión implica algo **más** que la simple descodificación de una señal lingüística.

El enfoque semiótico de la comunicación (como lo llamó Pierce, y como lo vamos a llamar nosotros), o enfoque semiológico (como lo llamaron Saussure y sus seguidores), es una generalización del modelo del código de la comunicación verbal aplicada a todas las formas de comunicación. Todorov (1977) sitúa su origen en San Agustín, que abordó el estudio de la gramática, la lógica, la retórica y la hermenéutica dentro del marco unificador de una teoría de los signos. Se consideraba que no sólo

la normal comunicación verbal de los pensamientos, sino también los efectos poéticos de los tropos, la comunicación por gestos, los símbolos y los ritos religiosos y la interpretación de los textos sagrados se regían por sistemas de símbolos.

Desde el punto de vista semiótico, la existencia de un código subyacente es la única explicación posible de cómo se consigue la comunicación. Así formulaba este "axioma" el psicólogo Vygotsky:

Que la comprensión entre las mentes es imposible sin la mediación de algún tipo de expresión, es un axioma para la psicología científica. Sin la existencia de un sistema de signos, ya sea lingüístico o de otra clase, sólo es posible el tipo de comunicación más primitiva y limitada. La comunicación mediante movimientos expresivos, como la que se observa principalmente entre los animales, no es tanto comunicación cuanto manifestación de emociones... La transmisión racional e intencional de experiencia y pensamientos a otros seres requiere la mediación de un sistema, cuyo prototipo es el habla humana (Vygotsky 1962: 6).

Cada vez que se observa la comunicación se postula la existencia de un sistema subyacente de signos, y se considera que la tarea del semiotista consiste en reconstruirlo. Es famosa la formulación del programa que hizo Saussure:

El lenguaje es un sistema de signos que expresan ideas, y, por consiguiente, puede compararse a un sistema de escritura, al alfabeto para sordomudos, a ritos simbólicos, a fórmulas de cortesía, señales militares, etc. Pero es el más importante de todos estos sistemas. *Una ciencia que estudie la vida de los signos dentro de la sociedad* es algo concebible... La llamaré *semiología* (Saussure 1974: 16).

El programa semiótico ha sido adoptado con entusiasmo por numerosos lingüistas, teóricos de la literatura, psicólogos, sociólogos y antropólogos. La que presentamos a continuación es la sanción de un antropólogo:

Daré por sentado que *todas* las dimensiones no verbales de la cultura, como el estilo en el vestir, el trazado urbanístico, la arquitectura, los muebles, la comida, la cocina, la música, los gestos físicos, las actitudes posturales, etc., están organizadas en grupos que siguen un determinado modelo, de manera que pueden incorporar información codificada de forma análoga a los sonidos, las palabras y las oraciones de una lengua natural. Por consiguiente, doy por sentado que tiene sentido hablar de las reglas gramaticales que rigen la forma de vestir, de la misma forma que hablamos de las reglas gramaticales que rigen los enunciados del habla (Leach 1976: 10).

La historia reciente de la semiótica ha sido a la vez una historia de éxito institucional y de quiebra intelectual. Por una parte, en la actualidad existen departamentos, institutos, asociaciones, congresos y revistas de semiótica. Por otra parte, sin embargo, la semiótica no ha cumplido sus promesas; en realidad, sus cimientos han sido seriamente socavados. Con esto no pretendemos negar que muchos semiotistas hayan realizado un trabajo empírico de enorme valor. Sin embargo, ello no significa que el ámbito de la semiótica haya resultado productivo, y mucho menos teóricamente sólido; significa simplemente, que no ha sido del todo estéril, o que no ha sido aplicado estrictamente en la práctica.

Saussure esperaba que “las leyes descubiertas por la semiología fueran aplicables a la lingüística, y que está circunscribiera un área bien delimitada dentro de la masa de los hechos antropológicos” (1974: 16). Lo que realmente ocurrió fue que durante los pocos decenios en que prosperaron los lingüistas estructuralistas, el programa semiótico fue tornado en serio y definido con mayor detalle. Lingüistas como Hjelmslev (1928, 1959) y Kenneth Pike (1967) desarrollaron ambiciosos esquemas terminológicos que habían de servir de herramienta para poner en práctica dicho programa. Sin embargo, nunca se llegó a descubrir ninguna ley semiótica significativa, y mucho menos aplicable a la lingüística. Tras la publicación de *Syntactic Structures* de Noam Chomsky en 1957, la lingüística tomó un nuevo rumbo y experimentó un desarrollo notable⁴; pero dicho desarrollo no le debía nada a la semiótica. A medida que se fue conociendo mejor la estructura del lenguaje, se hizo cada vez más patente su naturaleza *sui generis*: el supuesto de que todos los sistemas de signos deberían tener propiedades estructurales semejantes se hacía cada vez más insostenible. Y sin ese supuesto, en cualquier caso, el programa semiótico no tiene mucho sentido.

Saussure hizo una predicción más:

Estudiando los ritos, las costumbres, etc., como si fueran signos, creo que arrojaremos nueva luz sobre los hechos, y pondremos de relieve la necesidad de incluirlos en una ciencia de la semiología y de explicarlos con sus leyes (1974: 17).

Una vez más, también en este caso antropólogos como Lévi-Strauss o teóricos de la literatura como Barthes hicieron valientes intentos por abordar el simbolismo cultural o artístico en términos semióticos. En el curso de dichos intentos, sin duda arrojaron nueva luz sobre los fenómenos y llamaron la atención sobre muchas regularidades interesantes; sin embargo, nunca estuvieron cerca de descubrir ningún código subyacente en sentido estricto, es decir, un sistema de parejas de señal y mensaje que pudiera explicar cómo los mitos y las obras literarias consiguen comunicar algo más que su significado lingüístico, y cómo los ritos y las costumbres consiguen comunicar algo en absoluto.

Este fracaso resulta instructivo. Lo que un mejor conocimiento de los mitos, la literatura, los rituales, etc., ha demostrado, es que, en general, estos fenómenos culturales no sirven para transmitir mensajes precisos y predecibles. Lo que hacen es concentrar la atención de los oyentes en una determinada dirección; ayudan a imponer una cierta estructura a la experiencia. Dentro de esos límites, se consigue cierta semejanza entre las representaciones de los artistas o celebrantes y las de los oyentes, y, por consiguiente, cierto grado de comunicación. No obstante, esto está muy lejos de la identidad de representaciones que la comunicación codificada debería garantizar. No está claro que el tipo de comunicación que se produce en estos casos pueda explicarse en absoluto mediante el modelo del código.

Un semiotista podría replicar lo siguiente: si admitimos que los mejores modelos de las lenguas humanas que poseemos son las gramáticas generativas, y puesto que una gramática generativa no es sino un código que asocia representaciones fonéticas de oraciones con representaciones semánticas de oraciones, se deduce que el modelo del código puede aplicarse a la comunicación verbal. También otras formas de comunicación, como por ejemplo las señales en Morse o los semáforos, pueden describirse de forma apropiada empleando el modelo del código. Por lo que se refiere a los ritos, las costumbres y artes, aunque el enfoque semiótico todavía no pueda explicarlos adecuadamente, tampoco existe ningún enfoque alternativo bien desarrollado. Por consiguiente, el modelo del código sigue siendo la única explicación disponible de cómo es posible la comunicación.

Nosotros vamos a intentar demostrar que esta línea de argumentación no es válida. Es cierto que una lengua es un código que empareja representaciones fonéticas y representaciones semánticas de oraciones. Sin embargo, existe un vacío entre la representación semántica de las oraciones y los pensamientos realmente comunicados por los enunciados. Este vacío no se llena con más codificación, sino con inferencia. Además, existe una alternativa al modelo del código de la comunicación. La comunicación ha sido descrita como un proceso de reconocimiento inferencial de la intención del emisor. Vamos a intentar demostrar cómo puede mejorarse esta descripción y hacer que resulte explicativa.

2. Descodificación e inferencia en la comprensión verbal

Como ya hemos dicho, una gramática generativa es un código que empareja las representaciones fonéticas y las representaciones semánticas de las oraciones. Puesto que, generalmente, un enunciado puede percibirse como la realización de la representación fonética de una oración concreta (o, en caso de ambigüedad fonética, de dos oraciones), es razonable considerar que exista una estrecha correspondencia entre las representaciones fonéticas de las oraciones y los sonidos del habla. Por el contrario, dado que la mayoría de las oraciones pueden utilizarse para transmitir un número infinito de pensamientos distintos, no puede considerarse que exista una correspondencia demasiado estrecha entre las representaciones semánticas de las oraciones y los pensamientos. Al trazar un cuadro general de la comunicación verbal, por consiguiente, sería una idealización legítima (aunque tal vez los fonetistas no estén de acuerdo) pasar por alto las diferencias que existen entre las representaciones fonéticas de las oraciones y las realizaciones acústicas de los enunciados. Sin embargo, no sería legítimo pasar por alto las diferencias entre las representaciones semánticas de las oraciones y los pensamientos que los enunciados suelen transmitir.

Es fundamental, en este punto, establecer la diferencia entre *oración* y *enunciado*. Un enunciado posee una serie de propiedades diferentes, tanto lingüísticas como no lingüísticas. Puede contener la palabra “zapato”, o un pronombre reflexivo, o un adjetivo trisilábico; puede ser pronunciado en un autobús, por alguien que tiene un fuerte resfriado y que se dirige a un amigo íntimo. Las gramáticas generativas aíslan las propiedades puramente lingüísticas de

los enunciados y describen una estructura lingüística común, la oración, compartida por toda una serie de enunciados que se diferencian tan sólo por sus propiedades no lingüísticas. Por definición, la representación semántica de una oración, tal como se la atribuiría una gramática generativa, no puede dar cuenta de propiedades no lingüísticas como, por ejemplo, el momento y el lugar de emisión del enunciado, la identidad del hablante, las intenciones del hablante, etc.

La representación semántica de una oración tiene que ver con una especie de núcleo común de significado que subyace a todos los enunciados de esa oración. Sin embargo, distintos enunciados de una misma oración pueden diferir en su interpretación, y, de hecho, eso es lo que suele ocurrir. El estudio de la representación semántica de las oraciones corresponde a la gramática; el estudio de la interpretación de los enunciados corresponde a lo que actualmente se conoce como “pragmática”.

Como ejemplo, consideremos las oraciones (1)-(3):

- (1) Yo vendré mañana.
- (2) Pedro es alto.
- (3) Lola ha perdido las cartas de su novio.

Una gramática generativa no puede determinar a quién se refieren “yo”, “Pedro” y “Lola”, ni qué día indica “mañana”. Sólo puede ofrecer algunas indicaciones muy generales. Puede establecer, por ejemplo, que “yo” siempre se refiere al hablante, que “Pedro” y “Lola” se refieren a personas u otros entes que responden a ese nombre, y que “mañana” indica el día posterior al del enunciado. Esto no es suficiente para determinar cuál es el pensamiento expresado cuando se emiten oraciones como (1)-(3). Por ejemplo, si Juan dice (1) el día 25 de marzo, la oración expresará el pensamiento de que Juan vendrá el 26 de marzo; si Ana dice (1) el día 30 de noviembre, expresará el pensamiento de que Ana vendrá el 1 de diciembre. La gramática no puede decir nada acerca de cómo el oyente, en una ocasión concreta y utilizando información extralingüística, determina cuál es realmente el momento de la enunciación, quién es el hablante, a qué Pedro y a qué Lola se refiere el hablante, etc., y, por consiguiente, qué pensamiento está siendo expresado exactamente. Estos aspectos de la interpretación implican una interacción entre estructuras lingüísticas e información extralingüística: sólo las primeras son abordadas por la gramática.

Otros aspectos de la interpretación de (1)-(3) que la gramática no especifica son a dónde piensa venir el hablante de (1), de acuerdo con qué criterios es alto Pedro (puesto que, por ejemplo, un enano alto no es una persona alta), y en qué sentido hay que interpretar la palabra ambigua “cartas”. En todos estos casos, la gramática sólo puede ayudar a determinar cuáles son las posibilidades de interpretación. La forma en que el oyente establece una restricción y realiza una elección entre dichas posibilidades ya es otra cuestión. Una cuestión que los gramáticos pueden ignorar, pero no así los pragmatistas: una teoría apropiada de la interpretación de los enunciados debe darle respuesta.

Los ejemplos (1)-(3) muestran cómo a consecuencia de una indeterminación referencial como la de “Pedro”, una ambigüedad semántica como la de “cartas” y una indeterminación semántica como la de “alto”, una sola oración, con una sola representación semántica, puede expresar una gama ilimitada de pensamientos. Todavía hay más factores que aumentan la distancia entre el significado de la oración y la interpretación del enunciado.

Una misma oración, empleada para expresar un mismo pensamiento, puede utilizarse unas veces para presentar dicho pensamiento como verdadero, otras veces para preguntarse si es verdadero, otras para pedir al oyente que lo haga verdadero, etc. Los enunciados no

se utilizan solo para transmitir pensamientos, sino también para manifestar la actitud o la relación del hablante frente al pensamiento expresado; en otras palabras, los enunciados expresan “actitudes proposicionales”, realizan “actos de habla”, o poseen “fuerza ilocutiva”.

Consideremos, a modo de ejemplo, las oraciones (4) y (5):

(4) Tienes que irte.

(5) Pepe sí que es un tío honrado.

La interpretación de (4) será diferente según si el hablante está informando al oyente de la decisión de que tiene que irse, está exponiendo una conjetura y pidiendo al oyente que la niegue o la confirme, o está expresando que se siente ofendido porque el oyente se va. La interpretación de (5) será diferente según si el hablante está siendo sincero o irónico, haciendo una afirmación literal o hablando en sentido figurado. Muy a menudo, la estructura lingüística del enunciado indica una actitud concreta; la forma interrogativa, por ejemplo, indica de la manera más natural que el enunciado es una petición de información. No obstante, tal como muestran los ejemplos (4)-(5), generalmente al oyente se le deja un cierto margen de libertad, que deberá completar con información extralingüística.

Por otra parte, un enunciado que expresa un pensamiento de forma explícita puede transmitir otros pensamientos de forma implícita. Mientras que un pensamiento expresado explícitamente debe mantener algún tipo de correspondencia con la representación semántica de la oración emitida, los pensamientos transmitidos de forma implícita no están sujetos a esta limitación. Consideremos los enunciados (6) y (7):

(6) ¿Sabés qué hora es?

(7) El café me quita el sueño.

El hablante de (6), a la vez que pregunta explícitamente al oyente si sabe qué hora es podría estar sugiriendo implícitamente que es hora de irse. El hablante de (7), mientras realiza una aserción explícita sobre los efectos del café podría estar rechazando o previendo el ofrecimiento de una taza de café (o, en otras circunstancias, solicitando o aceptando implícitamente dicho ofrecimiento).

Los ejemplos (1)-(7) ilustran una serie de casos en que la representación semántica de la oración emitida puede resultar insuficiente a la hora de ofrecer una interpretación completa de un enunciado dentro del contexto. Como hemos visto, los defensores de la teoría del código deben mostrar cuál es el código que hace posible la comunicación verbal. Ante un examen más profundo, la afirmación de que las lenguas humanas (tal como las describen las gramáticas que emparejan representaciones fonéticas y representaciones semánticas de las oraciones) son códigos del tipo más adecuado no queda corroborada. Sin embargo, ello no supone el fin del modelo del código de la comunicación verbal. Aun podría sostenerse que el código en cuestión es más complejo que una gramática: en lugar de ser una gramática, sencillamente podría contener una gramática como parte constituyente.

Para justificar el modelo del código de la comunicación verbal, habría que demostrar que la interpretación de los enunciados dentro del contexto se puede explicar añadiendo un nivel pragmático adicional de descodificación al nivel lingüístico que proporciona la gramática. En muchos de los últimos trabajos sobre pragmática se ha dado por sentado, en la mayoría de los casos sin ponerlo en duda, que puede hacerse. La pragmática, por analogía con la fonología, la sintaxis y la semántica, ha sido tratada como un mecanismo mental semejante a un código, subyacente respecto a un determinado nivel de capacidad lingüística. Se acepta de

forma generalizada que existen reglas de interpretación pragmática exactamente igual que existen reglas de interpretación semántica, y que dichas reglas constituyen un sistema que sirve de complemento a lo que tradicionalmente entendemos como gramática.

Sin duda, existen fenómenos pragmáticos que conducen por si mismos a este tipo de planteamiento. Por ejemplo, un mecanismo pragmático podría contener reglas de interpretación como (8) y (9):

(8) Sustituir por “yo” una referencia al hablante.

(9) Sustituir por “mariana” una referencia al día posterior al del enunciado.

Imaginemos a un oyente equipado con dichas reglas, y capaz de reconocer que el hablante de (1) es Ana y que la fecha del enunciado es el 30 de noviembre. Automáticamente podría interpretar que el enunciado (1) transmite el pensamiento de (10):

(1) Yo vendré mañana.

(10) Ana vendrá el 1 de diciembre.

Sin embargo, la mayoría de los factores que concurren en la interpretación de los enunciados no pueden manejarse tan fácilmente.

Consideremos (11) y (12):

(11) Él tenía una mancha de huevo en la corbata.

(12) Eso es muy interesante.

