



S

22

# DE SIGNOS Y SENTIDOS

ISSN 2362-5627 / LATINDEX 14231

ESTUDIOS SEMIÓTICOS Y ANÁLISIS DEL DISCURSO  
EN HUMANIDADES, ARTES Y CIENCIAS SOCIALES

CEDiS / FHUC

UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL LITORAL



SANTA FE,  
ARGENTINA,  
2021



## >> INFORMACIÓN SOBRE LA REVISTA

**DE SIGNOS Y SENTIDOS** es una publicación universitaria que incluye artículos de investigación y de divulgación en los que se relacionan distintas perspectivas de abordaje de los estudios semióticos y de análisis del discurso, con diversos objetos, problemas y dominios del arte, las humanidades y las ciencias sociales. Editada por la Universidad Nacional del Litoral, la publicación constituye un espacio de reflexión, indagación y debate crítico acerca de los modos de producción, articulación y apropiación de textos, narrativas y discursos en la construcción ideológica del mundo social y cultural.

## >> DATOS DE LA REVISTA

ISSN versión digital: 2362-5627

F. / LATINDEX: 14231

Año de Inicio: 2004

Periodicidad: Anual

Idiomas: español e inglés

Temas principales:

Semiótica y análisis del discurso

Editorial: Ediciones UNL

**DE SIGNOS Y SENTIDOS** is an academic journal which includes research articles and extension programs relating different perspectives of studies addressing the semiotic discourse analysis, with various objects, problems and domains of art, humanities and social sciences. Published by the Universidad Nacional del Litoral, the publication provides a space for reflection, inquiry and critical debate about modes of production, articulation and appropriation of texts, narratives and discourses in the ideological construction of social and cultural world.

## >> PERTENENCIA INSTITUCIONAL

Universidad Nacional Del Litoral

Facultad de Humanidades y Ciencias

Centro de Estudios de los Discursos Sociales (CeDiS)

Dirección: Ciudad Universitaria

Código Postal: S3001XAI

Ciudad: Santa Fe

Provincia: Santa Fe

País: Argentina

Teléfono: +54 342 480 5575

Coordinación editorial: Ma. Alejandra Sedrán

Corrección: Verónica Radesca

Diagramación de interior

y diseño de tapa: **Tèr tìntas**

©  ediciones UNL

Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico

Universidad Nacional del Litoral

Santa Fe, Argentina, 2021

Facundo Zuviría 3563, (3000)

editorial@unl.edu.ar

www.unl.edu.ar/editorial

## **COMITÉ EDITORIAL**

### **DIRECCIÓN**

**FABIÁN RUBÉN MÓNACO**  
Universidad Nacional del Litoral

### **SECRETARIA DE REDACCIÓN**

**FABIANA ALONSO**  
Universidad Nacional del Litoral  
Universidad Autónoma de Entre Ríos

### **COMITÉ DE REDACCIÓN**

**MAIA SWIATEK**  
Universidad Nacional del Litoral  
Universidad Autónoma de Entre Ríos

**JUAN PABLO GIORDANO**  
Universidad Nacional del Litoral

**ANDRÉS EFRON**  
Universidad Nacional del Litoral

### **COMISIÓN CIENTÍFICA ASESORA**

**PILAR CALVEIRO**  
Universidad Autónoma de Puebla

**ANA CAMBLONG**  
Universidad Nacional de Misiones

**CARLOS MARIA CÁRCOVA**  
Universidad de Buenos Aires

**MARÍA TERESA DALMASSO**  
Universidad Nacional de Córdoba

**MARÍA ISABEL DE GREGORIO**  
Universidad Nacional de Rosario

**ZULMA PALERMO**  
Universidad Nacional de Salta

**JOSÉ MARÍA PAZ GAGO**  
Universidad de La Coruña

**LUCIA SANTAELLA BRAGA**  
Pontificia Universidad Católica de San Pablo

**CARLOS ALBERTO SCOLARI**  
Universidad Pompeu Fabra de Barcelona

**OSCAR STEIMBERG**  
Univ. de Buenos Aires / IUNA

**VIRGILIO TORTOSA GARRIGÓS**  
Universidad de Alicante

**OSCAR TRAVERSA**  
Univ. de Buenos Aires / IUNA

### **> ARBITRAJE**

La totalidad de los trabajos es sometida a arbitraje antes de ser aceptada para su publicación. La elección del tribunal evaluador para cada trabajo es realizada por el Comité Editorial de la revista

## >> INFORMACIÓN PARA AUTORES

### **SOBRE COLABORACIONES Y NORMAS DE ESTILO**

> DE SIGNOS Y SENTIDOS (ISSN 2362-5627 / LATINDEX 14231) convoca periódicamente a docentes e investigadores, graduados y alumnos universitarios interesados en publicar artículos, ensayos, estudios de investigación o de divulgación científica vinculados con los núcleos temáticos que vertebran cada volumen.

> Dichos trabajos deberán ser inéditos y estar organizados de tal modo que permitan identificar con claridad sus hipótesis, aportes o contribuciones originales y principales conclusiones.