De la gramática española se deduciría probablemente que el referente de “él” tiene que ser masculino, y que el referente de “eso” tiene que ser no-humano. Sin embargo, (11) y (12) se diferencian de (1) en que prácticamente en todas las ocasiones en que se emitan dichos enunciados habrá más de un referente que satisfaga esas condiciones. En estos casos, es evidente que la asignación de referentes reales debe implicar algo mucho más complicado que las reglas (8) y (9).

Para justificar el modelo del código de la comunicación verbal habría que demostrar que todos los casos de asignación de referente pueden resolverse mediante reglas que combinan automáticamente propiedades del contexto con propiedades semánticas del enunciado. Además, habría que demostrar que también la desambiguación, la recuperación de las actitudes proposicionales, las interpretaciones figurativas y el significado implícito pueden tratarse en términos similares. Nunca se ha ofrecido nada que se acerque a tal demostración.

Siempre dando por sentado que el modelo del código proporciona el marco para una teoría general de la comunicación, y por consiguiente para una teoría de la comunicación verbal, la mayoría de los pragmatistas han descrito la comprensión como un proceso inferencial. Los procesos inferenciales se diferencian bastante de los procesos de descodificación. Un *proceso inferencial* parte de un conjunto de premisas y desemboca en una serie de conclusiones que derivan de forma lógica de las premisas, o, por lo menos, están garantizadas por las mismas. Un *proceso de descodificación* parte de una señal y desemboca en la recuperación de un mensaje que es asociado a la señal por un código subyacente. En general, las conclusiones no son asociadas a sus premisas por un código, y las señales no garantizan el mensaje que transmiten.

Para ilustrar las diferencias entre los procesos de codificación y los procesos inferenciales, consideremos (13)-(15):

- (13) (a) O María ha llegado pronto, o Roberto ha llegado tarde,
- (b) Roberto nunca llega tarde.
- (14) [mariajeyadopronto].
- (15) María ha llegado pronto.

Que María ha llegado pronto, es decir (15), puede inferirse de las premisas de (13) o bien puede descodificarse de (14), pero no al contrario: (15) no puede descodificarse de (13) ni inferirse de (14). No se puede descodificar partiendo de (13) porque no existe un código que identifique (13) como una señal y (15) como su mensaje asociado. No puede inferirse de (14) porque las señales no garantizan por sí mismas el mensaje que codifican (de lo contrario, cualquier disparate, con sólo pronunciarlo, podría transformarse en un supuesto garantizado).

La idea de que la interpretación de los enunciados sea un proceso en gran parte inferencial se ajusta bien a la experiencia corriente. Consideremos (16) -(18), por ejemplo:

- (16) Jones ha comprado el *Times*.
- (17) Jones ha comprado un ejemplar del *Times*.
- (18) Jones ha comprado la editorial que publica el *Times*.

La oración (16) es ambigua, y puede entenderse que transmite tanto el significado de (17) como el de (18). Los oyentes normales en circunstancias normales no tienen problemas para elegir uno de estos dos significados, generalmente sin ni siquiera darse cuenta de que han realizado una elección. Si se señala la ambigüedad y se les pide que expliquen cómo saben qué interpretación es la correcta, generalmente contestan algo parecido a una argumentación lógica truncada: el hablante tiene que haber querido transmitir esta interpretación y no esa otra porque **ésta** es la única interpretación verdadera, o la única que proporciona la información requerida, o la única que tiene sentido.

Por ejemplo, un oyente a quien le preguntaran por qué ha entendido que “Jones ha comprado el *Times*” significa que “Jones ha comprado un ejemplar del *Times*” y no que “Jones ha comprado la editorial que publica el *Times*”, probablemente respondería: “porque la otra interpretación no puede ser cierta”, o “porque la cuestión era si yo iba a comprar un ejemplar del *Times*”. El supuesto que yace tras estas argumentaciones truncadas es que los hablantes establecen ciertas normas de veracidad, informatividad, inteligibilidad, etc., y que intentan comunicar únicamente información que responda a esa serie de normas. Dado que los hablantes observan sistemáticamente las normas y que los oyentes sistemáticamente esperan de ellos que así lo hagan, es posible descartar inferencialmente toda una serie de interpretaciones lingüísticamente posibles de cualquier enunciado concreto, y en consecuencia la tarea de la comunicación y de la comprensión se hace más fácil. A este mismo tipo de argumentaciones truncadas, basadas en normas implícitas, apelan los oyentes para justificar su interpretación de las expresiones referenciales, de la fuerza ilocutiva, de las figuras del habla y del significado implícito.

Los modernos pragmatistas, inspirados por la obra de Grice, han intentado describir de forma más explícita estas normas implícitas de la comunicación verbal, y demostrar cómo se utilizan en la comprensión. Los procesos mentales que intervienen no han sido descritos con detalle, pero todos están de acuerdo en que se trata de procesos inferenciales. Como ya hemos dicho, los procesos inferenciales se diferencian bastante de los procesos de descodificación.

¿Quiere eso decir que los pragmatistas que defienden el modelo del código y, no obstante, describen la comprensión en términos inferenciales, están siendo incoherentes? No necesariamente: un proceso inferencial puede utilizarse como parte de un proceso de descodificación.

Vamos a emplear un ejemplo artificial para demostrar cómo la inferencia puede actuar también como descodificación. Imaginemos a dos personas que saben (sin que nadie más de los que están a su alrededor lo sepa) que la afirmación de (19) es cierta, que quieren hacer saber el uno al otro si la afirmación de (20) es cierta o no, y que no quieren que los demás presentes se beneficien de la información:

(19) Paco está en Marbella.

(20) El hablante va a marcharse de la fiesta.

Pueden utilizar la regla inferencial genérica (21) como si fuera una regla de descodificación, considerar los enunciados (22) y (23) como si fueran señales, y transmitir así, empleando estas señales, los mensajes (24) y (25) respectivamente:

(21) *Premisas:* Si *P*, entonces *Q*

P

Conclusión: *Q*

(22) Si Paco está en Marbella, me marcharé de la fiesta.

(23) Si Paco está en Marbella, no me marcharé de la fiesta.

(24) El hablante se marchará de la fiesta.

(25) El hablante no se marchará de la fiesta.

En este ejemplo tenemos un proceso inferencial que funciona simultáneamente como proceso de descodificación. Sin embargo, para que esto sea posible deben cumplirse varias condiciones: en primer lugar, el hablante y el oyente tienen que compartir la premisa tácita (19); en segundo lugar, deben compartir la regla inferencial (21); y por último, deben emplear esa premisa y esa regla excluyendo cualquier otra premisa tácita o regla de inferencia de que dispongan. De lo contrario, la descodificación de la señal no sería correcta.

La cuestión es si realmente hablantes y oyentes suelen conseguir en la comunicación verbal corriente un paralelismo similar de premisas y de reglas inferenciales. Si no fuera así, los procesos inferenciales que participan en la comunicación verbal no podrían calificarse como procesos de descodificación. Por consiguiente, para defender el modelo del código de la comunicación verbal es necesario demostrar de qué forma hablante y oyente llegan a tener no sólo un lenguaje común, sino también un conjunto de premisas comunes a las que aplican de forma paralela idénticas reglas inferenciales.

En el caso del lenguaje la demostración es bastante sencilla. La evidencia indica que hablantes con historias lingüísticas completamente diferentes pueden acabar teniendo gramáticas muy parecidas. Hay un sinnúmero de ejemplos que podrían servir para ilustrar un aspecto concreto de la estructura lingüística (pongamos, por ejemplo, la oración de relativo), de forma que no tiene demasiada importancia qué enunciados de la lengua son escuchados por el hablante en su niñez. También está claro que, a partir de un punto determinado, la estructura del lenguaje se tiene básicamente dominada, de forma que al encontrarse con nuevos enunciados la gramática de un hablante adulto difícilmente sufrirá algún cambio.

Aunque en la bibliografía pragmática no se ha tratado la cuestión de las reglas inferenciales, se puede afirmar que el desarrollo de las capacidades inferenciales se parece, en varios aspectos relevantes, al de las capacidades lingüísticas. Es decir, cualquier aplicación de una regla de inferencia sentará las bases para su adopción. De esa forma, diferentes experiencias con los procesos inferenciales podrían convergir, sin embargo, en un mismo sistema lógico. Un problema más grave es el de que los sistemas lógicos, tal como los lógicos los describen, permiten derivar de las mismas premisas un número infinito de conclusiones diferentes. Pero, entonces, ¿cómo puede el oyente inferir exactamente las conclusiones que el hablante quiere que infiera? Propondremos una solución a este problema en los próximos capítulos.

En cualquier caso, como veremos en la próxima sección, la afirmación de que hablante y oyente pueden limitarse, y de hecho se limitan, a un conjunto de premisas comunes, resulta mucho más difícil de sostener.

3. La hipótesis del conocimiento mutuo

El conjunto de premisas que se emplean para interpretar un enunciado (aparte de la premisa de que el enunciado en cuestión ha sido emitido) constituye lo que generalmente se conoce como *contexto*. Un contexto es una construcción psicológica, un subconjunto de los supuestos que el oyente tiene sobre el mundo. Son estos supuestos, desde luego, más que el verdadero estado del mundo, los que afectan a la interpretación de un enunciado. En este sentido, un contexto no se limita a la información sobre el entorno físico inmediato o a los enunciados inmediatamente precedentes: expectativas respecto al futuro, hipótesis científicas o creencias religiosas, recuerdos anecdóticos, supuestos culturales de carácter general, creencias sobre el estado mental del hablante, son todos elementos que pueden desempeñar alguna función en la interpretación.

Mientras que está claro que los miembros de una misma comunidad lingüística convergen en una misma lengua, y es probable que converjan en las mismas capacidades inferenciales, no se puede decir lo mismo de sus supuestos sobre el mundo real. Es cierto que todos los humanos se ven limitados, en el desarrollo de su representación del mundo, por las capacidades cognitivas propias de la especie, y que todos los miembros de un mismo grupo cultural comparten un cierto número de experiencias, enseñanzas y opiniones. Sin embargo, por detrás de este marco común, los individuos tienden a ser altamente idiosincrásicos. Las diferencias en la historia personal conducen necesariamente a diferencias en la información que ha sido memorizada. Además, se ha demostrado repetidamente que dos personas que presencian el mismo suceso, incluso si se trata de un suceso saliente y altamente memorable como, por ejemplo, un accidente de tráfico, pueden construir representaciones radicalmente distintas del mismo, discrepando no sólo en la interpretación, sino también en la forma de recordar los hechos materiales básicos. Mientras que las gramáticas neutralizan las diferencias entre experiencias distintas, el conocimiento y la memoria imponen diferencias incluso a las experiencias comunes. Las gramáticas y las capacidades inferenciales se estabilizan después de un período de aprendizaje, y se mantienen sin cambios entre un enunciado o inferencia y el enunciado o inferencia siguientes. Por el contrario, cada experiencia nueva se añade a la gama de contextos potenciales. Esto es así, de forma decisiva, en la interpretación de enunciados, dado que el contexto que se utiliza para interpretar un enunciado concreto generalmente contiene información derivada de enunciados inmediatamente precedentes. Cada nuevo enunciado, aun reposando sobre la misma gramática y las mismas capacidades inferenciales que los enunciados precedentes, requiere un contexto completamente distinto. Uno de los problemas centrales de teoría pragmática consiste en describir de qué forma consigue encontrar el oyente, para cada enunciado concreto, un contexto que le permite comprenderlo adecuadamente.

Un hablante que quiera que un enunciado sea interpretado de una forma determinada también tiene que esperar que el oyente sea capaz de proporcionar un contexto que permita recuperar dicha interpretación. Un emparejamiento erróneo entre el contexto previsto por el hablante y el contexto empleado por el oyente puede dar lugar a un malentendido. Supongamos, por ejemplo, que el hablante de (7) no quiera tener sueño y por lo tanto quiera aceptar el ofrecimiento de café de su anfitrión, mientras que éste supone que el hablante no quiere quedarse desvelado, y por consiguiente interpreta (7) como un rechazo:

(7) El café me quita el sueño.

Evidentemente, esta diferencia entre el contexto real y el contexto previsto producirá un malentendido. Desde luego, estos malentendidos ocurren. No es posible atribuirlos a ruidos en el canal acústico. La cuestión estriba en si se producen debido a que, en ocasiones, los mecanismos de la comunicación verbal se aplican de forma incorrecta, o a estos mecanismos pueden, en el mejor de los casos, posibilitar el éxito de la comunicación, pero no garantizarlo. Nosotros vamos a proceder de acuerdo con la segunda alternativa. La mayoría de los pragmatistas optan por la primera: intentan describir un mecanismo de seguridad que, aplicado correctamente y no distorsionado por ningún ruido, garantizaría el éxito de la comunicación.

La única forma de cerciorarse de que no puedan producirse malentendidos como el que hemos descrito arriba consistiría en asegurarse de que el contexto empleado por el oyente siempre fuera idéntico al previsto por el hablante. ¿Cómo hacerlo? Puesto que dos personas están seguras de compartir por lo menos algunos supuestos sobre el mundo, deberían utilizar sólo esos supuestos compartidos. Esta respuesta, sin embargo, es incompleta, ya que surge inmediatamente una nueva pregunta: ¿cómo van a distinguir el hablante y el oyente los supuestos que comparten de los que no? Para ello necesitan establecer supuestos de segundo orden sobre cuáles son los supuestos de primer orden que comparten; claro que, luego, más les vale asegurarse de que comparten esos supuestos de segundo orden, lo que requiere unos supuestos de tercer orden. Algunos pragmatistas se detienen en este punto (p. ej. Bach y Harnish 1979), y no conceden ninguna importancia práctica al hecho de que, en principio, como han señalado otros (Schiller 1972; Clark y Marshall 1981), el mismo problema vuelva a presentarse para los supuestos de tercer orden, que reclaman supuestos de cuarto orden, y así hasta el infinito.

Consideremos un ejemplo relevante dentro de la literatura dedicada a la asignación de referentes:

El miércoles por la mañana, Ana y Luis leen la edición matinal del periódico y comentan que dice que esa noche ponen en el cine Roxy *Un día en las carreras*. Cuando sale la última edición, Luis lee la cartelera y nota que han corregido la película, cambiándola por *Me siento rejuvenecer*, y hace un círculo con su bolígrafo rojo. Más tarde, Ana coge la última edición, nota el cambio y ve el círculo de Luis. También se da cuenta de que Luis no puede saber que ella ha visto la última edición. Más tarde, ese mismo día, Ana ve a Luis y le pregunta: “¿Has visto la película que ponen esta noche en el Roxy?” (Clark y Marshall 1981:13).

La cuestión es a qué película debería suponer Luis que se está refiriendo Ana. Como señalan Clark y Marshall, aunque ambos, Ana y Luis, saben que la película que ponen en el Roxy es *Me siento rejuvenecer*, y Ana sabe que Luis lo sabe, ese nivel de conocimiento compartido no es suficiente para garantizar el éxito de la comunicación. Luis podría pensar que aunque él sabe que en realidad la película que están echando es *Me siento rejuvenecer*, Ana todavía podría creer que es *Un día en las carreras* y estar refiriéndose a **ésta**. O podría decidir que ella debe

haber visto la corrección marcada, y debe haberse dado cuenta de que él sabe que la película es *Me siento rejuvenecer*, y se está refiriendo a ella. O, tal vez, podría pensar que aunque ella debe haber visto la corrección, se dará cuenta de que él no puede saber que la ha visto, así que en realidad se estará refiriendo a *Un día en las carreras*. O tal vez ella haya visto la corrección y se espere que él se dé cuenta de que la ha visto, pero no está segura de que él vaya a darse cuenta de que ella se ha dado cuenta de que él se ha dado cuenta de que la ha visto; y así hasta el infinito.

Clark y Marshall concluyen que la única manera de garantizar el éxito de la comunicación es que Ana no sólo sepa cuál es en realidad la película que ponen en el Roxy, sino que sepa que Luis sabe cuál es, y que Luis sepa que ella sabe cuál es, y que él sepa que ella sabe que él sabe cuál es, y así indefinidamente. De igual forma, Luis no sólo debe saber cuál es en realidad la película que echan en el Roxy, sino saber que Ana sabe cuál es, y que ella sabe que él sabe cuál es, y que ella sabe que él sabe que ella sabe cuál es, y así indefinidamente. Este tipo de conocimiento de tipo ilimitadamente regresivo fue identificado por primera vez por Lewis (1969) como *conocimiento común*, y por Schiffer (1972) como *conocimiento mutuo*. La cuestión es que si el oyente tiene que estar seguro de recuperar la interpretación correcta, es decir, aquélla que está en la intención del hablante, los elementos de la información contextual utilizada para interpretar el enunciado no sólo deben ser conocidos por el hablante y por el oyente, sino que deben ser mutuamente conocidos.

Dentro del marco del modelo del código, el conocimiento mutuo es una necesidad. Si la única forma de comunicar un mensaje consiste en codificarlo y descodificarlo, y si la inferencia desempeña alguna función en la comunicación verbal, entonces el contexto dentro del cual se comprende un enunciado debe limitarse estrictamente al conocimiento mutuo; de lo contrario, la inferencia no podría funcionar como un aspecto efectivo de la descodificación. Sin embargo, como han señalado prácticamente todos

los que han tocado el tema, es difícil imaginar la forma de hacer encajar el requisito de un conocimiento mutuo en una explicación psicológicamente adecuada de la producción y la comprensión de enunciados. Quien adopte esta hipótesis se verá inevitablemente forzado a llegar a la conclusión de que cuando los seres humanos intentan comunicarse aspiran a algo que, en realidad, nunca consiguen.

Si el conocimiento mutuo es necesario para la comunicación, la pregunta que surge inmediatamente es cómo puede determinarse su existencia. ¿De qué forma, exactamente, distinguen el hablante y el oyente los conocimientos meramente compartidos de los conocimientos verdaderamente mutuos? En principio, para poder establecer esta distinción tendrían que realizar una serie infinita de comprobaciones, lo que, evidente, es imposible en el lapso de tiempo que se tarda en producir y entender un enunciado. Por consiguiente, incluso si *intentan* limitarse a lo mutuamente conocido, no hay garantías de que vayan a conseguirlo.

Muchos pragmatistas han aceptado esta conclusión, afirmando que el conocimiento mutuo no es una realidad, sino “un ideal que las personas se afanan por conseguir porque... quieren evitar los malentendidos siempre que sea posible” (Clark y Marshall 1981:27). Ahora bien, aunque es cierto que a veces las personas extreman los esfuerzos para evitar los malentendidos, dichos esfuerzos constituyen la excepción, no la regla. En los procedimientos legales, por ejemplo, se hace un intento realmente serio de determinar el conocimiento mutuo entre todas las partes interesadas: todas las leyes y los precedentes se hacen públicos, se registran todas las pruebas legítimas, y sólo las pruebas legítimas pueden ser tomadas en consideración, de forma que existe realmente una parcela restringida de conocimiento mutuo a la que todas las partes pueden recurrir y a cuyos límites deben ceñirse. No hay pruebas de que tales preocupaciones existan en la conversación normal, por muy seria o muy formal que sea. Se corren toda clase de riesgos, y se establecen toda clase de supuestos y conjeturas.

No hay indicios de que se realice ningún esfuerzo por asegurar el conocimiento mutuo.

Se han invertido muchas energías en intentar desarrollar una aproximación al requisito del conocimiento mutuo que pueda defenderse empíricamente. Se ha afirmado que, en determinadas circunstancias, está justificado que hablante y oyente den por supuesto que existe un conocimiento mutuo aun cuando no sea posible determinar su existencia de forma concluyente. Por ejemplo, si dos personas pueden verse la una a la otra mientras miran una misma cosa, está justificado que den por sentado que tienen un conocimiento mutuo de esa cosa. Si un determinado hecho es conocido por todos los miembros de una comunidad, dos personas que crean reconocerse recíprocamente como miembros de dicha comunidad tendrán motivos para suponer que existe un conocimiento mutuo de ese hecho. A pesar de todo, en ninguno de estos casos existe certeza alguna de que haya un conocimiento mutuo. Distintas personas pueden mirar un mismo objeto y, sin embargo, identificarlo de forma diferente; pueden atribuir diferentes interpretaciones a una información que hayan recibido conjuntamente; o pueden no percibir los hechos. En todos estos casos, el individuo se equivocaría al dar por supuesto el conocimiento mutuo.

En este punto se produce una paradoja. Puesto que el supuesto del conocimiento mutuo siempre puede ser erróneo, la hipótesis del conocimiento mutuo no puede proporcionar las garantías que constituyen el fin para que fue formulada. Si Luis se puede estar equivocando cuando supone que Ana y él tienen un conocimiento mutuo del hecho de que la película que ponen en el Roxy es *Me siento rejuvenecer*, no puede estar seguro de haber comprendido correctamente a qué película se está refiriendo Ana. El concienzudo pero vano esfuerzo de Luis por determinar el conocimiento mutuo no le protege, en realidad, del riesgo de caer en un malentendido. Así que, ¿por qué tomarse tantas molestias?

Aún hay otra paradoja en la idea de que oyente y hablante puedan llegar a suponer con razón, aunque sin certeza absoluta, que tienen un conocimiento mutuo sobre un hecho determinado. La misma definición de conocimiento mutuo implica que las personas que comparten un conocimiento mutuo *saben* que es así. Si uno no *sabe* que dispone de un conocimiento mutuo (de algún hecho, con alguna persona), entonces es que no lo tiene. El conocimiento mutuo tiene que ser seguro, de lo contrario no existe. Y dado que nunca puede ser seguro, nunca existe.

Aparentemente, la postura de rectificación de quienes defienden la teoría del código debería ser la de reemplazar el requisito del conocimiento mutuo por el de supuestos mutuos de carácter probabilístico. Esta propuesta, aunque más realista, plantea un problema obvio. En general, cuanto más alto sea el orden de los supuestos de un esquema de este tipo menos probabilidades hay de que sean verdaderos. Puede que Luis sepa a ciencia cierta que la película que echan esta noche es *Me siento rejuvenecer* pero, a falta de pruebas convincentes, no debería sentirse tan seguro de

que Ana dé por supuesto que él lo sabe, y mucho menos de que ella dé por supuesto que él supone que ella supone que él lo sabe, y así sucesivamente. El mismo supuesto de mutualidad, que es el de orden más alto, es el que tendría el nivel de probabilidad más bajo. Por consiguiente, cabe preguntarse cómo el hecho de restringir el contexto a los supuestos mutuos podría asegurar la identidad o quasi-identidad de las premisas requeridas por el modelo del código.

Otro problema que plantea la hipótesis del conocimiento mutuo es que, si bien define una clase de contextos *potenciales* utilizables en la interpretación de enunciados, no dice nada de cómo se selecciona un contexto concreto ni de la función del contexto en el proceso de comprensión. Veamos el siguiente enunciado:

(26) La puerta está abierta.

Hablante y oyente podrían compartir el conocimiento de cientos de puertas diferentes: el requisito del conocimiento mutuo no contribuye en absoluto a explicar cómo se efectúa la elección de un referente concreto. Bach y Harnish (1979:93) dedican cierto tiempo a justificar su particular versión de la hipótesis del conocimiento mutuo, pero añaden que su teoría pragmática no dice mucho de “qué estrategia específica emplea el oyente para identificar un determinado propósito comunicativo. No da ningún indicio de cómo se activan determinadas creencias mutuas, o, en todo caso, de cómo se las selecciona como relevantes, y mucho menos de cómo se realiza la identificación correcta”. Pero es que, en ese caso, adoptar la hipótesis del conocimiento mutuo es hablar por hablar. Mientras no sepamos nada de cómo se seleccionan realmente los contextos y de cómo se emplean en la interpretación de los enunciados, la creencia de que deben limitarse al conocimiento mutuo no tiene justificación alguna, salvo el hecho de que deriva del modelo del código.

Los pragmatistas no tienen ningún argumento positivo que demuestre que durante la comunicación verbal los individuos puedan distinguir, y de hecho distinguen, los conocimientos que son mutuos de los que no lo son. El único argumento que poseen es de carácter negativo: si el conocimiento mutuo no existe en la forma requerida por el modelo del código de la comunicación verbal, entonces el modelo del código es erróneo. Puesto que consideran al modelo del código como la única explicación posible de la comunicación, se aferran a la hipótesis del conocimiento mutuo.

En lugar de adoptar el modelo del código, en vista de que nos conduce a la hipótesis del conocimiento mutuo y de que luego tenemos que preocuparnos de cómo justificar empíricamente dicha hipótesis, nosotros queremos afrontar la cuestión desde el planteamiento opuesto. Nosotros consideramos que la hipótesis del conocimiento mutuo es insostenible. Por consiguiente, concluimos que la teoría del código debe estar equivocada, y que más vale que nos preocupemos de buscar posibles alternativas.



Actividades

- a) Explicá brevemente a qué denominan los autores “modelo del código” y “enfoque semiótico de la comunicación”.
- b) Establecé las principales coincidencias y diferencias.
- c) A partir de esta propuesta, volvé sobre la reformulación del esquema de la comunicación formulado por Kerbrat-Orecchioni. Revisá las (auto) críticas que presenta la autora. Compará ambas posiciones sobre el tema. Formulá un comentario crítico sobre ambos textos.
- d) Desarrollá el concepto de *inferencia* que postulan Sperber y Wilson.
- e) Relacioná la propuesta de los autores con el fragmento que presentamos a continuación de Molinari Marotto.

Escribí un texto breve en el que presentes las características de ambas propuestas. Extraé conclusiones.

MOLINARI MAROTTO, CARLOS 1997. *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Inferencias en comprensión del texto

La comprensión de un texto requiere que el lector arribe a una coherente representación del mismo en memoria, una representación integrada. Para ello se requiere que cada nueva oración sea evaluada en relación con el texto previo. Así como las palabras no suelen presentarse solas para su comprensión, tampoco las oraciones. Muchas oraciones se sostienen bien en forma aislada. Por ejemplo: "El Imperio Romano de Occidente cayó en el año 476". Otras requieren un contexto más amplio. Por ejemplo: "Su habilidad para los negocios le permitió salir de esa difícil situación". Enseguida nos preguntaremos de quién, de qué situación y de qué negocios se trata. Pero cualquier oración, en tanto aparezca en un texto en curso, recibirá un procesamiento semántico tanto en sí misma, como en relación con el resto del texto. Por lo tanto, más allá de la cuestión acerca del "cuándo" y el "cómo" tienen lugar los efectos del procesamiento semántico sobre el procesamiento sintáctico de la oración, el procesamiento semántico de la misma se efectuará siempre,

y tendrá en cuenta el marco del texto en el que aparece. Ahora bien, al estudiar el procesamiento del texto debemos preguntarnos cómo llega el "comprensor" a integrar el texto, paso a paso, hasta llegar a esa representación coherente del mismo almacenada en memoria que es el objetivo de este nivel de procesamiento. Para el logro de ese objetivo es preciso *identificar relaciones entre las partes del texto, así como entre el texto y el conocimiento previo del lector*. Establecer las conexiones mentales necesarias para ello depende de procesos inferenciales basados tanto en el *conocimiento del lenguaje* como en el *conocimiento del mundo* que el "comprensor" posee. En otros términos, la comprensión del texto exige que el lector ponga en marcha procesos inferenciales que permitirán utilizar su conocimiento previo -tanto sus habilidades lingüísticas (conocimiento del lenguaje) como la información general de que dispone acerca del mundo- en favor de la construcción de una representación coherente del texto. ¿Por qué hablamos de "procesos inferenciales"? Para responder a esta pregunta es preciso tener en cuenta que todo texto tiene *lagunas informacionales que deben ser llenadas por el lector*. No existe texto alguno que sea totalmente explícito; todo texto requiere que el lector realice inferencias. La coherencia del texto debe pues ser "construida" y la construcción de la coherencia es resultado de procesos inferenciales que el lector va realizando a medida que avanza en la lectura del texto. El lector utiliza su conocimiento para identificar relaciones implícitas en el texto, activar información acerca de eventos, hechos y temas no mencionados en el texto, o para ambas actividades a la vez. *Una inferencia en comprensión del texto puede entonces definirse como la información que es activada durante la lectura sin figurar explícitamente en el texto*. Vemos entonces que:

- (a) un texto es un conjunto coherente de oraciones;
- (b) un texto tiene siempre lagunas en su coherencia.

Las afirmaciones (a) y (b) son sólo aparentemente contradictorias; tomadas en conjunto permiten apreciar que la coherencia del texto no está enteramente en el texto, ni enteramente a cargo del lector. Este construye la coherencia guiado por el texto, pero a la vez realizando las necesarias inferencias. Textos con más lagunas exigirán más del lector, y viceversa.

- f) Léase atentamente el apartado 3 del capítulo: **La hipótesis del conocimiento mutuo** (del texto de SPERBER, DAN Y DEIRDRE WILSON, *La relevancia* supra, página 44). Exponé brevemente los principales conceptos allí desarrollados.

g) En el apartado anterior, los autores vuelven sobre el concepto de *contexto*. Para revisar dicho concepto, proponemos las siguientes actividades:

g. 1) Lee el texto que se presenta a continuación. Transcribí las principales observaciones que surjan de la lectura.

El **contexto** de un elemento X cualquiera es, en principio, todo aquello que rodea a este elemento. Cuando X es una unidad lingüística (de naturaleza y dimensión variables: fonema, morfema, palabra, frase, enunciado), el entorno de X es a la vez de naturaleza lingüística (entorno verbal) y no lingüística (contexto situacional, social, cultural). Según los autores, el término “contexto” es utilizado sobre todo para hacer referencia, sea al **entorno verbal** de la unidad (que otros, de acuerdo con un uso que va generalizándose, prefieren llamar **cotexto**), sea a la **situación de comunicación**.

Lingüístico o no lingüístico, el contexto puede ser considerado de manera *restringida* (contexto inmediato) o *amplia* (contexto extenso), siendo este eje, evidentemente, gradual. En lo que atañe al contexto no lingüístico, corresponden por ejemplo al contexto *restringido* (o *micro*): el marco espacio-temporal y la situación social local en los que se inscribe el intercambio comunicativo, los participantes de este último (número, características, estatutos y roles, así como la relación que mantienen entre ellos), el tipo de actividad en cuestión y las reglas que la rigen [...]. Corresponde al contexto *amplio* (nivel *macro*) el conjunto del contexto institucional, presentándose entonces el contexto como una serie ilimitada de encastres: así como el marco físico último es el conjunto del mundo físico, de igual modo el marco institucional es el conjunto del mundo social (y otro tanto podría decirse del cotexto, que por el sesgo del intertexto abarca una extensión discursiva teóricamente ilimitada). [...]

(CHARADEAU, PATRICK Y MAINGUENEAU, DOMINIQUE. 2005.
Diccionario de análisis del discurso. Bs. As., Amorrortu/editores)

g. 2) Leé el siguiente cuento de Julio Cortazár, “Torito”, en *Final del juego*.

Torito

A la memoria de don Jacinto Cúcaro,
que en las clases de pedagogía del normal “Mariano Acosta”,
allá por el año 30, nos contaba las peleas de Suárez.

Qué le vas a hacer, ñato, cuando estás abajo todos te fajan. Todos, che, hasta el más maula. Te sacuden contra las sogas, te encajan la biaba. Andá, andá, qué venís con consuelos vos. Te conozco, mascarita. Cada vez que pienso en eso, salí de ahí, salí. Vos te creés que yo me desespero, lo que pasa es que no doy más aquí tumbado todo el día. Pucha que son largas las noches de invierno, te acordás del pibe del almacén cómo lo cantaba. Pucha que son largas... Y es así, ñato. Más largas que esperanza'e pobre. Fijáte que yo a la noche casi no la conozco, y venir a encontrarla ahora... Siempre a la cama temprano, a las nueve o a las diez. El patrón me decía: “Pibe, andáte al sobre, mañana hay que meterle duro y parejo”. Una noche que me le escapaba era una casualidad. El patrón... Y ahora todo el tiempo así, mirando el techo.

Ahí tenés otra cosa que no sé hacer, mirar p'arriba. Todos dijeron que me hubiera convenido, que hice la gran macana de levantarme a los dos segundos, cabrero como la gran flauta. Tienen razón, si me quedo hasta los ocho no me agarra tan mal el rubio.