> Los mismos, una vez considerados por el Comité Editorial, serán sometidos a una doble evaluación externa, la cual dictaminará acerca de su calidad académica, pertinencia temática y disciplinar, adecuación formal, etc., y recomendará su publicación (con o sin modificaciones) o su desaprobación.

> La revista no se hace responsable por los trabajos no publicados ni se obliga a mantener correspondencia con los autores sobre las decisiones de selección.

> Los artículos se enviarán como documento adjunto a [designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar](mailto:designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar), y no podrán exceder las quince páginas a espacio simple (arial 11, tamaño A4, márgenes aprox. 2,5, alineación izquierda), sin numerar.

> Los trabajos deberán ir acompañados, en archivo/páginas aparte, de: (a) un resumen/abstract, en castellano e inglés, de no más de doscientas palabras; (b) los principales descriptores o palabras clave y keywords, en no más de dos líneas; y (c) las referencias institucionales del autor, con la dirección postal, teléfono y correo electrónico.

> En el cuerpo del artículo no se consignará ningún nombre o referencia de los cuales pudiera inferirse la autoría del trabajo, ya que será sometido a referato anónimo.

> Todas las secciones y subsecciones del texto irán en negrita con mayúscula–minúscula, sin subrayar. Las tablas, diagramas, imágenes, dibujos y figuras se integrarán al texto, ordenadas numéricamente en secuencia.

> Las citas irán entre comillas dobles, separadas del cuerpo principal del texto y acompañadas de su referencia bibliográfica abreviada (apellido del autor, año de edición: número de página).

> Las referencias bibliográficas consignadas al pie de página se enumerarán observando el siguiente ordenamiento: apellido e inicial del nombre del autor (en minúscula); título de la obra (destacado en cursiva – los capítulos o artículos irán entre comillas, destacando la obra o revista que lo incluye, en este caso, además, el número / volumen de la publicación); lugar: editorial; fecha de publicación; p./p.p. si correspondiera.

> Las referencias obtenidas en textos electrónicos seriados, bases de datos, etc., citarán al responsable y año de la contribución, título y soporte, sitio y fecha de consulta de la publicación.

> Las notas deberán ir al pie de la página.

> Las referencias bibliográficas se incluirán al final del trabajo, ordenadas alfabéticamente por autor y conforme con el siguiente orden: apellido e inicial del nombre (fecha de edición) y demás referencias indicadas anteriormente.

## SUMARIO

**PALABRAS PRELIMINARES** / 7

### ARTÍCULOS

**1. UN MODELO PARA INTEGRAR LENGUAJE Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO:**

*APRENDER A TRAVÉS DE LA LENGUA*

Carmen Marimón Llorca / 9

**2. IDEOLOGÍA EN UNA TEORÍA LINGÜÍSTICA SOCIO-SEMIÓTICA**

Annabelle Lukin / 32

**3. EL DISCURSO DE LAS PROCLAMAS MILITARES DE  
LOS GOLPES DE ESTADO EN LA ARGENTINA. UN ANÁLISIS ESTRATÉGICO**

Salvio Martín Menéndez / 69

**4. LA SECCIÓN DISCUSIÓN EN ARTÍCULOS DE CIENCIAS AGRARIAS:  
LEGITIMACIÓN Y DEFENSA DE RESULTADOS**

Estela Inés Moyano / 98

**5. EL CARÁCTER REFLEXIVO DE LA LINGÜÍSTICA**

Ann Montemayor-Borsinger / 131

**6. EVOLUCIÓN DIACRÓNICA DEL ESPAÑOL: EL *CHRONICON MUNDI* DE  
LUCAS DE TUY (SIGLO XIII). ANÁLISIS COMPARATIVO DE SIGNIFICADOS  
FUNCIONALES IDEACIONALES Y EL MODELO DE LA VOZ ENTRE PASAJES  
DEL ORIGINAL LATINO Y UNA VERSIÓN AL ESPAÑOL MEDIEVAL**

Silvio Cornú

Fabián Mónaco / 145

**7. LA ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA Y  
DE GÉNEROS ACADÉMICOS EN CARRERAS DE INGENIERÍA.  
NARRATIVA DE UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA**

Estela Mattioli / 166

**8. DE LAS GUÍAS DE ESCRITURA AL MACRO-GÉNERO. LA RELEVANCIA DEL  
CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EN LOS PROGRAMAS DE LECTURA Y ESCRITURA**

Martín M. Acebal / 193

**ENTREVISTA A PATRICK CHARDENET**

**9. DE LA DESCRIPCIÓN DE LAS LENGUAS A LA COMPRESIÓN DEL  
ENTRE-LAS-LENGUAS: UN RECORRIDO PROFESIONAL**

por Maia Swiatek / 218

**CUESTIONES DE AGENDA**

**10. LOS ROSTROS DE LA UNIVERSIDAD: ACADEMIA, CULTURA Y POLÍTICA**

Fabiana Alonso / 236

**11. LA EXPERIENCIA DEMOCRÁTICA EN EL LABERINTO  
DE LAS CULTURAS POLÍTICAS**

Bernardo Carrizo / 246

**12. ESTRATEGIAS DE EXPLICACIÓN Y ARGUMENTACIÓN EN EL DISCURSO  
DE LA MATEMÁTICA. RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE LA ORALIDAD  
Y LA ESCRITURA EMPLEADOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE  
EN LOS PRIMEROS AÑOS DE CARRERAS DE INGENIERÍA**