Y bueno, es así. Pa peor la tos. Después te vienen con el jarabe y los pinchazos. Pobre la hermanita, el trabajo que le doy. Ni mear solo puedo. Es buena la hermanita, me da leche caliente y me cuenta cosas. Quién te iba a decir, pibe. El patrón me llamaba siempre pibe. Dale áperca, pibe. A la cocina, pibe. Cuando pelié con el negro en Nueva York el patrón andaba preocupado. Yo lo juné en el hotel antes de salir. “Lo fajás en seis rounds, pibe”, pero fumaba como loco. El negro, cómo se llamaba el negrito, Flores o algo así. Duro de pelar, che. Un estilo lindo, me sacaba distancia vuelta a vuelta. Áperca, pibe, metele áperca. Tenía razón el trompa. Al tercero se me vino abajo como un trapo. Amarillo, el negro. Flores, creo, algo así. Mirá como uno se ensarta, al principio me pareció que el rubio iba a ser más fácil. Lo que es la confianza, ñato. Me barajó de una piña que te la debo. Me agarró en frío el maula. Pobre patrón, no quería creer. Con qué bronca me levanté. Ni sentía las piernas, me lo quería comer ahí nomás. Mala suerte, pibe. Todo el mundo cobra al final. La noche del Tani, te acordás pobre Tani, qué biaba. Se veía que el Tani estaba de vuelta. Guapo el indio, me sacudía con todo, dale que va, arriba, abajo. No me hacía nada, pobre Tani. Y eso que cuando lo fui a saludar al rincón me dolía bastante la cara, al fin y al cabo me arrimó una buena leñada. Pobre Tani, vos sabés que me miró, yo le puse el guante en la cabeza y me reía de contento, no me quería reír, te imaginás que no era de él, pobre pibe. Me miró apenas, pero me hizo no sé qué. Todos me agarraban, pibe lindo, pibe macho, ah criollo, y el Tani quieto entre los de él, más chatos que cinco e’queso. Pobre Tani. Por qué me acuerdo de él, decime un poco. A lo mejor yo lo miré así al rubio esa noche. Qué sé yo, para acordarme estaba. Qué biaba, hermano. Ahora no vas a andar disimulando. Te fajó y se acabó. Lo malo que yo no quería creer. Estaba acostado en el hotel, y el patrón fumaba y fumaba, casi no había luz. Me acuerdo que hacía calor. Después me pusieron hielo, fijáte un poco yo con hielo. El trompa no decía nada, lo malo que no decía nada. Te juro que tenía ganas de llorar, como cuando ella... Pero para qué te vas a hacer mala sangre. Si llego a estar solo, te juro que moqueo. “Mala pata, patrón”, le dije. Qué más le iba a decir. Él dale que dale al tabaco. Fue suerte dormirme. Como ahora, cada vez que agarro el sueño me saco la lotería. De día tenés la radio que trajo la hermanita, la radio que... Parece mentira, ñato. Bueno, te oís unos tanguitos y las transmisiones de los teatros. ¿Te gusta Canaro a vos? A mí Fresedo, che, y Pedro Maffia. Si los habré visto en el ringside, me iban a ver todas las veces. Podés pensar en eso, y se te acortan las horas. Pero a la noche qué lata, viejo. Ni la radio, ni la hermanita, y en una de esas te agarra la tos, y dale que dale, y por ahí uno de otra cama se rechifla y te pega un grito. Pensar que antes... Fijáte que ahora me cabreo más que antes. En los diarios salía que de pibe los peleaba a los carreros en la Quema. Puras macanas, che, nunca me agarré a trompadas en la calle. Una o dos veces, y no por mi culpa, te juro. Me podés creer. Cosas que pasan, estás con la barra, caen otros y en una de esas se arma. No me gustaba, pero cuando me metí la primera vez me di cuenta que era lindo. Claro, cómo no va a ser lindo si el que cobraba era el otro. De pibe yo peleaba de zurda, no sabés lo que me gustaba fajar de zurda. Mi vieja se descompuso la primera vez que me vio pelearme con uno que tenía como treinta años. Se creía que me iba a matar, pobre vieja. Cuando el tipo se vino al suelo no lo podía creer. Te voy a decir que yo tampoco, créeme que las primeras veces me parecía cosa de suerte. Hasta que el amigo del trompa me fue a ver al club y me dijo que había que seguir. Te acordás de esos tiempos, pibe. Qué pestos. Había cada pesado que te la voglio dire. “Vos metele nomás”, decía el amigo del patrón. Después hablaba de profesionales, del Parque Romano, de River. Yo qué sabía, si nunca tenía cincuenta guitas para ir a ver nada. También la noche que me dio veinte pesos, qué alegrón. Fue con Tala, o con aquel flaco zurdo, ya ni me acuerdo. Lo saqué en dos vueltas, ni me tocó. Vos sabés que siempre mezquiné la cara. Si me llego a sospechar lo del rubio... Vos creés que tenés la pera de fierro, y en eso te la hacen sonar de una piña. Qué fierro ni que ocho cuartos. Veinte pesos, pibe, imagináte un poco. Le di cinco a la vieja, te juro que de compadre, pa mostrarle. La pobre me quería poner agua de azahar en la muñeca resentida. Cosas de la vieja, pobre. Si te fijás, fue la única que tenía esas atenciones, porque la otra... Ahí tenés, apenas pienso en la otra, ya estoy de vuelta en Nueva York. De

Lanús casi no me acuerdo, se me borra todo. Un vestido a cuadritos, sí, ahora veo, y el zaguán de Don Furcio, y también las mateadas. Cómo me tenían en esa casa, los pibes se juntaban a mirarme por la reja, y ella siempre pegando algún recorte de Crítica o de Última Hora en el álbum que había empezado, o me mostraba las fotos del Gráfico. ¿Vos nunca te viste en foto? Te hace impresión la primera vez, vos pensás pero ése soy yo, con esa cara. Después te das cuenta que la foto es linda, casi siempre sos vos que estás fajando, o al final con el brazo levantado. Yo venía con mi Graham Paige, imaginate, me empilchaba para ir a verla, y el barrio se alborotaba. Era lindo matear en el patio, y todos me preguntaban qué sé yo cuánta cosa. Yo a veces no podía creer que era cierto, de noche antes de dormirme me decía que estaba soñando. Cuando le compré el terreno a la vieja, qué barullo que hacían todos. El trompa era el único que se quedaba tranquilo. “Hacés bien, pibe”, decía, y dale al tabaco. Me parece estarlo viendo la primera vez, en el club de la calle Lima. No, era en Chacabuco, esperá que no me acuerdo, pero si era en Lima, infeliz, no te acordás del vestuario todo de verde, con más mugre... Esa noche el entrenador me presentó al patrón, resultaba que eran amigos, cuando me dijo el nombre casi me agarro de las sogas, apenas lo vi que me miraba yo pensé: “Vino para verme pelear”, y cuando el entrenador me lo presentó me quería morir. Él no me había dicho nunca nada, de puro rana, pero hizo bien, así yo iba subiendo despacio, sin engolosinarme. Como el pobre zurdito, que lo llevaron a River en un año, y en dos meses se vino abajo que daba miedo. En ese entonces no era macana, pibe. Te venía cada tano de Italia, cada gallego que te daba miedo, y no te digo nada de los rubios. Claro que a veces la gozabas, como la vez del príncipe. Eso fue un plato, te juro, el príncipe en el ringside y el patrón que me dice en el camarín: “No te andés con vueltas, no te vayas a dejar vistear que para eso los yonis son una luz”, y te acordás que decían que era el campeón de Inglaterra, o qué sé yo qué cosa. Pobre rubio, lindo pibe. Me daba no sé qué cuando nos saludamos, el tipo chamuyó una cosa que andá a entendede, y parecía que te iba a salir a pelear con galera. El patrón no te vayas a creer que estaba muy tranquilo, te puedo decir que él nunca se daba cuenta de cómo yo lo palpitaba. Pobre trompa, se creía que no me daba cuenta. Che, y el príncipe ahí abajo, eso fue grande, a la primera finta que me hace el rubio le largo la derecha en gancho y se la meto justo justo. Te juro que me quedé frío cuando lo vi patas arriba. Qué manera de dormir, pobre tipo. Esa vez no me dio gusto ganar, más lindo hubiera sido una linda agarrada, cuatro o cinco vueltas como con el Tani o con el yoni aquél, Herman se llamaba, uno que venía con un auto colorado y una pinta bárbara... Cobró, pero fue lindo. Qué leñada, mama mía. No quería aflojar y tenía más mañas que... Ahora que para mañas el Brujo, che. De donde me lo fueron a sacar a ése. Era uruguayo, sabés, ya estaba acabado pero era peor que los otros, se te pegaba como sanguijuela y andá sacátele de encima. Meta forcejeo, y el tipo con el guante por los ojos, pucha me daba una bronca. Al final lo fajé feo, me dejó un claro y le entré con una ganas... Muñeco al suelo, pibe. Muñeco al suelo fastrás... Vos sabés que me habían hecho un tango y todo. Todavía me acuerdo un cacho, de Mataderos al centro, y del centro a Nueva York... Me lo cantaban por todos lados, en los asados, por la radio... Era lindo oírse en la radio, che, la vieja me escuchaba todas las peleas. Y vos sabés que ella también me escuchaba, un día me dijo que me había conocido por la radio, porque el hermano puso la pelea con uno de los tanos... ¿Vos te acordás de los tanos? Yo no sé de dónde los iba a sacar el trompa, me los traía fresquitos de Italia, y se armaban unas leñadas en River... Hasta me hizo pelear con dos hermanos, con el primero fue colosal, al cuarto round se pone a llover, ñato, y nosotros con ganas de seguirla porque el tanito era de ley y nos fajábamos que era un contento, y en eso empezamos a refalar y dale al suelo yo, y al suelo él... Era una pantomima, hermano... La suspendieron, que macana. A la otra vez el tano cobró por las dos, y el patrón me puso con el hermano, y otro pesto... Qué tiempos, pibe, aquí sí era lindo pelear, con toda la barra que venía, te acordás de los carteles y las bocinas de auto, che, qué lío que armaban en la popular... Una vez leí que el boxeador no oye nada cuando está peleando, qué macana, pibe. Claro que oye, vos te creés que yo no

oía distinto entre los gringos, menos mal que lo tenía al trompa en el rincón, áperca, pibe, dale áperca. Y en el hotel, y los cafés, qué cosa tan rara, che, no te hallabas ahí. Después el gimnasio, con esos tipos que te hablaban y no les pescabas ni medio. Meta señas, pibe, como los mudos. Menos mal que estaba ella y el patrón para chamuyar, y podíamos matear en el hotel y de cuando en cuando caía un criollo y dale con los autógrafos, y a ver si me lo fajás bien a ese gringo pa que aprendan cómo somos los argentinos. No hablaban más que del campeonato, qué le vas a hacer, me tenían fe, che, y me daban unas ganas de salir atropellando y no parar hasta el campeón. Pero lo mismo pensaba todo el tiempo en Buenos Aires, y el patrón ponía los discos de Carlitos y los de Pedro Maffia, y el tango que me hicieron, yo no sé si sabés que me habían hecho un tango. Como a Legui, igualito. Y una vez me acuerdo que fuimos con ella y el patrón a una playa, todo el día en el agua, fue macanudo. No te creas que podía divertirme mucho, siempre con el entrenamiento y la comida cuidada, y nada que hacerle, el trompa no me sacaba los ojos. “Ya te vas a dar el gusto, pibe”, me decía el trompa. Me acuerdo cuando la pelea con Mocochoa, esa fue pelea. Vos sabés que dos meses antes ya lo tenía al patrón dale que esa izquierda va mal, que no dejés entrar así, y me cambiaba los sparrings y meta salto a la soga y bife jugoso... Menos mal que me dejaba matear un poco, pero siempre me quedaba con sed de verde. Y vuelta a empezar todos los días, tené cuidado con la derecha, la tirás muy abierta, mirá que el coso no es macana. Te creés que yo no lo sabía, más de una vez lo fui a ver y me gustaba el pibe, no se achicaba nunca, y un estilo, che. Vos sabés lo que es el estilo, estás ahí y cuando hay que hacer una cosa vas y la hacés sobre el pucho, no como esos que la empiezan a zapallazo limpio, dale que va, arriba abajo los tres minutos. Una vez en El Gráfico un coso escribió que yo no tenía estilo. Me dio una bronca, te juro. No te voy a decir que yo era como Rayito, eso era para ir a verlo, pibe, y Mocochoa lo mismo. Yo qué te voy a decir, al rato de empezar ya veía todo colorado y le metía nomás, pero no te vas a creer que no me daba cuenta, solamente que me salía y si me salía bien para qué te vas a afligir. Vos ves cómo fue con Rayito, está bien que no lo saqué pero lo pude. Y a Mocochoa igual, qué querés. Flor de leñada, viejo, se me agachaba hasta el suelo y de abajo me zampaba cada piña que te la debo. Y yo meta a la cara, te juro que a la mitad ya estábamos con bronca y dale nomás. Esa vez no sentí nada, el patrón me agarraba la cabeza y decía pibe no te abrás tanto, dale abajo, pibe, guarda la derecha. Yo le oía todo pero después salíamos y meta biaba los dos, y hasta el final que no podíamos más, fue algo grande. Vos sabés que esa noche después de la pelea nos juntamos en un bodegón, estaba toda la barra y fue lindo verlo al pibe que se reía, y me dijo qué fenómeno, che, cómo fajás, y yo le dije te gané pero para mí que la empatamos, y todos brindaban y era un lío que no te puedo contar... Lástima esta tos, te agarra descuidado y te dobla. Y bueno, ahora hay que cuidarse, mucha leche y estar quieto, qué le vas a hacer. Una cosa que me duele es que no te dejan levantar, a las cinco estoy despierto y meta mirar p'arriba. Pensás y pensás, y siempre lo malo, claro. Y los sueños igual, la otra noche, estaba peleando de nuevo con Peralta. Por qué justo tengo que venir a embocarla en esa pelea, pensá lo que fue, pibe, mejor no acordarse. Vos sabés lo que es toda la barra ahí, todo de nuevo como antes, no como en Nueva York, con los gringos... Y la barra del ringside, toda la hinchada, y unas ganas de ganar para que vieran que... Otra que ganar, si no me salía nada, y vos sabés cómo pegaba Víctor. Ya sé, ya sé, yo le ganaba con una mano, pero a la vuelta era distinto. No tenía ánimo, che, el patrón menos todavía, qué te vas a entrenar bien si estás triste. Y bueno, yo aquí era el campeón y él me desafió, tenía derecho. No le voy a disparar, no te parece. El patrón pensaba que le podía ganar por puntos, no te abrás mucho y no te cansés de entrada, mirá que aquél te va a boxear todo el tiempo. Y claro, se me iba para todos lados, y después que yo no estaba bien, con la barra ahí y todo te juro que tenía un cansancio en el cuerpo... Como modorra, entendés, no te puedo explicar. A la mitad de la pelea la empecé a pasar mal, después no me acuerdo mucho. Mejor no acordarse, no te parece. Son cosas que para qué. Me quisiera olvidar de todo. Mejor dormirse, total aunque soñés con las peleas a veces le

acertás una linda y la gozás de nuevo. Como cuando el príncipe, qué plato. Pero mejor cuando no soñás, pibe, y estás durmiendo que es un gusto y no tosés ni nada, meta dormir nomás toda la noche dale que dale.

- g. 3) Confeccioná un listado de términos que le resulten desconocidos. Buscalos en un diccionario o consultá con otras personas acerca del significado de dichos términos. ¿Con qué se relacionan las palabras desconocidas? ¿Cuáles son las razones que explican ese desconocimiento?
- g. 4) Averiguá los datos biográficos de Justo Suárez. Transcribilos. ¿Creés *relevante* poseer esta información para comprender “mejor” el cuento? ¿Por qué? Desarrollá.
- g. 5) Para discutir en parejas: ¿De qué manera puede relacionarse la noción de **contexto** que aparece en el texto de Charaudeau y Maingueneau con las características de este cuento? Transcribí las conclusiones a las que arribaron.
- g. 6) En el texto teórico citado aparece una distinción entre **contexto lingüístico o cotexto y el contexto no lingüístico**.

g. 6. 1) Establecé cuál es el **cotexto** de la frase que aparece subrayada en el siguiente fragmento:

...Cuando pelié con el negro en Nueva York el patrón andaba preocupado. Yo lo juné en el hotel antes de salir. ‘Lo fajás en seis rounds, pibe’, pero fumaba como loco. El negro, cómo se llamaba el negrito, Flores o algo así. Duro de pelar, che. Un estilo lindo, me sacaba distancia vuelta a vuelta. Áperca, pibe metéle áperca. Tenía razón el trompa. Al tercero se me vino abajo como un trapo. **Amarillo, el negro**. Flores, creo, algo así.

g. 6. 2) Establecé cuál es el **contexto no lingüístico** de este otro fragmento:

...Una vez leí que el boxeador no oye nada cuando está peleando, qué macana, pibe. Claro que oye, vos te creés que yo no oía distinto entre los gringos, menos mal que lo tenía al trompa en el rincón, áperca, pibe, dale áperca. Y en el hotel, y los cafés, qué cosa tan rara, che, no te hallabas ahí. Después el gimnasio, con esos tipos que te hablaban y no les pescaban ni medio. Meta señas, pibe, como los mudos. Menos mal que estaba ella y el patrón para chamuyar, y podíamos matear en el hotel y de cuando en cuando caía un criollo y dale con los autógrafos, y a ver si me lo fajás bien a ese gringo pa que aprendan cómo somos los argentinos.

h) Establecé la relación entre el análisis efectuado sobre el texto de Cortázar y los conceptos teóricos presentados en el fragmento citado de Charaudeau y Maingueneau.

Bibliografía complementaria

Buscar en ANEXO DE LECTURAS

DUCROT, OSWALD. 2001. “La enunciación” en: *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Edicial.

Bibliografía

BENVENISTE ÉMILE. 1999. "El aparato formal de la enunciación" En: *Problemas de Lingüística general II*. México. Siglo Veintiuno Editores.

DUCROT, OSWALD. 2001. "La enunciación" En: *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Edicial.

KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE. 1986. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires. Hachette. Capítulo 1: "La problemática de la enunciación".

PAGLIARO, MARCELO. 2012. "La diversidad cultural en la escuela" En: SPERANZA, ADRIANA (COORD.), GUILLERMO FERNÁNDEZ Y MARCELO PAGLIARO. 2012. *Identidades lingüísticas y culturales en contexto educativos*. Buenos Aires, Imprex Ediciones.

SPERBER, DAN Y WILSON, DEIRDRE. 1994. *La Relevancia. Comunicación y Procesos Cognitivos*. Madrid, Visor Dis. S.A. Capítulo 1: "La comunicación".

Capítulo 2

Lengua y lenguajes

1. La lingüística funcionalista: el enfoque saussureano.

Lectura seleccionada

SAUSSURE, FERDINAND DE. 1988. *Curso de Lingüística General*. Bs. As., Ed. Losada.

Buscar en ANEXO DE LECTURAS

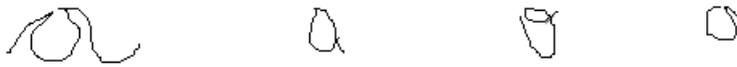


Actividades

- 1) Explicá si los siguientes ejemplos responden a una perspectiva diacrónica o sincrónica, según la teoría de Saussure.
 - a) El latín *honor* primero era *honos: honosem*; después, por rotacismo de la –s-, hizo *honos: honorem*; por fin, conforme al modelo *orator: oratorem*, se produjo *honor: honorem*.
 - b) Señala Sechehaye, discípulo de Saussure, que el “habla” se funda en un estado de lengua y contiene en esencia el germen de todas las transformaciones futuras.
 - c) Reglas de formación del plural. En castellano hay dos marcas para formar el plural de los sustantivos y adjetivos: -s y -es. Existe asimismo la posibilidad, aunque no es lo normal, de que permanezcan invariables.
 - d) Muchas de las “haches” que escribimos pero no pronunciamos, en castellano medieval se pronunciaban como fricativas laríngeas. Lo que hoy en día pronunciamos [arina], [hilo] (pero escribimos *harina, hilo*) se pronunciaba [harina], [hilo] en castellano medieval. Uno de los cambios fonológicos del castellano medieval al moderno fue la pérdida de la aspiración.
 - e) En francés el acento está siempre en la última sílaba, a menos que la sílaba final tenga una e muda.
 - f) En las palabras francesas el acento siempre está en las mismas sílabas que lo tenían en latín: *amicum* → *ami*, *ánima* → *áme*. Todo lo que había después del acento o bien ha desaparecido o se ha reducido a e muda.

g) “Los hechos sincrónicos son generales, pero los hechos diacrónicos son particulares”. Explique y ejemplifique la afirmación anterior.

2) Explicá la noción de valor con estos signos:



3) Explicá la diferencia de valor del “tú” en castellano rioplatense y en castellano usado en España.

4) Leé atentamente los siguientes fragmentos correspondientes a distintos artículos escritos por el periodista deportivo Ricardo Lorenzo “Borocotó” en la revista *El Gráfico*:

[el fútbol] espectáculo moderno, de acción continuada, de belleza apasionante y de improvisación continua de situaciones, condimentado con ese granito de pimienta criolla, nuestro ingenio lo condicionó para poder gustarlo. Lo necesitaba y podemos asegurar que las habilidades criollas son las que decidieron ese amor que le profesamos. De por sí solo, aquel football inglés técnico, pero monótono, no habría logrado ejercer influencia requerida por el espíritu de nuestras multitudes. Carecía de ese algo típico que nos llega a lo hondo, que nos enronquece la voz en un grito que surge del corazón cuando la pelota es recogida por la red temblorosa: y tuvimos que adornarlo con el dribbling que encandila las pupilas y nos produce una inefable satisfacción interior, pues comprobamos que es patrimonio de estas tierras; y debimos hacer sus combinaciones más espectaculares” (El Gráfico 1928, 467: 7).

[...] el condimento agradable de esta raza aún no definida que hace trepidar las instalaciones de los fields, que improvisa un saludo formidable agitando los pañuelos, que organiza manifestaciones ruidosas en homenaje a los triunfadores y que llora secretamente amores truncados, productos de su imaginación la mayoría de las veces, cuando el alma de los bandoneones musita condolidas plegarias a la percanta que se fue del bulín, llevándose consigo el trino de su risa de cristal (*El Gráfico* 1928, 467: 8).

El tango hace rato que se abrió cancha en París. Salió de los arrabales, de los mismos en que se formaron los footballers; fue introducido en los salones que le despreciaban y luego extendió su reinado hacia la Ciudad Luz. [...] Y contra la fuerza de los corpulentos adversarios, el criollo sorteó obstáculos y marcó goals. El físico musculoso se estrelló contra la habilidad, contra la clase y ante millares de espectadores que deseaban verlos perder, bordaron sus nombres, argentinos y uruguayos, para que quede el recuerdo de sus hazañas en el verde pañuelo de Amsterdam (*El Gráfico* 1928, 467: 8).

[...] un pibe de cara sucia, con una cabellera que le protestó al peine el derecho de ser rebelde; con los ojos inteligentes, revoloteadores, engañadores y persuasivos, de miradas chispeantes que suelen dar la sensación de la risa pícara que no consigue expresar esa boca de dientes pequeños, como gastados de morder el pan “de ayer”. Unos remiendos unidos con poco arte servirán de pantalón. Una camiseta a rayas argentinas, demasiado descotada y con muchos agujeros hechos por los invisibles ratones del uso. Una tira atada a la cintura, cruzando el pecho a la manera de banda, sirve de tirador. Las rodillas cubiertas de cascarones de lastimaduras que desinfectó el destino; descalzo, o con alpargatas cuyas roturas sobre los dedos grandes deben entrever que se han efectuado de tanto shotear. Su actitud debe ser característica, dando la impresión de que está realizando un dribbling con la pelota de trapo. Eso sí: la pelota no puede ser otra. De trapo, y con preferencia forrada con una media vieja. Si algún día llegara a instalarse este monumento seríamos muchos los que ante él nos descubriríamos como ante un altar” (*El Gráfico* 1928, 480: 11).

Cada país juega al fútbol como sabe hacerlo y de acuerdo con el temperamento de sus hombres, con su idiosincrasia, como siente el fútbol. ¿Por qué el pibe nuestro quiere moverla, ablandarla, hacer chiches, todo lo cual le ha dado ese maravilloso dominio de pelota que más de una vez resulta poco práctico? Porque nació así. No se le ocurrió ser así. ¡Es así! Algo habrá en el aire, en el paisaje, en la sangre, en el asado, en el mate, pero es así. Y por otros lados el aire, la sangre, el paisaje y la alimentación son diferentes. No hay una manera de jugar al fútbol. Hay maneras (*El Gráfico* 1950, 1618: 48).⁴

En el número del 18 de junio de 1932 apareció la primera “apilada”. En el lapso de 23 años y pico fui volcando sobre esta página anécdotas, reflexiones y brochazos con olor a polvareda de baldío. No nació “apiladas” como termina. En el andar surgió el recuadro que vestí de lila y blanco en homenaje al recuerdo del cuadrito inolvidable de barrio también inolvidable. Era el Sacachispas. Así fui recuadrando a su conjuro la vida futbolística de la infancia. Si lo hice bien o no, queda a criterio de los lectores.” (*El Gráfico*, 1955).⁵

- a) Señalá en los distintos fragmentos los términos desconocidos, palabras extranjeras o pertenecientes a variedades del español no estandarizadas.
 - b) Compará el uso de esos términos a lo largo de los distintos fragmentos. Extraé conclusiones.
 - c) Explicá a qué se deben estas diferencias. Relacionalas con los conceptos de *mutabilidad* e *inmutabilidad* del signo lingüístico.
- 5) Construí un texto en el que expongas tu posición respecto del contenido del siguiente fragmento correspondiente al capítulo II de Ferdinand de Saussure:

El tiempo, que asegura la continuidad de la lengua, tiene otro efecto, en apariencia contradictorio con el primero: el de alterar más o menos rápidamente los signos lingüísticos, de modo que, en cierto sentido, se puede hablar a la vez de la inmutabilidad y de la mutabilidad del signo.” (Ob. cit., pág. 100)

- 6) Ejemplificá con algunos términos correspondientes al lenguaje adolescente. Para ello, realizá un pequeño relevamiento entre los adolescentes que conozcas. Construí un listado complementario acompañado de su correspondiente versión en lo que conocemos como “lenguaje estándar” (extensión: una carilla).

2. Comunicación animal y lenguaje humano

Lectura seleccionada

BENVENISTE, ÉMILE. 1999. *Problemas de lingüística general I*. México. Siglo Veintiuno Editores. Capítulos IV y V.

Buscar en ANEXO DE LECTURAS

⁴ Los fragmentos hasta aquí citados fueron extraídos de Eduardo P. Archetti, “Estilo y virtudes masculinas en *El Gráfico*: la creación del imaginario del fútbol argentino” En: *Lecturas: Educación Física y deportes*, disponible en (<http://www.efdeportes.com/revistadigital>)

⁵ Fragmento extraído de “La última” En: *La Maga, edición extra, La literatura de la pelota*. Octubre de 1996.



Actividades

- 1) Capítulo IV: “Naturaleza del signo lingüístico”
 - a) Explicá cuál es la posición del autor respecto de los postulados de Saussure.
 - b) ¿Cómo relaciona Benveniste el principio de *arbitrariedad* propuesto por Saussure con la capacidad de *mutabilidad* e *inmutabilidad* del signo?

- 2) Capítulo V: “Comunicación animal y lenguaje humano”
 - a) Explicá la siguiente afirmación que aparece en el texto:
 - b) “Esta diferencia se resume en el término que nos parece más apropiado para definir el modo de comunicación empleado por las abejas; no es un lenguaje, es un código de señales.” (*Ob. Cit.*, Pág. 62)
 - c) Fundamentá tu respuesta y ejemplificá.
 - d) Sintetizá, según Benveniste, la diferencia entre la comunicación animal y el lenguaje humano.

Bibliografía

- BENVENISTE EMILE. 1999. “Naturaleza del signo lingüístico” y “Comunicación animal y lenguaje humano” En: *Problemas de Lingüística general I*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- SAUSSURE, FERDINAND DE. 1988. *Curso de Lingüística General*. Bs. As., Ed. Losada. Primera Parte, Capítulo 1: “Naturaleza del signo lingüístico”, Capítulo 2: “Inmutabilidad y mutabilidad del signo”, Capítulo 3: “La lingüística estática y la lingüística evolutiva” y Segunda Parte, Capítulo 4: “El valor lingüístico” y Capítulo 5: “Relaciones sintagmáticas y relaciones asociativas”.

Capítulo 3

Acerca del significado

1. Los morfemas como unidad del análisis lingüístico. El lugar del significado en la construcción del mensaje.

Lecturas seleccionadas

DIVER, WILLIAM. 2012 [1975]. "The nature of linguistic meaning" En: Huffman, A.; Davis, J. (Eds), *Language: Communication and Human Behavior. The Linguistic Essays of William Diver*, Ed. Brill, Leiden/Boston. (46-63) Traducción: Luis Ignacio Satti y Dolores Álvarez Garriga.

LYONS, J. 1997. *Semántica lingüística*, Barcelona. Ed. Paidós. Primera Parte, Capítulo 1: "Preliminares metalingüísticos".

Buscar en ANEXO DE LECTURAS



Actividades

a) Leé el texto de Huffman que aparece a continuación y relacionalo con el texto de Diver. A partir de estas lecturas, definí los conceptos de *significado* y *mensaje* según la Escuela de Columbia.

Una visión instrumental del significado lingüístico. En sus primeros intentos en la consideración de problemas tales como los casos del latín y el griego, Diver encontró que categorías analíticamente exitosas tomaban la forma de pares de señales significativas, semejantes a los pares de Saussure (significante-significado) y que los significados, como las señales, son específicas del lenguaje. También Bloomfield (1926: 9, 59; 1933: 161/2,264) ha sugerido este tipo de pares, pero luego evitó tomarse a golpes con el aspecto del significado de los pares. Bloomfield sostenía una visión a priori que igualaba el significado lingüístico con el valor de la verdad del mundo real. Ya que nuestro conocimiento del mundo real es limitado, decía que nunca podremos decir demasiado sobre el significado lingüístico. Los seguidores de Bloomfield continuaron la pista al concentrarse en la forma lingüística y dar al significado amplio espacio.

Del mismo modo, la opinión comúnmente sostenida que el significado es *composicional*, que cada elemento de una comunicación lingüística está codificado en algún lugar en la expresión lingüística, conduce a una calle sin salida. Diver quería entender la ocurrencia de las formas. Pero la visión composicional, reflejada en los diccionarios como distintos "sentidos de una palabra", o los listados de

distintos “usos de una forma” de las gramáticas tradicionales, no produce una correspondencia uno a uno entre forma y “sentido” y “usos”. De hecho, es exactamente lo contrario: el mejor diccionario o gramática es el que puede listar el mayor número de sentidos y usos.

Algunos estudiosos del lenguaje, influenciados por estas opiniones, han considerado sin sentido o más aún errado buscar una correlación ajustada entre forma y significado.

Pero Diver encontró que la búsqueda es ciertamente razonable y provechosa, siempre que se dé lugar a una nueva concepción del significado lingüístico. El mundo real de Bloomfield o el tipo de significado referencial, decía, solo refleja una **escena**, una situación en la cual tiene lugar la comunicación. Pero el significado lingüístico, como un mecanismo para explicar la ocurrencia de formas lingüísticas, no corresponde a algunas categorías del mundo real independientes del lenguaje. Por ejemplo, el inglés tiene una forma tradicionalmente conocida como el “tiempo presente”. Sin embargo, esta forma no se usa exclusivamente para hablar sobre el presente, es decir el momento de hablar.

- (1) Veo a mi médico sentado en el rincón.
- (2) Veo a mi médico todos los jueves.
- (3) Veo a mi médico el próximo jueves.

La forma *ver* en (1) se refiere ciertamente temporalmente al momento de hablar. *Ver* en (2) se refiere a un periodo que también incluye el momento de hablar, pero no se refiere específicamente a ese periodo. Pero *ver* en (3) se refiere al futuro, no al presente. El término “tiempo presente”, entonces no explica todo el rango de ocurrencia de esta forma. Por otro lado, (4) es improbable:

- (4) Veo a mi médico el jueves pasado.

A menos que por ejemplo me esté refiriendo a una foto del doctor vista ahora pero tomada el jueves pasado. Basado en tales ejemplos, Diver sugirió que el significado TIEMPO - NO - PASADO explica mucho más adecuadamente el uso de *ver*. Esta categoría lingüística no corresponde a la posibilidad puramente lógica de dividir el tiempo en pasado, presente y futuro, del mundo real; el sistema lingüístico categoriza el tiempo a su manera. Ferdinand de Saussure tenía razón, entonces (1971:25) que el lenguaje es ante todo un principio de clasificación. El lenguaje no refleja solamente una categorización universal *a priori*; el lenguaje *impone* una categorización. Diver no fue el único lingüista en ver que el valor verdad debe mantenerse distinto del significado lingüístico; pero fue el primero en mostrar, a través de análisis probados, que esta idea puede convertirse en la base del análisis gramatical si se aplica rigurosa y consistentemente, y si se abandonan definitivamente las categorías incorrectas.

Así es que la tarea de análisis lingüístico, en la opinión de la Escuela de Columbia, no es describir la estructura lingüística; es *descubrir la* estructura lingüística. Hasta que las categorías estructurales del lenguaje se conozcan con precisión, el analista no tiene nada que describir. Diver notó que el problema con la gramática de la oración en la práctica tradicional y moderna es la insistencia en tratar el lenguaje en términos de una lista de categorías estructurales y conceptos metafísicos *a priori*.

Los análisis de la escuela de Columbia han demostrado que los significados lingüísticos son en realidad mucho más escasos de lo que los análisis composicionales tradicionales los han creído ser. Los usuarios del lenguaje intervienen constantemente para aportar mucho al trabajo de la comunicación. Los hablantes evalúan continuamente cuánta información los oyentes pueden contribuir, y esperan que los oyentes cooperen con el trabajo. Los oyentes, a su vez, están deseosos de ejercitar su poder de inferencia y sacan conclusiones sobre la intención del hablante, usando cualquier cantidad de información. La comunicación se alcanza por un proceso de construcción; no es el resultado de la simple transmisión a través de elementos lingüísticos codificados.

Nuevamente, Diver no fue el primero en reconocer el hecho obvio que la gente usa la inferencia para comunicarse. Pero fue el primero en dar un status formal a este hecho en una teoría lingüística cuyo propósito es proporcionar un marco para la explicación de los usos de las formas lingüísticas. Este reconocimiento formal se materializa en una distinción fundamental, aquella entre un **significado** y un **mensaje**. El *significado* de una forma es aquel que la forma codifica y contribuye al proceso comunicativo consistentemente. Un *mensaje* es un producto comunicativo, y es el resultante de la inferencia humana que opera en muchas clases diferentes de input, tanto lingüístico como no lingüístico. Los mensajes no se codifican en formas. Un significado, por otro lado, es puro input lingüístico, codificado en una **señal**. Un significado no se expresa a menos que tenga una señal identificable; del mismo modo, una forma no es una señal a menos que se pueda enunciar su significado. Las escuelas funcionales modernas frecuentemente toman la forma, o función, o ambas, como dadas. Diver, sin embargo, advirtió que forma y función tienen que ser descubiertas por el análisis. Tanto los significados como las señales son hipótesis, sujetos a prueba y validación. Estas señales y significados, no son oraciones y sus partes, son las unidades de análisis de la gramática de la escuela de Columbia.

Al diferenciar **significado** lingüístico de *mensaje* y *escena*, Diver separó vertientes distintas en el pensamiento tradicional sobre el significado para excluir otras clases de "significado" y focalizar en esta herramienta, la concepción *instrumental* del significado lingüístico. Al diferenciar el significado de la escena, excluyó el tipo de "significado" referencial de Bloomfield, o el valor de verdad, como se entiende el "significado". La Semántica Formal, al diferenciar significado de mensaje, excluyó la visión composicional estándar del "significado" de las gramáticas tradicionales y diccionarios. Ni la escena ni el mensaje son parte del lenguaje. Los significados de Diver explican usos de las formas lingüísticas. Son mecanismos de explicación. Más que ser un codificador de la comunicación, el lenguaje es un *instrumento* de la comunicación, y los usuarios del lenguaje no son simples depositarios de un código sino más bien dueños activos de un instrumento de comunicación. (HUFFMAN, ALAN. 2001. "The linguistics of William Diver and the Columbia school". En: *Word*, Vol. 52, pp. 29-68. Fragmento).