Estela Mattioli / 257

**13. IDEOLOGÍA, GRAMÁTICA Y DISCURSO: ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN  
DE LA REALIZACIÓN DE SIGNIFICADOS IDEACIONALES, INTERPERSONALES Y TEX-  
TUALES EN DIFERENTES EXPRESIONES —SINCRÓNICAS Y DIACRÓNICAS—  
DE LOS DISCURSOS SOCIALES**

Fabián Mónaco / 269

**RESEÑAS**

**14. EL DESTAPE. LA CULTURA SEXUAL EN LA ARGENTINA  
DESPUÉS DE LA DICTADURA DE NATALIA MILANESIO**

Oswaldo Vartorelli / 279

**15. EL IMPERIO DEL QUIJOTE. LA HISTORIA DE EL DIARIO QUE OCULTARON  
LOS ETCHEVEHERE. NACIMIENTO, CRECIMIENTO Y OCASO DE UN MEDIO QUE  
INFLUYÓ EN LA POLÍTICA ARGENTINA DE JORGE RIANI**

Nicolás Motura / 284

## >> PALABRAS PRELIMINARES

El 5 de noviembre de 2020 falleció Elsa Ghio, Elsita, para los que la conocimos y compartimos con ella muchos años de amistad, estudio, trabajo e investigación.

Con una trayectoria de más de cuarenta años en la Universidad Nacional del Litoral, Elsa Ghio se destacó como docente e investigadora. Se desempeñó al frente de las asignaturas de Lingüística General, durante varios años, para concentrarse luego, hasta su jubilación, en las asignaturas de Historia de la Lengua Española, y Antropología Lingüística.

Fue pionera en los estudios del discurso en la UNL, a fines de los años '80 tomó contacto con el grupo de discípulos de Beatriz Lavandera en la Universidad de Buenos Aires, a la par que comenzaban los proyectos de investigación en la universidad, luego del período de normalización pos-dictadura.

En la década del noventa introdujo en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras la corriente denominada Lingüística sistémico-funcional así como el Análisis crítico del discurso, corrientes en las que trabajó, y realizó un gran número de traducciones de los autores representativos.

Fue co-fundadora del *Centro de Estudios Interdisciplinarios del Litoral* (CEsIL) junto a otros colegas. Luego, con la especialización de los estudios lingüísticos, socio-semióticos y discursivos, fundó, con el profesor Carlos Caudana el *Centro de Estudios de los Discursos Sociales* (CEDiS). También fue fundadora de la revista *Texturas*, de la cual fue directora hasta su fallecimiento.

El trabajo académico, docente y de investigación que dejó la Profesora Elsa Ghio es enorme, sus traducciones —para poner al alcance del estudiantado las nuevas corrientes— fueron un aporte invaluable para la difusión de teorías lingüísticas y discursivas, poco conocidas en nuestra lengua.

En el año 2007 publicó, en co-autoría con la Profesora María Delia Fernández, el *Manual de lingüística sistémico-funcional*, un aporte pionero para el estudio de la gramática del español desde esta perspectiva teórica. El libro tuvo una segunda edición ampliada, que fue difundida en varios países hispanoamericanos.

Su último proyecto fue la edición de las *Obras Esenciales de M. Halliday*, en colaboración con Federico Navarro y Annabelle Lukin, mediante la compilación y traducción de una serie de artículos del lingüista británico, correspondientes a diferentes etapas de su obra. Esta edición puso al alcance del público hispano-parlante textos de Halliday que solo podían conseguirse en su lengua original.

Pero no sólo los estudios lingüísticos ocuparon su quehacer, también el teatro fue su pasión, se dedicó a la dirección y a la dramaturgia, junto a su esposo, Julio Beltzer, con quien compartió una parte importante de su carrera teatral.

Este volumen de la revista *De Signos y Sentidos* constituye un sentido homenaje a quien fuera nuestra maestra en muchos sentidos, no sólo en lo académico. Quienes tuvimos la suerte de poder formarnos con ella, primero como estudiantes, y luego como colegas, estaremos siempre agradecidos de todo lo que nos brindó.

Sus textos, sus escritos, los recuerdos de sus charlas y sus clases, estarán presentes por mucho tiempo en quienes fuimos sus discípulos.