- a) Desarrollá la posición planteada por De Jonge sobre la posibilidad de asignar más de un significado al signo lingüístico.

Buscar en ANEXO DE LECTURAS

- b) Completá el siguiente esquema con una síntesis de los principios básicos del análisis lingüístico que propone la teoría expuesta por De Jonge:

PRINCIPIOS BÁSICOS DEL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO	
PRINCIPIO DE EGOCENTRICIDAD
PRINCIPIO DE ECONOMÍA	DEL ESFUERZO MÍNIMO:
	DE LA CLARIDAD ÓPTIMA:

<p>PRINCIPIO DE ICONICIDAD</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>PRINCIPIO DE LA COMPLEJIDAD INFERENCIAL</p>	<p>DE LA ATENCIÓN SELECTIVA:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>DE LA COMPOSICIÓN DE SIGNIFICADOS Y EL DE EVITAR LA COMPLEJIDAD INFERENCIAL:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

c) Analizó la propuesta sobre los significados contenidos en las formas que aparecen estudiadas en el fragmento de Martínez y Speranza (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*, que aparece a continuación. Extraé conclusiones.

Para la elaboración de las conclusiones buscá en gramáticas del español la descripción de las preposiciones analizadas en el texto. Tené en cuenta los textos trabajados en las consignas anteriores.

1.4.1. Contacto español-guaraní

Las emisiones (1) y (2) –que corresponden a producciones escritas por niños en situación de contacto guaraní-español⁶– nos permiten observar el uso variable intrahablante de las preposiciones *a* y *en* con verbos de movimiento.

1. Los fines de semana *salíamos* con mis amigos *a andar a caballo*, en bicicleta, *a hondar pajaritos a la siesta*. También los días domingo y sábado. Los domingos *salíamos* con mis padres *en las casas de mi abuelo y mis tío*. El día sábado *salía en los cumpleaños de 15*, etc.
2. Durante las vacaciones me *fui a Corrientes a visitarles a mis tios, tias y primos*. Conocí la Capilla Itatí. Anduvimos por la plaza, por la Costanera; anduve haciendo compras por el mercado; me *fui con mis tíos en la misa de la Capilla Itatí*.

El ejemplo (1) representa un par mínimo: el mismo verbo *salir* se emplea con las preposiciones *a* y *en*. En el primer caso, la preposición *a* encabeza a un infinitivo: *salir a andar a caballo, salir a “hondar” pajaritos*. En el segundo caso, se selecciona *en* delante de un sustantivo: *salíamos en las casas de mi abuelo, salía en los cumpleaños*.

Si nos detenemos a reflexionar sobre el significado de cada una de las preposiciones, nuestra conclusión es que la preposición *a* significa básicamente dirección (real o figurada) mientras que la preposición *en* expresa básicamente estado o locatividad. Los contextos de aparición de las formas son, entonces, coherentes con el aporte significativo de las mismas. Se privilegia *a* cuando la meta es una acción, mientras que se privilegia *en* cuando se trata de un lugar. Es decir, la preposición *en* se muestra más consistente en contextos de metas más específicas, tal como los lugares, por ejemplo.

En el ejemplo (2), ocurre algo muy interesante. El dominio de la variación *a* versus *en* se extiende a lugares: *me fui a Corrientes* y *me fui en la misa de la Capilla Itatí*. A la luz del significado de las formas, podemos entender la variación si consideramos que el lugar más específico –la misa de la Capilla Itatí– es un contexto más apropiado que el lugar más general –Corrientes– para la selección de *en*.

La categorización del desplazamiento, que provoca redistribución paradigmática en distintas variedades del español, como por ejemplo, en contacto con el quechua –tal como explicamos en el Cuadro I– también es consistente con las características gramaticales de la lengua guaraní. En efecto, la lengua guaraní posee el mismo sufijo –*pe* para expresar lo que el español implica tanto locatividad como desplazamiento (Gregores y Suárez 1967:143), tal como se muestra en las siguientes emisiones⁷:

/che sý 'upe'a 'o -ikó la flóre -pe/

mi mamá eso ellos viven las flores en

'Mi familia (mi mamá, mis hermanos) viven en Las Flores'

/che'a -ju -rié rosario -pe nda -hechá -i -ba'e -kwé/

yo venir después rosario en neg. ver neg. pas pas

'Desde que vine a Rosario'

Creemos que esta interpretación de la locatividad manifestada a través del sufijo –*pe* puede incidir en el empleo variable idiosincrásico de las preposiciones *a* y *en*, que se observa en hablantes en situación de contacto lingüístico, tal como hemos ejemplificado en (1) y (2).

6 El corpus de donde extrajimos estos ejemplos pertenece a Gabriela González Sandoval (2005) a quien agradecemos la generosidad de publicarlo y, a la vez, destacamos la relevancia de haberlo hecho.

7 Los ejemplos han sido extraídos de Welti y Stroppa 1996:172-175.

2. La metáfora y metonimia desde la Gramática cognitiva

Lectura seleccionada

LAKOFF, GEORGE Y JOHNSON, MARK. 1995. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid. Ed. Cátedra.

Buscar en ANEXO DE LECTURAS



Actividades

- a) Explicá los conceptos de *metáfora* y *metonimia* desde el planteo de Lakoff y Johnson.
- b) Caracterizá las metáforas que aparecen en los siguientes fragmentos según lo desarrollado según la propuesta de la lingüística cognitiva.

i. El texto *Campo intelectual y proyecto creador* del sociólogo francés Pierre-Felix Bourdieu (1930-2002), cuya primera edición al español es del año 1967, constituye una respuesta a Sartre, a esto que el filósofo existencialista decía, que al marxismo se le escapa la posibilidad de explicar la individualidad creadora, Bourdieu señala allí que para determinar el objeto de estudio de la sociología de la producción intelectual, hay que situar al artista y la obra, dentro de un sistema de relaciones que incluye artistas, editores, críticos, públicos, que determinan las condiciones específicas de producción y circulación de sus productos. Y a esto lo llama campo cultural. Recordemos que la teoría de los campos, es el esquema ordenador que propone la sociología de Bourdieu para resignificar el materialismo histórico, y reincorporar al análisis aquellos sectores de la actividad humana que el marxismo más economicista dejaba afuera, como lo cultural y lo simbólico. El campo es definido con términos que vienen de la física, esto es, como un “campo magnético”, un sistema de fuerzas que se agregan y se oponen. Se definen en tanto relaciones de competencia y complementariedad. En el caso puntual del campo intelectual, que es lo que Bourdieu trabaja en aquel texto, lo define como un sistema de fuerzas, o agentes o sistemas de agentes que van definiendo su posición dentro del campo. Dicho campo está dotado de una autonomía relativa (no es completa), que obedece a un proceso de autonomización que comienza con el surgimiento del capitalismo.

ii. La primera hipótesis sobre la existencia de una familia lingüística indoeuropea fue propuesta en la segunda mitad del siglo XVIII por el filólogo británico sir William Jones, quien notó similitudes entre cuatro de los idiomas conocidos más antiguos: el sánscrito, el latín, el griego y el persa. El indoeuropeo es, pues, una lengua reconstruida y fechada hacia el 3000 a. C., puesto que hacia el 2000 a. C. ya se encuentran rasgos de diferenciación notables entre las lenguas nacidas del mismo. Estos estudios se realizaron a partir de comparaciones de raíces morfológicas de diferentes lenguas.

iii. El latín, del que provienen las lenguas romances como el español, el italiano o el francés, apareció en el medio del segundo milenio a.C. y se habló hasta aproximadamente el Renacimiento. Es una lengua que se considera ‘muerta’, porque nadie lo habla como una lengua materna, aunque es el idioma oficial del Vaticano y se usa mucho en medicina.

iv. Copa Davis

Berlocq aplastó a Botzer y mantuvo a la Argentina en el Grupo Mundial

v. A cinco años del golpe

El pueblo de Honduras sigue de pie y en lucha

vi. La frase *el cielo por asalto* es la más hermosa que escribió Karl Marx. “Estos parisienses que toman el cielo por asalto.”

vii. Tiene completa razón la redacción de *Neue Zeit* al afirmar que “nos eleva el conocimiento directo de aquellos hombres, cuyas ideas y voluntad se formaron en las circunstancias de grandes revoluciones”.

c) Construí un texto breve en el que expliques las metáforas y/o metonimias que aparecen en el siguiente texto. Este texto estará dirigido a estudiantes universitarios por lo tanto deberás contemplar la posibilidad de incluir las explicaciones necesarias sobre los conceptos desarrollados.

Capítulo 9

GUANABARA

Río de Janeiro es mordida por su bahía hasta el corazón; se desembarca en pleno centro, como si la otra mitad, nueva Ys, ya hubiera sido devorada por las olas. Y en cierto sentido es verdad, ya que la primera ciudad –un fuerte– se encontraba en ese islote rocoso recién bordeado por el barco y que lleva aún el nombre de su fundador: Villegaignon.

[...] Lo que primero intento discernir, en ese Río de Janeiro que se me da ahora como alimento, es el sabor de esta aventura. En realidad, iba a adivinarlo un día en ocasión de una excursión arqueológica al fondo de la bahía, organizada por el Museu Nacional en honor de un sabio japonés. Un vaporcito nos había dejado en una pequeña playa pantanosa donde se oxidaba un viejo casco encallado; sin duda no era el siglo XVI, pero lo mismo introducía una dimensión histórica en esos espacios donde nada hacía figurar el paso del tiempo. Bajo alba, la ciudad lejana había desaparecido. Más allá de los cangrejos, que pululaban en el fango negro, y de los mangles, cuyo desarrollo de formas no se sabe si depende del crecimiento de la putrefacción, la selva destacaba solamente las siluetas de algunas cabañas de paja, de edad indefinida. Más lejos aún, pendientes montañosas hundían sus escarpaduras en una bruma pálida.

Claude Lévi-Strauss, *Tristes trópicos*. 2006. Ed. Paidós.

Bibliografía

DIVER, WILLIAM. 2012 [1975]. “The nature of linguistic meaning” En: Huffman, A.; Davis, J. (Eds), *Language: Communication and Human Behavior. The Linguistic Essays of William Diver*, Ed. Brill, Leiden/Boston. (46-63) Traducción: Luis Ignacio Satti y Dolores Álvarez Garriga

JONGE, BOB DE. 2000. “Estudio analítico del signo lingüístico. Teoría y descripción” En: Bob de Jonge (Ed.), *Estudio analítico del signo lingüístico. Teoría y descripción*. Foro Hispánico 17: 7-14.

LAKOFF, GEORGE Y JOHNSON, MARK. 1995. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid. Ed. Cátedra. Selección de capítulos.

LYONS, J. 1997. *Semántica lingüística*, Barcelona. Ed. Paidós. Primera Parte, Capítulo 1: “Preliminares metalingüísticos”.

SPERANZA, ADRIANA. 2014. *Estudios lingüísticos para comunicación social. La evidencialidad en el discurso periodístico*. Moreno, UNM. Capítulo 4: “Una propuesta de análisis desde la variación lingüística”

Capítulo 4

La lengua en uso

1. La lingüística centrada en el uso

Lectura seleccionada

HUDSON, R. A. 1981. *La sociolingüística*. Barcelona. Ed. Anagrama.

Buscar en ANEXO DE LECTURAS



Actividades

- a) El siguiente texto es una adaptación de algunos conceptos propuestos por Juan Manuel Hernández Campoy en su libro *Sociolingüística británica. Introducción a la obra de Peter Trudgill*. Barcelona, Ed. Octaedro, 1993. Lea atentamente los conceptos presentados y relaciónelos con la bibliografía correspondiente.

Orígenes de la sociolingüística

Los orígenes de esta disciplina se encuentran en el contexto del *idiolecto*, en las nociones estructuralistas de *langue/parole* (lengua y habla) y *diacronía/sincronía* postuladas por Ferdinand de Saussure, en las posteriores nociones generativistas de *competencia/actuación* propuestas por Noam Chomsky, y en las teorías y metodologías de la tradición dialectológica.

La noción de *langue* está relacionada con la *lingüística interna* o microlingüística que se ocupa de los sistemas lingüísticos y trabaja con la fonología, morfología, sintaxis y semántica como niveles de análisis. En cambio, la noción de *parole* se relaciona con la *lingüística externa* o macrolingüística, que se ocupa de la adquisición y uso del lenguaje, la interdependencia de la cultura, la sociedad y la lengua, los mecanismos implicados en el comportamiento de la lengua, etc. La noción saussureana de 'lengua' está relacionada con la *competencia* chomskyana, centrada en "el hablante oyente ideal que domina su lengua perfectamente en una comunidad de habla completamente homogénea...", mientras que 'habla' está relacionada con *actuación*, concepto referido a las expresiones concretas producidas por los hablantes en situaciones reales, independientemente del sistema abstracto de reglas.

Así, podemos decir que en el pasado los lingüistas se centraron en la **microlingüística**, la sistemática homogeneidad de la *lengua* y la *competencia* del hablante, ignorando el nivel **macrolingüístico** con el *habla* regularmente heterogénea y la *actuación* del hablante.

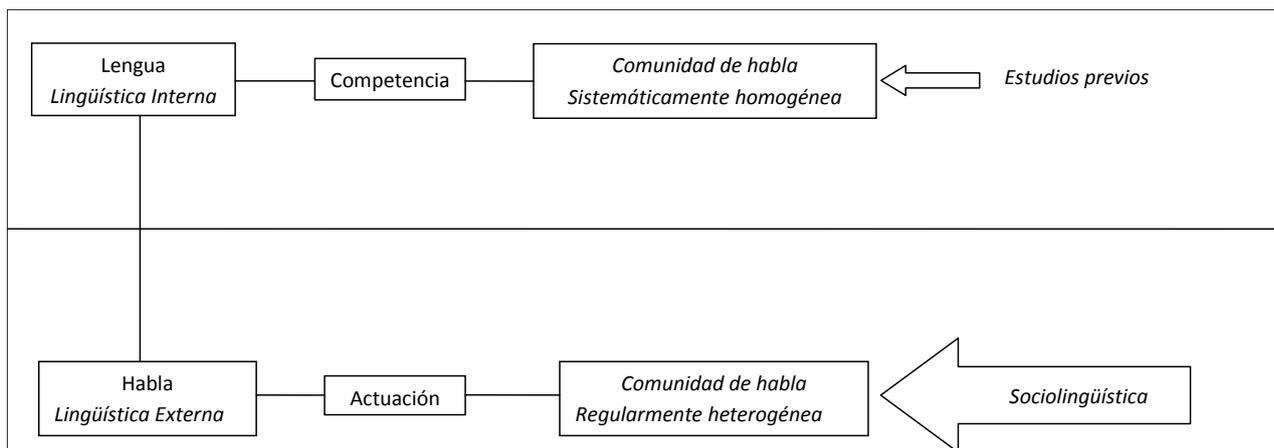
Desde los años sesenta, algunos lingüistas se interesaron por la **macrolingüística** utilizando los niveles de análisis microlingüísticos como variables lingüísticas.

La aplicación de técnicas sociológicas a material lingüístico supuso un avance en el estudio científico del lenguaje ya que no sólo se reconoció la diversidad lingüística sino que también se desarrolló una **metodología** para tratarla.

El impulso más importante, en términos epistemológicos, fue dado por William Labov para quien la mayoría de las comunidades de habla son más o menos heterogéneas lingüística y socialmente; de la misma manera que la variación lingüística está socialmente condicionada.

La metodología laboviana, también llamada *lingüística secular* (lingüística ‘del mundo real’, empírica, en oposición a lingüística ‘de sillón’, teórica, intuitiva e introspectiva) se basa en el trabajo empírico sobre la lengua tal y como ésta es hablada en su contexto social, tal y como es utilizada en la vida diaria. Su interés radica en el conocimiento de fenómenos lingüísticos como los mecanismos del cambio lingüístico, la naturaleza de la variabilidad lingüística y la estructura de los sistemas lingüísticos.

Orientación teórica básica que preside los orígenes de esta disciplina:



Conceptos básicos en Sociolingüística

- **Lengua:** una lengua es “una variedad que es autónoma junto con todas aquellas variedades que son dependientes (heterónomas) de ésta” (Chambers y Trudgill 1980:11). La noción de lengua ha conllevado factores no sólo lingüísticos sino también culturales, políticos, geográficos, históricos y sociológicos.
- **Dialecto:** “una variedad regional o social de una lengua que se distingue de otras por rasgos específicos de gramática y vocabulario, y que puede ser asociada con un acento distintivo” (Trudgill 1984 b: 575).
- **Variiedad:** término neutro utilizado en la corriente sociolingüística del lenguaje para referirse a cualquier tipo específico de lenguaje –dialecto, acento, sociolecto, estilo o registro- al que queramos considerar por alguna razón como una entidad individual (cf. Chambers y Trudgill 1980:5; Trudgill 1992^a: 77).

- **Prestigio encubierto:** término referido al comportamiento lingüístico que lleva a algunas personas, privada e inconscientemente, a tener una predisposición más favorable con respecto a otras formas lingüísticas –dialectos, acentos o rasgos lingüísticos determinados-, no precisamente estándares, a pesar de mostrarse ellos mismos como partidarios de las que gozan del prestigio manifiesto en la comunidad de habla: valores ocultos asociados con el habla no estándar y normalmente no expresados abiertamente (*cf.* Trudgill 1972^a).
- **Prestigio manifiesto:** término que se refiere al respeto que adquieren algunas variedades dialectales, acentos o incluso rasgos lingüísticos determinados como consecuencia de una buena reputación que es totalmente subjetiva, y a menudo ocasional. Cuando este prestigio se expresa de forma general y pública en el comportamiento lingüístico de la comunidad de habla se llama *prestigio manifiesto*.
- **Variable sociolingüística:** término utilizado por los lingüistas seculares para referirse a aquellas variables lingüísticas que se correlacionan significativamente con variables sociales: si las variables lingüísticas pueden considerarse como formas socialmente diferentes pero lingüísticamente equivalentes de decir lo mismo, se llaman *variables sociolingüísticas*.

2. El lenguaje como constructor de identidad

Lectura seleccionada

GUMPERZ, J. 1974. “Tipos de comunidades lingüísticas”. En: Garvin y Lastra (comps.), *Antología de estudios sociolingüísticos y etnolingüísticos*. México, UNAM.

Buscar en ANEXO DE LECTURAS



Actividades

- a) Sintetizó el planteo contenido propuesto por Gumperz. Extraé conclusiones.
- b) Relacioná los conceptos analizados a partir de los textos anteriores con el texto de Arnoux que aparece a continuación. Brevemente expresá por escrito las conclusiones a las que arribó.

Buscar en ANEXO DE LECTURAS

- c) Leé atentamente las siguientes definiciones sobre *comunidad lingüística*. Relacioná los cambios observados en las diferentes posiciones sobre el tema con los cambios de perspectiva que adopta la disciplina con el transcurso del tiempo y de su consolidación como tal. Discutan entre todos. Escribí un texto breve con las conclusiones.

JOHN LYONS (1970:326)

Comunidad lingüística: toda la gente que emplea una determinada lengua o dialecto.

CHARLES HOCKETT (1958:8)

Cada lengua define una comunidad lingüística: el conjunto entero de personas que se comunican unas con otras, bien directamente, bien indirectamente, a través de un lenguaje común.

LEONARD BLOOMFIELD (1933:42):

Una comunidad lingüística es un grupo de gente que se interrelaciona por medio de la lengua.

JOHN GUMPERZ (1962):

Definimos [comunidad lingüística] como un grupo social que puede ser monolingüe o multilingüe, que se mantiene unido por la frecuencia de patrones de interacción social y delimitado de las áreas circundantes por la escasez de líneas de comunicación.

JOHN GUMPERZ (1968):

La comunidad lingüística: cualquier conjunto humano caracterizado por una interrelación regular y frecuente por medio de un cuerpo compartido de signos verbales, y distinguible de otros conjuntos semejantes por diferencias significantes en el uso del lenguaje.

WILLIAM LABOV (1972):

La comunidad lingüística no viene definida por un acuerdo señalado sobre el uso de los elementos lingüísticos, tanto como por participación en un conjunto de normas compartidas; tales normas pueden ser observadas en tipos manifiestos de comportamiento evaluativo, y por la uniformidad de modelos abstractos de variación que son invariables respecto a particulares niveles de uso.

HYMES (1986):

Una comunidad de habla se define como una comunidad que comparte reglas para el manejo y la interpretación del habla y reglas para la interpretación de por lo menos una variedad lingüística.

CORDER (1975):

Una comunidad de habla se compone de personas que *se consideran a sí mismas* hablantes de una misma lengua; no requiere de otros atributos definitorios.

d) Leé el siguiente texto “Comunidades de habla en el Gran Buenos Aires: una aproximación sociolingüística” En: SPERANZA, ADRIANA (COORD.), GUILLERMO FERNÁNDEZ Y MARCELO PAGLIARO. 2012. *Identidades lingüísticas y culturales en contextos educativos*. Buenos Aires, Imprex Ediciones.

Buscar en ANEXO DE LECTURAS

- e) El artículo corresponde a un análisis de caso. Aplicá los conceptos trabajados hasta el momento, en particular los correspondientes a *comunidad lingüística*, *comunidad de habla* y *competencia comunicativa*.

Bibliografía

ARNOUX, ELVIRA N. DE. 2010. "Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el MERCOSUR" En: CELADA, MARÍA TERESA; FANJUL, ADRIÁN Y NOTHSTEIN, SUSANA (COORDS.), *Lenguas en un espacio de integración*. Buenos Aires, Ed. Biblos.

GUMPERZ, J. 1974. "Tipos de comunidades lingüísticas". En: Garvin y Lastra (comps.), *Antología de estudios sociolingüísticos y etnolingüísticos*. México, UNAM.

HUDSON, R. A. 1981. *La sociolingüística*. Barcelona. Ed. Anagrama. Capítulo II: "Variedades del lenguaje".

SPERANZA, ADRIANA (COORD.), GUILLERMO FERNÁNDEZ Y MARCELO PAGLIARO. 2012. *Identidades lingüísticas y culturales en contexto educativos*. Buenos Aires, Imprex Ediciones. (Capítulo 2).

Capítulo 5

Lenguaje y cultura

1. La relación entre el lenguaje y la cultura

Lecturas seleccionadas

GARCÍA, ÉRICA. 1995. "Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas" En: Klaus Zimmermann (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Frankfurt/Madrid, Vervuert/Iberoamericana: 51-72.

HERNÁNDEZ CAMPOY, JUAN MANUEL Y MANUEL ALMEIDA. 2005. *Metodología de la investigación sociolingüística*. Ed. Comares, Málaga. Segunda Parte: "Metodología para el estudio de la variación" Capítulo 4.

Buscar en ANEXO DE LECTURAS



Actividades

- Explicá, según Hernández Campoy y Almeida, a qué se denomina en la teoría sociolingüística variables dependientes y variables independientes. Ejemplificá.
- Enumerá las variables independientes que presentan y analizan los autores.
- ¿A qué denominan los autores variable sociolingüística?
- Describí brevemente en qué consiste la lingüística de corpus.
- Explicá en qué consisten las actitudes lingüísticas. Analizá su importancia en el desarrollo de los estudios lingüísticos.
- Desarrollá cuál es la importancia metodológica de la frecuencia relativa de uso para los estudios variacionistas, según García.
- ¿Cuáles son las variables independientes que postula la autora como factores de explicación para los casos de variación analizados?
Compará las variables independientes postuladas en ambos textos. Extraé conclusiones.
- ¿A qué denomina García estrategias etnopragmáticas? Ejemplificá con los casos presentados en el texto.

- i) ¿Cuál es el aporte más relevante que realiza la autora a los estudios variacionistas, según su evaluación? Justificá su respuesta.
- j) ¿De qué manera podés relacionar estos estudios con los trabajos presentados en el capítulo 5 del texto de Speranza?

2. Lenguaje e identidad. Gramática y visión de mundo

Lecturas seleccionadas

WHORF, BENJAMIN. 1984. "La relación entre lenguaje y pensamiento y conducta habituales" En: Paul C. Garvin y Yolanda Lastra (Comps.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, UNAM. WHORF, BENJAMIN. 1971. "Ciencia y lingüística" En: *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Ed. Barral.

Buscar en ANEXO DE LECTURAS



Actividades

- a) Explicá el concepto de *fondo de experiencia* según Whorf.
- b) Definí los conceptos "*determinismo lingüístico*" y "*relativismo lingüístico*" según los textos de Whorf.
- c) ¿Cuál es la relación que se plantea en los textos entre *lenguaje y cultura*?

Lectura seleccionada

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

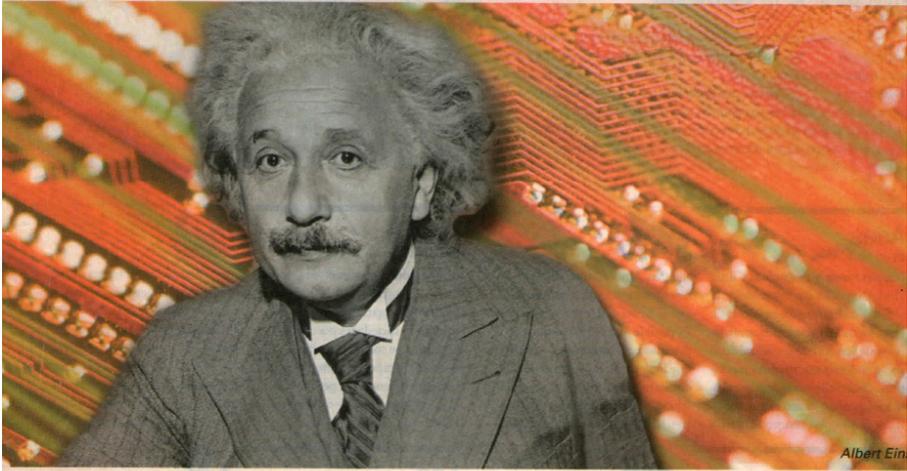
Buscar en ANEXO DE LECTURAS



Actividades

- 1. a) ¿Qué significa para Juliano *relativizar el relativismo cultural*?
- 1. b) 1. b) ¿Cuál es el concepto de interculturalidad que propone Juliano en relación con las identidades étnicas en la Argentina?
- 2) Leé el siguiente fragmento seleccionado. Construí un texto breve, de no más de 20 renglones, en el que expliques los conceptos contenidos en el mismo. Relacioná dichos conceptos con la imagen que aparece más abajo y con el resto de la bibliografía trabajada en clase.

Cambió la física para siempre.



Pensó en alemán.

Tu hijo puede aprender tres idiomas, recibir una educación de excelencia y calidad y acceder a una formación bicultural con aranceles muy adecuados...

¿Por qué no lo pensás?

La lógica natural dice que el habla es más bien un proceso incidental preocupado estrictamente por la comunicación, pero no con la formulación de ideas. Se supone que el habla, o la utilización del lenguaje, únicamente 'expresa' lo que ya ha sido esencialmente formulado de una manera no lingüística. La formulación es un proceso independiente, llamado pensamiento, y se supone que éste es bastante indiferente a la naturaleza de cada lengua. Las lenguas tienen gramáticas, sobre las que se piensa que se trata de simples normas de corrección convencional y social, pero por otra parte supone que la utilización del lenguaje no está dirigida tanto por estas normas como por el pensamiento correcto, racional e inteligente.

Desde este punto de vista, el pensamiento no depende de la gramática, sino de las leyes de la lógica y de la razón, que se supone son las mismas para todos los observadores del universo para representar un racional en el universo que pueda ser 'encontrado' independientemente por todos los observadores inteligentes, ya hablen éstos chino o choctaw.

[...] La lógica natural contiene dos apariencias engañosas: en primer lugar no ve que los fenómenos de una lengua tienen con respecto a sus propios hablantes un amplio carácter relacionado con el fondo de experiencia, de modo que se encuentran fuera de la conciencia crítica y del control del hablante [...]. En segundo lugar, la lógica natural confunde el acuerdo sobre la cuestión tratada, logrado mediante la utilización del lenguaje, con el conocimiento del proceso lingüístico mediante el que se consigue tal acuerdo...

[...] Se descubrió que el sistema lingüístico de fondo de experiencia (en otras palabras, la gramática) de cada lengua, no es simplemente un instrumento formador de ideas, sino que es más bien en sí mismo el verdadero formador de las ideas, el programa y guía de la actividad mental del individuo que es utilizado para el análisis de sus impresiones y para la síntesis de todo el almacenamiento mental con el que trabaja.

[...] Nosotros dividimos la naturaleza, la organizamos en conceptos, y adscribimos significados, principalmente porque hemos llegado al acuerdo de hacerlo así —un acuerdo que se mantiene a través de la comunidad que habla nuestra misma lengua y que está codificado en los modelos de nuestro lenguaje. Naturalmente este acuerdo es implícito y no queda expresado, pero sus términos son absolutamente obligatorios; no podemos hablar sin adscribirnos a la organización y clasificación de información que determina el acuerdo.”

(Benjamin L. Whorf, “Ciencia y lingüística”
en *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Ed. Barral. 1971)

Bibliografía

- GARCÍA, ÉRICA. 1995. “Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmáticas” En: Klaus Zimmermann (ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Frankfurt/Madrid, Vervuert/Iberoamericana: 51-72.
- HERNÁNDEZ CAMPOY, JUAN MANUEL Y MANUEL ALMEIDA. 2005. *Metodología de la investigación socio-lingüística*. Ed. Comares, Málaga. Segunda Parte: “Metodología para el estudio de la variación” Capítulos 4.
- JULIANO, DOLORES. 1998. “Universal/particular, un falso dilema” En: Bayardo, R. Y Lacarrieu, M. (Compiladores). *Globalización e identidad cultural*. Buenos Aires, Ediciones CICCUS.
- SPERANZA, ADRIANA. 2014. *Estudios lingüísticos para comunicación social. La evidencialidad en el discurso periodístico*. Moreno, UNM. Capítulo 4: “Una propuesta de análisis desde la variación lingüística”; capítulo 5: “Las fuentes de la información en el discurso periodístico: análisis de dos periódicos de colectividades en la Argentina y el diario *Crónica*”.
- WHORF, BENJAMIN. 1984. “La relación entre lenguaje y pensamiento y conducta habituales” En: Paul C. Garvin y Yolanda Lastra (Comps.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, UNAM.
- . 1971. “Ciencia y lingüística” En: *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Ed. Barral.

Capítulo 6

Lenguaje y discurso

1. Lingüística y discurso

Lectura seleccionada I

MAINGUENEAU, DOMINIQUE. 2009. *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Buscar en ANEXO DE LECTURAS



Actividades

- a) Identificá las formas de construcción del discurso referido que aparecen en el siguiente texto. Transcribilas y clasificalas de acuerdo con la propuesta de Maingueneau. Analizá el efecto de sentido que produce la incorporación del discurso citado tal como aparece en el relato.

Lucas, sus compras

En vista de que la Tota le ha pedido que baje a comprar una caja de fósforos, Lucas sale en pijama porque la canícula impera en la metrópoli, y se constituye en el café del gordo Muzzio donde antes de comprar los fósforos decide mandarse un aperital con soda. Va por la mitad de este noble digestivo cuando su amigo Juárez entra también en pijama y al verlo prorrumpe que tiene a su hermana con la otitis aguda y el boticario no quiere venderle las gotas calmantes porque la receta no aparece y las gotas son una especie de alucinógeno que ya ha electrocutado a más de cuatro hippies del barrio. A vos te conoce bien y te las venderá, vení en seguida, la Rosita se retuerce que no la puedo ni mirar.

Lucas paga, se olvida de comprar los fósforos y va con Juárez a la farmacia donde el viejo Olivetti dice que no es cosa, que nada, que se vayan a otro lado, y en ese momento su señora sale de la trastienda con una kódam en la mano y usted, señor Lucas, seguro que sabe cómo se la carga, estamos de cumpleaños de la nena y dése cuenta justo se nos acaba el rollo, se nos acaba. Es que tengo que llevarle fósforos a la Tota, dice Lucas antes que Juárez le pise un pie y Lucas se comida a cargar la kódam al comprender que el viejo Olivetti le va a retribuir con las gotas ominosas, Juárez se deshace en gratitud y sale echando putas mientras la señora

agarra a Lucas y lo mete toda contenta en el cumpleaños, no se va a ir sin probar la torta de manteca que hizo doña Luisa, que los cumplas muy felices dice Lucas a la nena que le contesta con un borborigmo a través de la quinta tajada de torta. Todos cantan el apio verde tuyú y otro brindis con naranjada, pero la señora tiene una cervecita bien helada para el señor Lucas que además va a sacar las fotos porque ahí no tienen mucha cancha, y Lucas atento al pajarito, ésta con flash y ésta en el patio porque la nena quiere que también salga el jilguero, quiere.

—Bueno —dice Lucas— yo voy a tener que irme porque resulta que la Tota.

Frase eternamente inconclusa puesto que en la farmacia cunden alaridos y toda clase de instrucciones y contraórdenes, Lucas corre a ver y de paso a rajar, y se encuentra con el sector de la familia Salinsky y en el medio el viejo Salinsky que se ha caído de la silla y lo traen porque viven al lado y no es cosa de molestar al doctor si no tiene fractura de coxis o algo peor. El petiso Salinsky que es como fierro con Lucas se le agarra del pijama y le dice que el viejo es duro pero que el pórlan del patio es peor, razón por la cual no sería de excluir una fractura fatal máxime cuando el viejo se ha puesto verde y ni siquiera atina a frotarse el culo como es su costumbre habitual. Este detalle contradictorio no se le ha escapado al viejo Olivetti que pone a su señora al teléfono y en menos de cuatro minutos hay una ambulancia y dos camilleros, Lucas ayuda a subir al viejo que vaya a saber por qué le ha pasado los brazos por el pescuezo ignorando por completo a sus hijos, y cuando Lucas va a bajarse de la ambulancia los camilleros se la cierran en la cara porque están discutiendo lo de Boca versus River el domingo y no es cosa de distraerse con parentescos, total que Lucas va a parar al suelo con el arranque supersónico y el viejo Salinsky desde la camilla jodete, pibe, ahora vas a ver cómo duele.