# 1

## **UN MODELO PARA INTEGRAR LENGUAJE Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO: *APRENDER A TRAVÉS DE LA LENGUA***

**A MODEL FOR INTEGRATING LANGUAGE AND KNOWLEDGE  
OF THE WORLD: *LEARNING THROUGH LANGUAGE***

*Carmen Marimón Llorca*

**marimon@ua.es /**

Universidad de Alicante  
España.

e0002

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0002

**Fecha de recepción**

> 20/12/20

**Fecha de aceptación**

> 02/03/21

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo a través de la práctica de determinadas estrategias discursivas es posible que el/la estudiante de español como lengua extranjera comprenda un texto complejo como una totalidad, se acerque a los significados esenciales y se despierte en él el espíritu crítico. A partir del nuevo diseño de enseñanza/aprendizaje que suponen el *MCER* y el *PCIC* por lo que se refiere a la integración de los conceptos de interculturalidad y conocimiento social, se muestra la presencia, en el *PCIC*, de conceptos propios de la LSF y su desaprovechamiento a la hora de plantear un aprendizaje de la lengua socialmente orientado. La aplicación se realiza sobre el concepto de ciudadanía por lo que se explica en qué consisten los contenidos de la materia *Educación para la ciudadanía* (por lo que se refiere al Estado español) y se justifica su pertinencia para enseñar competencias lingüísticas e interculturales. Finalmente, se ejemplifica el planteamiento teórico con un análisis de tres fragmentos de libros de texto a partir de las metafunciones de Halliday. Se concluye con una reflexión sobre las posibilidades reales de vincular lengua y sociedad y de, tal y como se propone en el funcionalismo, «aprender a través de la lengua» también una lengua extranjera.

## PALABRAS CLAVE

- > lingüística sistémico funcional
- > español como lengua extranjera
- > análisis del discurso
- > gramática
- > interculturalidad

**ABSTRACT**

The objective of this work is to show how through the practice of certain discursive strategies it is possible for the student of Spanish as a foreign language to understand a complex text as a whole, get closer to the essential meanings and awaken the spirit critical. From the new teaching / learning design that the *MCER* and the *PCIC* suppose with regard to the integration of the concepts of interculturality and social knowledge, the presence, in the *PCIC*, of the concepts of the LSF and its waste when proposing a socially oriented learning of the language. The application is carried out on the concept of citizenship, so it is explained what the contents of the Education for Citizenship course consist of (as regards the Spanish State) and its relevance to teach linguistic and intercultural competences is justified. Finally, the theoretical approach is exemplified with an analysis of three textbook fragments based on Halliday's metafunctions. We conclude with a reflection on the real possibilities of linking language and society and of, as proposed in functionalism, «learning through language» also a foreign language.

**KEYWORDS**

- > systemic functional linguistics
- > Spanish as a foreign language
- > discourse analysis
- > grammar
- > interculturality

## 1. INTRODUCCIÓN: LENGUA, INTERCULTURALIDAD Y CULTURA CIUDADANA

Una de las aportaciones más importantes tanto del *MCER* como del *PCIC* es el interés planificado que muestran por desarrollar en el estudiante de L2/LE competencias relacionadas con habilidades y actitudes interculturales, así como con saberes y comportamientos socioculturales. Es en el *MCER* donde aparece, por primera vez, el concepto de competencia intercultural como parte integrante del proceso de aprendizaje. En él, el desarrollo de la «consciencia intercultural» forma parte, por un lado, de los «saberes» declarativos que el estudiante debe desarrollar. Pero no se trata únicamente de la adquisición de conocimiento objetivos, de datos sobre la cultura objeto de estudio, sino, como se señala en el texto, es también «una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales». Esto implica entender la vida social y las relaciones que se dan en una comunidad; por eso, el desarrollo de la interculturalidad es también considerada parte de los conocimientos instrumentales, del saber hacer del estudiante. Pero, además, y como se ha señalado en publicaciones recientes, el conocimiento intercultural está estrechamente relacionado con el «saber ser», es decir, con la competencia existencial, en la medida en que esta tiene que ver con las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

El *PCIC* por su parte, muestra un claro interés por desarrollar en el estudiante de español competencias relacionadas con las habilidades y actitudes interculturales, así como con los saberes y comportamientos socioculturales; de hecho, los términos con los que en el *PCIC* se definen «agente social» o «hablante intercultural» están muy cercanos a conceptos como el de «ciudadanía» con lo que converge con la implantación en muchos países del ámbito hispánico de materias curriculares —como en España, *Educación para la ciudadanía*— con las que se ha querido avanzar en las competencias sociales, éticas y críticas que ayudarán al estudiante a ser un adulto responsable. En España se da el caso de que, desde hace varias décadas, en las aulas de educación secundaria conviven adolescentes de distintas nacionalidades y lenguas, muchos de los cuales tienen que simultanear los procesos de integración cultural, aprendizaje de la lengua y avance en el currículum escolar. Para ellos, con un dominio inseguro del español y

unos referentes culturales en ocasiones muy diferentes, los textos de una materia como esta, que incluyen conceptos complejos, como *derechos*, *minoría*, *clase social*, no sólo está probablemente muy lejos de su nivel de lengua, sino, lo que es más importante, de sus posibilidades reales de darles sentido.

Es en esta relación entre las ideas de convivencia y diálogo entre culturas, por un lado, y el hecho del aprendizaje de una nueva lengua —L2— por parte de estudiantes jóvenes por otro, lo que nos ha hecho plantearnos la necesidad de establecer una relación entre lengua e interculturalidad. Nuestra pregunta de investigación tiene que ver con la posibilidad de conectar los contenidos lingüísticos y los interculturales en un currículum de español L2. Creemos que la respuesta debe ser afirmativa y lo creemos porque ni unos conocimientos —los lingüísticos- ni los otros, —los interculturales— son, como hemos visto que ya señala el *MCER* sólo «saberes», sino que son, sobre todo, habilidades, destrezas, comportamientos indisociables de las prácticas sociales que el hablante realiza cotidianamente; y esas prácticas, en una gran medida, son, sobre todo, prácticas verbales. El objetivo de este trabajo es mostrar cómo a través de la práctica de determinadas estrategias discursivas se puede facilitar que el estudiante comprenda un texto complejo como una totalidad, se acerque a los significados esenciales y despierte en él el espíritu crítico. Asumimos que, a través del análisis y comprensión de las herramientas lingüísticas comunicativas en una lengua, sea esta L2 o L1, es decir, de sus discursos, el estudiante puede y debe desarrollar el espíritu crítico y la conciencia social que le darán valor como ciudadano.

Con este fin, en primer lugar, se establece el marco teórico por lo que se refiere a la concepción de la lengua que manejamos al hilo del análisis de lo que se dice al respecto en el *PCIC*. Se hace hincapié en la presencia de conceptos propios de la LSF y en su desaprovechamiento a la hora de plantear un aprendizaje de la lengua socialmente orientado. A continuación, se profundiza en el concepto de ciudadanía, particularmente por lo que se refiere al Estado español, se explica en qué consisten los contenidos de esta asignatura y se justifica su pertinencia para enseñar competencias lingüísticas e interculturales. Finalmente, se ejemplifica el planteamiento teórico con un análisis de tres fragmentos de libros de texto de *EPC* a partir de las metafunciones de Halliday. Se concluye con una reflexión sobre las posibilidades reales de vincular lengua y sociedad y de, tal y como se propone en el funcionalismo, «aprender a través de la lengua» también una lengua extranjera.

## 2. LENGUA Y APRENDIZAJE INTERCULTURAL EN EL *PCIC*

En la «Introducción general» del *PCIC* se explica que el enfoque adoptado en la estructuración de los niveles de referencia para el español se hace desde el análisis de la lengua basado en la comunicación, es decir, que, para el análisis de la lengua, se va a tener en cuenta la participación de los actores en el evento comunicativo. Este propósito se concreta en la doble perspectiva conceptual que organiza y justifica todo el plan de la obra al considerar, respectivamente, al alumno y a la lengua como sujeto y objeto del aprendizaje. Así, si la materia objeto de estudio es la lengua española, el español, el verdadero protagonista del aprendizaje será el aprendiente, el individuo que como potencial usuario de la lengua se acerca a esta para ejercitarla en la comunicación efectiva, planificadamente, en situaciones contextualmente determinadas, sean esta del tipo que sean. Desde esta perspectiva sujetual, el aprendiente no es visto de forma plana como un participante pasivo (valga el oxímoron), ni siquiera sólo como alguien con necesidades lingüístico–comunicativas, sino que se consideran en él «tres dimensiones complementarias e independientes», cuyo desarrollo es paralelo y debería ser inseparable del proceso de aprendizaje de las herramientas lingüísticas necesarias para la comunicación. Se trata de las dimensiones del alumno como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Aunque todo el mundo parece saber de memoria esta tríada competencial, en mi opinión no se ha reflexionado lo suficiente sobre la manera en que estas dimensiones pueden trabajarse y, sobre todo, creo que no se ha hecho intentado relacionar el desarrollo de estas habilidades lingüístico–sociales con la propia dinámica de enseñanza/aprendizaje de la lengua. En general, en los libros de texto la cuestión se solventa con la alusión a contenidos culturales, ciertamente cada vez más y mejor integrados —hábitos, costumbres, tópicos, etc.— y, en niveles avanzados, con prácticas sobre el uso adecuado de distintos registros a través de muestras reales de lengua. Creo, sin embargo, que se puede dar un paso más e intentar que el desarrollo de estas dimensiones sociales y culturales en el alumno (dejamos en este caso para otra ocasión la vertiente de aprendiente autónomo) venga de la mano de la práctica del aprendizaje de la lengua. Como vamos a ver, el *PCIC* se acerca a esta posibilidad, aunque no llega a materializarla metodológicamente.