En el hospital que queda en la otra punta del ovillo Lucas tiene que explicar el fato, pero eso es algo que lleva su tiempo en un nosocomio y usted es de la familia, no, en realidad yo, pero entonces qué, espere que le voy a explicar lo que pasó, está bien pero muestre sus documentos, es que estoy en pijama, doctor, su pijama tiene dos bolsillos, de acuerdo pero resulta que la Tota, no va a decir que el viejo se llama Tota, quiero decir que yo tenía que comprarle una caja de fósforos a la Tota y en eso viene Juárez y. Está bien, suspira el médico, bajale los calzoncillos al viejo, Morgada, usted se puede ir. Me quedo hasta que llegue la familia y me den plata para un taxi, dice Lucas, así no voy a tomar el colectivo. Depende, dice el médico, ahora se usan indumentos de alta fantasía, la moda es tan versátil, hacele una radio de cúbito, Morgada.

Cuando los Salinsky desembocan de un taxi Lucas les da las noticias y el petiso le larga la guita justa pero eso sí le agradece cinco minutos la solidaridad y el compañerismo, de golpe no hay taxis por ninguna parte y Lucas que ya no puede más se larga calle abajo pero es raro andar en pijama fuera del barrio, nunca se le había ocurrido que es propio como estar en pelotas, para peor ni siquiera un colectivo rasposo hasta que al final el 128 y Lucas parado entre dos chicas que lo miran estupefactas, después una vieja que desde su asiento le va subiendo los ojos por las rayas del pijama como para apreciar el grado de decencia de esa vestimenta que poco disimula las protuberancias, Santa Fe y Canning no llegan nunca y con razón porque Lucas ha tomado el colectivo que va a Saavedra, entonces bajarse y esperar en una especie de potrero con dos arbolitos y un peine roto, la Tota debe estar como una pantera en un lavarropas, una hora y media madre querida y cuándo carajo va a venir el colectivo.

A lo mejor ya no viene nunca se dice Lucas como una especie de siniestra iluminación, a lo mejor esto es algo así como el alejamiento de Almotásim, piensa Lucas culto. Casi no ve llegar a la viejita desdentada que se le arrima de a poco para preguntarle si por casualidad no tiene un fósforo.

Julio, Cortázar, "Lucas, sus compras".
En *Un tal Lucas*. Ed. Punto de lectura. 2004

- b) Analizá de qué manera se presenta la polifonía en el texto que sigue. Comparalo con el cuento de Cortázar. Recordá que estamos ante un texto académico, observá con atención de qué manera el autor elige ingresar las distintas “voces” que lo conforman. Establecé coincidencias y diferencias entre ambos textos. Justificá tu respuesta.

La unidad doméstica

Se ha afirmado (Rabey et al., 1986) que los pobladores de la puna conforman un sistema “*poliétnico...no estratificado*” (Pág. 154) que, articulado intra e interétnicamente subsistió a través del trueque y del control vertical³. Así como se tiende a ver a lo social como “aspecto del ecosistema” y al hombre adaptándose al medio ambiente, el campesinado andino presenta “*tácticas adaptativas a la creciente presencia del núcleo sociocultural...aprovechando nuevos recursos*” (Pág. 152). Los entes que se articulan se definen a partir de las “distinciones cognitivas locales” de los pobladores de distintos pisos ecológicos, que definirían a distintos “*grupos étnicos*” (Pág. 132).

Creemos que si se tratan cuestiones como la circulación de productos o la venta de fuerza de trabajo, debería partirse de otras caracterizaciones. Si, por ejemplo, Olivia Harris propuso el concepto de “economía étnica” para el caso laymi –Potosí– era en tanto el trabajo y los productos circulan, en esa sociedad que se reproduce a nivel de ayllu en su totalidad, predominantemente dentro de los límites étnicos (Harris, 1987:10-11). Pues los laymi nunca fueron obligados a vender fuerza de trabajo.

Allí no dice si eso sucede: se describe la articulación “intraétnica”, “interétnica” y “con la sociedad global” y no se nos informa acerca de la importancia relativa de los distintos niveles de articulación. Habría circulación interétnica en “todos los casos” en que distintos “grupos étnicos” (v.g. ‘puneños’ o ‘vallistos’) intercambien trabajo o productos, pero no se dice cuál es la importancia relativa de tal o cual caso de transacción sobre la reproducción del grupo.

³Lo que se considera allí control vertical no es un control político étnico. Sino que distintos casos familiares de producción multizonal –y aún de asalariamiento– son presentados como “archipiélago vertical familiar” (Ob. cit., pp. 133-134). Aunque por otra parte se presenta dicho control como “macroétnico” (pág. 155). Cfr. Merlino y Rabey, 1981, Primera parte, pág. 28).

“Unidad doméstica y semiproletarización: el caso Yavi, Jujuy” (Fragmento) de Ricardo Abduca en *Cuadernos de Antropología social* N° 6, 1992.

2. Polifonía y responsabilidad enunciativa del discurso

Lectura seleccionada II

SPERANZA, ADRIANA. 2014. *Estudios lingüísticos para comunicación social. La evidencialidad en el discurso periodístico*. Moreno, UNM. Capítulo 1: “Las voces en el discurso periodístico”, capítulo 3: “La evidencialidad como campo teórico”, capítulo 5: “Las fuentes de la información en el discurso periodístico: análisis de dos periódicos de colectividades en la Argentina y el diario *Crónica*”.



Actividades

- a) En grupos, construyan una definición de *evidencialidad* para incluir en un manual para alumnos ingresantes a la Universidad. El texto debe recuperar los conceptos desarrollados en el texto anterior atendiendo a las características del interlocutor. Extensión máxima: 15 renglones.
- b) Leé atentamente la siguiente nota periodística perteneciente a un periódico de la comunidad paraguaya en la Argentina. Analizá la construcción polifónica general de la nota. Detenete, especialmente, en las “voces responsables”: cómo ingresan, qué recursos lingüísticos se utilizan para presentarlas, cómo funcionan los “verbos introductorios” en la construcción de las citas. Reflexioná acerca de la importancia que cobran las estrategias vinculadas con la incorporación de “distintas voces” en relación con el tipo de publicación.

Buenos Aires, Argentina • Abril (Jasyrundyhá) de 2009

ñane retã 7

Decíamos en nuestra edición anterior, que los paraguayos que migraron al exterior que envían dinero a su familia en Paraguay tropiezan con **otro problema**: que el dinero enviado para un fin específico, como ser la compra de un terreno, la construcción de una casa, el pago de impuestos, electrodomésticos, luz, agua, teléfono u otro fin, una vez en Paraguay es utilizado para cubrir otras necesidades.

Con el fin de ofrecer a la comunidad paraguaya que trabaja en Argentina, la **solución a ese otro problema** la empresa **Pronet S.A.** sacará muy pronto al mercado un servicio denominado “**EFICASH**”, que estará orientado a cubrir esa necesidad puntual y que funcionará, inicialmente, en Capital Federal y Gran Buenos Aires.

La empresa, que opera en el Paraguay hace diez años, ha logrado desarrollar “**Aquí Pago**”, una extensa y eficiente red electrónica de cobranzas que está en continua expansión desde entonces. En la actualidad cuenta con más de 800 locales 90 ciudades, con bases sólidamente fundamentadas en sistemas tecnológicos confiables, aplicadas a cobros de servicios y envío de remesas a todo el país.

Leonardo Batrina se desempeña en la gerencia de la empresa comenta que “el envío de remesas es una cuestión delicada. Trabajar fuera del país para poder enviar dinero a las personas involucra muchos sentimientos, por lo tanto, un producto o servicio para los paraguayos que trabajan fuera debe atender todas estas dimensiones”. Y añade “lo que busca Pronet SA. es estrechar aún más la distancia entre las personas y estamos trabajando

REMESAS DESTINADAS

La solución al “otro problema” para lanzar en la brevedad en la Argentina, ese servicio único que permitirá afianzar los vínculos familiares”.

“Existe un problema real a la hora de enviar remesas que causa frustración en muchos de los paraguayos que residen en el exterior, y es el hecho de que el envío se efectúa, la plata llega, pero a la hora de ser empleada, no siempre condice con los fines para los que fue destinado el monto”.

“El hecho de enviar un poco de dinero para algo específico y que no se logre el objetivo no es el único problema, pues vienen añadidas otras consecuencias, como tener que volver a trabajar para ello, es hacer el doble de esfuerzo, es tener que viajar más para hacerse cargo uno mismo de las cosas”.

“Aquí es donde “Pronet S.A.” con “EFICASH” ofrece algo nuevo. La principal diferencia con respecto a las demás empresas que ofrecen servicios de remesa, son los envíos destinados y envíos tradicionales. Esto quiere decir que una persona puede enviar dinero con el fin de pagar una determinada cuenta y tiene la garantía de que ese dinero no puede ser utilizado para ningún otro fin”.

“Si podemos cobrar un montón de servicios para las personas en Paraguay, podemos hacerlo para las personas de afuera, es como si ellas mismas estuvieran pagando”, finalizó.

Lectura seleccionada III

ARIAS, MARCELO. 2014. *La noticia televisiva: resplandor de un discurso inquietante*. Buenos Aires, Editorial Biblos. Segunda Parte: “Los ‘personajes’ del relato”.



Actividades

- a) En la página 65, el autor afirma: “El análisis que emprendemos en los próximos dos capítulos se orienta en el rumbo de la dimensión enunciativa”. Explicá esta afirmación y caracterizá a los participantes que intervienen en el ‘acto comunicativo’ que enmarca la noticia televisiva.
- b. i) En la página 66 se hace referencia a la ambigüedad que presenta, en español, el pronombre *nosotros*. En función de ello:
 - b. ii) Redactá un breve texto en el que se manifieste dicha ambigüedad.
 - b. iii) Averiguá si en otras lenguas esta ambigüedad puede evitarse (o reducirse) y mediante qué recursos lingüísticos.
- c) A partir de lo desarrollado en las páginas 67-69, caracterizá el vínculo que se puede entablar entre “la casa de la ficción” y la teoría del *framing*.
- d) Explicá la siguiente afirmación: “Toda descripción involucra una prescripción” (página 72). ¿Podés aportar algún ejemplo del discurso periodístico en el que registres este fenómeno?
- e) En función de las reflexiones promovidas en la Introducción, ¿qué conclusiones podés extraer a propósito de la “objetividad periodística”?
- f) Sobre el capítulo 3, a partir de lo desarrollado en las páginas 73-76, explicá:
 - i) Por qué el capítulo se inicia con una referencia a la distinción entre sustantivos comunes y sustantivos propios.
 - ii) La noción de significado sugerida a propósito de los nombres propios de las “personalidades” periodísticas.
 - iii) El concepto de “relaciones no recíprocas de familiaridad” (página 75), retomado de John Thompson.
 - iv) Explicá en qué consiste el llamado “eje O-O” (página 76). ¿Reconocés su uso o implementación en otros géneros que no sean el noticioso?

- v) Caracterizá la noción de *confianza* que propone el texto. ¿Qué importancia adquiere este concepto en el marco del noticiero contemporáneo?
- vi) Explicá y ejemplificá (convenientemente mediante aportes personales) la siguiente afirmación del autor: “En otro orden registramos, desde hace varios años y de modo progresivo, que la promoción de la confianza por parte del emisor de la noticia televisiva propende a la *cercanía* respecto del televidente (página 78).”
- vii) Discutan en grupos las reflexiones promovidas en este capítulo en relación al precepto periodístico que sostiene que “los hechos hablan por sí solos”.
- i) Capítulo 4, a partir de los contenidos estudiados en la materia Introducción a la Comunicación, reponé por qué presenta especial complejidad la reflexión sobre los “efectos” que provocan los textos mediáticos en la instancia de la recepción.
- ii) Explicá la importancia que en el texto adquiere la categoría de *nombre bautismal*.
- iii) ¿Por qué el autor afirma que, en el marco del discurso periodístico, “el caso particular de bautismo mediante un nombre común resulta especialmente sugestivo” (página 89)?
- iv) Discutí en grupos las implicancias de la frase “No es un chico. Es un delincuente”, pronunciada por un conductor televisivo con motivo de la cobertura periodística de un asalto.
- v) A qué se refiere el autor cuando destaca “la naturaleza paradójica del discurso mediático sobre ‘la inseguridad’”? (página 93). Retomá, en su explicación, los citados aportes de Gerardo Rossini y Gabriel Kessler.
- vi) Enumerá y caracterizá los rasgos sobre los cuales se asienta el discurso noticioso estigmatizante.
- vii) Analizá las concepciones de violencia que proponen: a) Alejandro Isla y Daniel Míguez; b) Walter Benjamín; c) John Keane. ¿Reconocés la utilización de alguna de estas concepciones en el discurso noticioso sobre la inseguridad?
- viii) ¿Cómo se articula el esquema *De NOSOTROS para USTEDES sobre ELLOS* con las figuras del *victimario* y la *víctima* que construye el relato noticioso en la televisión comercial?
- ix) Caracterizá, en referencia a la construcción de la figura de la *víctima*, la noción de *solidaridad* que promueve la noticia televisiva.
- x) Analizá los dos subtítulos en que se divide el capítulo 4: “La gestación del victimario (lo que hacen *ellos*)” y “El nacimiento de la víctima (lo que sienten *ustedes*)”.
- xi) En referencia a la situación televisiva en donde se cede la palabra a la *víctima*, explique la siguiente afirmación del autor: “la *explotación sentimental* deviene manipulación política” (página 106).
- g) Consigna de síntesis

Hacia el comienzo de la Introducción, el autor formula una serie de preguntas disparadoras. Tras la lectura de los capítulos 3 y 4, debatí en grupo posibles respuestas a esos interrogantes:

- ¿Qué tipo de pacto enunciativo propone la noticia televisiva?
- ¿Qué representación construye de sí mismo quien la emite?
- ¿Cómo recorta la figura de su destinatario?

- ¿De qué modo caracteriza a los “personajes” de los acontecimientos noticiados? ¿Favorece fenómenos de identificación?
- ¿Promueve el valor de la solidaridad?
- ¿Fomenta el lazo social?
- ¿Qué concepción de sociedad subyace a estas representaciones mediáticas?
- ¿A través de qué mecanismos discursivos, lejos de *reflejarla*, la noticia televisiva *produce* vida social?

Bibliografía

ARIAS, MARCELO. 2014. *La noticia televisiva. Resplandor de un discurso inquietante*. Segunda parte: “Los ‘personajes’ del relato”. Buenos Aires, Ed. Biblos.

MAINGUENEAU, DOMINIQUE. 2009. *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. Capítulo 4: “Discurso, enunciado, texto”; capítulo 13: “Polifonía”; capítulo 14: “El discurso directo” y capítulo 15: “Discurso indirecto, formas híbridas”.

SPERANZA, ADRIANA. 2014. *Estudios lingüísticos para comunicación social. La evidencialidad en el discurso periodístico*. Moreno, UNM. Capítulo 1: “Las voces en el discurso periodístico”, capítulo 3: “La evidencialidad como campo teórico”, capítulo 5: “Las fuentes de la información en el discurso periodístico: análisis de dos periódicos de colectividades en la Argentina y el diario *Crónica*”.

Índice

Nota	6
Prólogo	7
Capítulo 1	9
Lenguaje y comunicación	9
1. El estudio de la comunicación verbal	9
Lectura motivadora	9
Actividades	14
Lectura seleccionada	15
Actividades	20
2. Los modelos de comunicación: el modelo del código y el enfoque semiótico de la comunicación. El modelo inferencial	20
Lecturas seleccionadas I	20
Actividades	20
Lecturas seleccionadas II	22
Actividades	39
Bibliografía complementaria	45
Bibliografía	46
Capítulo 2	47
Lengua y lenguajes	47
1. La lingüística funcionalista: el enfoque saussureano	47
Lectura seleccionada	
2. Comunicación animal y lenguaje humano	49
Lectura seleccionada	49
Actividades	50
Bibliografía	50
Capítulo 3	51
Acerca del significado	51
1. Los morfemas como unidad del análisis lingüístico.	
El lugar del significado en la construcción del mensaje	51
Lecturas seleccionadas	51
Actividades	51
2. La metáfora y metonimia desde la Gramática cognitiva	56
Lectura seleccionada	56
Actividades	56
Bibliografía	57



MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA



Capítulo 4	58
La lengua en uso	58
1. La lingüística centrada en el uso	58
Lectura seleccionada	58
Actividades	58
Orígenes de la sociolingüística	58
Conceptos básicos en Sociolingüística	59
2. El lenguaje como constructor de identidad	60
Lectura seleccionada	60
Actividades	60
Bibliografía	62
Capítulo 5	63
Lenguaje y cultura	63
1. La relación entre el lenguaje y la cultura	63
Lecturas seleccionadas	63
Actividades	63
2. Lenguaje e identidad. Gramática y visión de mundo	64
Lecturas seleccionadas	64
Actividades	64
Lectura seleccionada	64
Actividades	64
Bibliografía	66
Capítulo 6	67
Lenguaje y discurso	67
1. Lingüística y discurso	67
Lectura seleccionada I	67
2. Polifonía y responsabilidad enunciativa del discurso	69
Lectura seleccionada II	70
Actividades	70
Lectura seleccionada III	71
Actividades	71
Bibliografía	73