Entendida como objeto de aprendizaje, la lengua en el *PCIC* se observa desde las perspectivas psicológicas y lingüísticas más avanzadas —cognitivismo, Pragmática, Análisis del discurso—, en definitiva, las que representan y construyen el llamado modelo o paradigma funcional en lingüística. Para justificar teóricamente la orientación competencial y funcional sobre la lengua que se propone, el *PCIC* recurre a los fundamentos mismos del funcionalismo lingüístico: Hymes y Halliday. Así, para la organización de la competencia verbal se parte del concepto de competencia comunicativa de Hymes<sup>1</sup>, para quien esta consta de una competencia gramatical, una competencia estratégica y una competencia textual<sup>2</sup>. Se hace notar entonces que la propuesta de Halliday (1982) sobre las macrofunciones del lenguaje resulta idónea y encaja muy ajustadamente con el modelo competencial de Hymes pues distingue una función ideacional, que García Nieto (p. 36) hace coincidir con la competencia gramatical debido a que esta se realiza a través de índices como la transitividad; una función interpersonal, que mediante las categorías de la enunciación enlaza con la competencia estratégica; y una función textual que tiene que ver con los rasgos de la textualidad. Pero el *PCIC* no va más allá del establecimiento de estas conexiones lo que se hace evidente cuando vemos que el planteamiento trifuncional de Halliday se utiliza sólo para justificar un enfoque de la lengua que atiende a cuatro tipos de competencias, las tres que se derivan de Hymes y las funciones de Halliday que son la léxico-gramatical, la interpersonal y la textual, a la que se añade una competencia enciclopédica que, contraviniendo las bases de la teoría funcional, introduce el conocimiento cultural o del mundo como algo diferente a la propia lengua, desligado de las funciones del lenguaje, tal y como, en efecto, sucede en la mayoría de los manuales. Finalmente, de estas competencias se hacen derivar los cinco componentes de la competencia verbal: gramatical, pragmático-discursivo (funciones, estructuras pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales), nocional, cultural y de aprendizaje.

<sup>1</sup> Aunque todos deudores del modelo de Hymes, en los últimos años se han desarrollado modelos competenciales pensados expresamente para la enseñanza de segundas lenguas. Es el caso, por ejemplo, de la propuesta de Canale y Swain (1980, 1983) que distingue cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva. Y, más recientemente de la de Bachman (1990) que diferencia una competencia organizativa, dividida a su vez en gramatical y textual; y una competencia pragmática, con la correspondientes subcompetencias ilocutiva y sociolingüística. Ver Cenoz ( )

<sup>2</sup> Este trabajo es una reelaboración y una revisión de trabajos anteriores: Marimón, 2009 y 2016).

Lo que hemos querido mostrar con este recorrido es que el *PCIC*, aunque recurre inicialmente al modelo de Halliday, pasa de largo sobre el potencial didáctico e integrador de los saberes sociales y lingüísticos que ésta encierra. Desde su concepción del lenguaje como semiótica social, Halliday nunca concibió la lengua como algo distinto del mundo, sino que, para él y su escuela, la Lingüística sistémico-funcional (LSF), la naturaleza del sistema lingüístico se explica precisa y únicamente en relación con las metafunciones o significados que los hablantes quieren transmitir y, estos, a su vez, con las condiciones que enmarcan dichos intercambios, es decir, con los contextos de uso. Se establece así un puente coherente entre los indicadores léxico-gramaticales y semánticos, las funciones que realiza el lenguaje como hecho sociocomunicativo y las parcelas del contexto que resultan relevantes en los distintos actos de comunicación.

En cuanto al sujeto del aprendizaje, hay que señalar que a la concepción competencial y funcional de la lengua le corresponde un sujeto cuyo aprendizaje está basado en la acción. Por eso en el *PCIC* se le concibe como un agente social, que conoce el sistema de la lengua y sabe desenvolverse en situaciones de interacción; un hablante intercultural que reconoce y respeta una nueva cultura con sus valores y creencias y sabe relacionarse con ella desde los suyos; y un aprendiz autónomo, que controla su proceso de aprendizaje y adquiere un papel activo sobre él. Si nos centramos en las dos primeras dimensiones, podemos concluir que lo que se espera en el *PCIC* de un estudiante de español es que entienda que no va sólo a «informarse» sobre un nuevo sistema lingüístico, sino que, además, va a formarse como individuo capaz de identificar situaciones sociales, capaz de manejar recursos para poder actuar social y verbalmente de manera adecuada en distintos escenarios, que deberá desarrollar una imagen de sí mismo y de los otros respetuosa con la complejidad de la sociedad actual y reconocer críticamente los sistemas de valores y creencias en su gran diversidad, dentro de su propio referente sociocultural y en relación con el que está adquiriendo. Es, sin duda, un programa muy ambicioso que supera con mucho la concepción clásica de un programa de lenguas para sumergirse de lleno en una concepción activa y comprometida del aprendizaje.

Esta concepción social de la lengua y el aprendizaje resulta, en mi opinión, no sólo muy atractiva, sino que puede encajar muy bien con las necesidades de conocimiento instrumentales y socio-culturales que necesitan los alumnos no nativos en sus años de escolarización en el sistema educativo español.

### 3. EL CONCEPTO DE «CIUDADANÍA» Y LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA: INFORMAR Y FORMAR

Con la implantación de la materia *Educación para la Ciudadanía* en el ciclo obligatorio de enseñanza secundaria, se quiso avanzar en la formación de competencias sociales, éticas y críticas que ayudarán al estudiante a ser en un futuro cercano un adulto responsable. Aunque en España el término aplicado a la enseñanza es relativamente nuevo, hace años que en la escuela Latinoamericana la preocupación porque los estudiantes se formen como ciudadanos es una constante en congresos de docentes y asociaciones de padres y madres. Quizá los enormes problemas de desigualdad social y desarraigo familiar que recorren el continente tengan que ver en el especial interés que los docentes ponen en este aspecto de la educación, pues ven en la educación misma y en la formación de ciudadanos una puerta hacia el futuro de sus países o regiones. Así, Griselda Gabalachis (2009: p. 1) plantea la educación como «esa herramienta necesaria para llevar adelante un modelo de desarrollo sustentable, que tiene que ver con entender la Educación como creadora de Ciudadanía, de inclusión y de movilidad social». Desde este punto de vista, educar para la ciudadanía es algo más que impartir una nueva materia curricular, se trata de orientar al estudiante en su propio crecimiento como individuo crítico, activo y participativo. A este respecto señala Silvia Coicaud (2009: p. 1):

En este sentido, la enseñanza para la ciudadanía puede constituirse en un proyecto pedagógico innovador, asumiendo especial relevancia el concepto de enseñanza como práctica humana que compromete moral socialmente a quienes la realizan, a partir de la formación de los jóvenes como sujetos de derecho que contribuirán al mejoramiento de la sociedad en la que vivimos.

A propósito de esta concepción formativa y social del proceso educativo, Silvia Coicaud (2009: p. 6) propone abordar la ciudadanía como una práctica contextualizada que permite a los sujetos decodificar de manera reflexiva los lenguajes, ritos y símbolos propios de un espacio social.

En Europa y en España (Souto, 2009) la preocupación por este aspecto esencial de la educación de los jóvenes no es menor y, de hecho, está presente tanto en las recomendaciones del Consejo de Europa del año 2002, como en

la propia Ley Orgánica de Educación (LOE) española del año 2006. La «Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural», ya en 2001, señaló el papel de las lenguas en la construcción de una ciudadanía democrática (Beacco y Byram, 2003) y supuso el punto de partida para el desarrollo de estudios y proyectos orientados hacia una educación plurilingüe e intercultural (González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010). Este aspecto esencial de la educación está presente en la legislación educativa tanto europea como española y americana (Roca, 2007 y Souto, 2009). Así, en la «Recomendación del Comité de ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática» se declara, entre otros objetivos:

que la educación para la ciudadanía democrática es un factor de cohesión social, de comprensión mutua, de diálogo intercultural e interreligioso, y de solidaridad, que contribuye a promover el principio de igualdad entre hombres y mujeres, y que favorece el establecimiento de relaciones armoniosas y pacíficas en los pueblos y entre ellos, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad y la cultura democráticas

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación (LOE) española del año 2006 se hizo eco de estos propósitos en el Título Primero al señalar cuáles son los fines del sistema educativo español, se señalan en el artículo 2, entre otros, los siguientes:

- a. El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c. La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d. La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e. La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

Más recientemente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa LOMCE (2013) señala explícitamente como uno de los objetivos del sistema educativo español «la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural con actitudes críticas». Se trata pues de poner en marcha un «conocimiento en acción» (Roca, 2007) capaz de convertirse en saberes productivos (La Porta, 2009) y constructivos que impliquen el crecimiento personal y el desarrollo justo de la comunidad.

Desde hace ya varias décadas, en España —y, en concreto en la Comunidad Valenciana—, en las aulas de secundaria conviven un gran número de adolescentes de distintas nacionalidades y lenguas (ver tabla 1), muchos de los cuales tienen que simultanear los procesos de aprendizaje de la lengua y el avance en el currículum escolar, con su propio proceso de integración social y cultural. Esto último supone para el estudiante el conocimiento y la asimilación de comportamientos y actitudes en muchos casos ajenos a los propios y que acrecientan mucho el sentimiento de extrañeza ya de por sí bastante evidente debido al desconocimiento del idioma.

| Alumnado extranjero |          |           |          |               |         |       |
|---------------------|----------|-----------|----------|---------------|---------|-------|
| Curso               | Alicante | Castellón | Valencia | C. Valenciana | España  | %CV/E |
| 2015-16             | 39.596   | 14.392    | 37.068   | 91.056        | 716.736 | 12,7  |
| 2016-17             | 39.432   | 14.245    | 37.593   | 91.270        | 721.609 | 12,6  |
| 2017-18             | 42.523   | 14.22     | 39.641   | 96.390        | 751.390 | 12,9  |
| 2018-19             | 46.047   | 14.598    | 42.662   | 103.307       | 795.525 | 13,0  |

**Tabla 1.** Conselleria de Educació, Cultura y Deporte. Estadística de enseñanzas no universitarias (centros, matrícula, graduados y personal). [https://pegv.gva.es/es/temas/sociedad/educacion/estadisticadelasenseñanzasnouniversitarias?viewUrl163713194=%2Fauto%2Fscpd%2Fweb%2F30501NoUniversitarias%2Faecv00310\\_c.html](https://pegv.gva.es/es/temas/sociedad/educacion/estadisticadelasenseñanzasnouniversitarias?viewUrl163713194=%2Fauto%2Fscpd%2Fweb%2F30501NoUniversitarias%2Faecv00310_c.html)

En nuestra opinión sería deseable, para facilitar este proceso complejo de conocimiento, no desaprovechar la ocasión de implementar las habilidades instrumentales —lingüísticas y sociales— de los estudiantes que no hablan español

en ningún momento de su formación curricular. En ese sentido se posiciona para la enseñanza de segundas lenguas, el *MCER* que reitera, en el capítulo 2, el concepto de actividad en relación con la enseñanza–aprendizaje de lenguas:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Más recientemente, el informe de la Modern Language Association (MLA) sobre la enseñanza de segundas lenguas en la educación superior (2007) insiste en la idea de formar «educated speakers who have deep translingual and transcultural competence» (Barnes–Karol y Bornes, 2010). En este sentido, la introducción de competencias relacionadas con la interculturalidad o con la inclusión de dimensiones sociales y afectivas se orienta, precisamente, a inculcar en el estudiante valores de respeto y comprensión hacia la otredad. Se trata, por tanto, ahora también en L2/LE, de aproximarse al lenguaje atendiendo a su naturaleza de instrumento esencial para comprender el mundo: «referring to the manner in which language is a tool for articulating sense of relationship and of experience, and hence for learning about one’s world» (Halliday apud Christie, F. & Unsworth, L., 2006).

En el caso de español como lengua extranjera, las prácticas más cercanas a esta vertiente de la enseñanza de lenguas tienen que ver con la enseñanza de la interculturalidad y la necesidad de inculcar en el estudiante valores de respeto y comprensión hacia la otredad que suponen una lengua y una cultura nuevas (Marimón, 2016).

En este sentido, nos ha parecido que los textos de *Educación para la Ciudadanía* pueden ser un material idóneo para trabajar con los estudiantes no nativos los componentes de la competencia verbal mientras descubren y cuestionan los valores propios de una sociedad democrática en la que deberán actuar como agentes sociales y hablantes interculturales. No se trata de utilizar los textos del libro de *EPC* como un libro de lengua. Se trata de aprender a comprender al mismo tiempo el lenguaje y lo que nos trasmite y de saber interpretarlo en el futuro.

#### 4. UN MODELO PARA INTEGRAR LENGUAJE Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

Para llevar a cabo este trabajo hemos manejado tres libros de texto de la asignatura *Educación para la Ciudadanía* de tercer curso de la ESO (ver bibliografía) y, de ellos, el capítulo o apartado dedicado a los derechos de las mujeres.

El análisis concreto y dadas las limitaciones de este trabajo, se ha realizado sobre la primera página del apartado 3 titulado «La conquista de los derechos de las mujeres» incluido en capítulo 3: «Tengo derechos y deberes» del libro *Educación para la Ciudadanía. ESO*, editorial Edebe, pág. 44. Además, se aportarán fragmentos de los otros dos libros de texto con el fin de observar las diferencias en el planteamiento de unos y otros manuales.

La idea es aplicar de manera simplificada el modelo de Halliday que el *PCIC* utiliza para integrar al objeto y al sujeto del aprendizaje pero que no llega a desarrollar. Como es bien sabido, para la LSF (Eggins, 2002), el lenguaje, entendido como un sistema de opciones se organiza para realizar tres funciones o construir tres tipos distintos de significado: el ideacional o experiencial, el interpersonal y el textual. En el cuadro 1 se explicitan las tres metafunciones y las parcelas del significado a la que afectan cada una de ellas:

| METAFUNCIÓN<br>IDEACIONAL<br>EXPERIENCIAL | O | METAFUNCIÓN<br>INTERPERSONAL                | METAFUNCIÓN<br>TEXTUAL                        |
|---|---|---|---|
| quién hace qué a quién, cuándo y dónde... |   | afirmar, dar órdenes, expresar seguridad... | qué ponemos primero, qué dejamos implícito... |

**Cuadro 1.** *Elaboración propia a partir de Eggins, 2002.*

Por su parte, estas tres metafunciones se realizan —se materializan— a través de los niveles lingüísticos y de las opciones expresivas que estos posibilitan. La perspectiva semiótica propone que el contenido de un enunciado depende de su semántica y de la estructura léxico-gramatical. Desde el nivel semántico se

construye y observa el discurso como una unidad, de ahí que sean los recursos del nivel textual: cohesión léxica, estructura del intercambio o referencia los que sean tenidos en cuenta como generadores de significación. Desde el nivel léxico-gramatical, el discurso se observa como una organización sintáctica por lo que la unidad de análisis es la cláusula —la oración—. Transitividad, modalidad y tema son algunos de los mecanismos que realizan este nivel del significado. En el cuadro 2 siguiente vemos la relación entre los significados o funciones del lenguaje —ideacional, interpersonal y textual—, y los mecanismos semánticos y léxico-gramaticales que hacen posible y revelan al mismo tiempo esa significación:

|  | SEMÁNTICA   | LÉXICO-GRAMÁTICA   |
|--|---|--|
| El significado <u>ideacional</u> se expresa    | Cohesión léxica<br>Relaciones conjuntivas         | <u>Transitividad</u><br>Relaciones lógico-semánticas           |
| El significado <u>interpersonal</u> se expresa | Funciones del habla<br>Estructura del intercambio | <u>Modo</u> , modalidad<br>Actitud                             |
| El significado <u>textual</u> se expresa       | Referencia<br>Conjunción                          | <u>Tema</u> : estructura de la información<br>Nominalizaciones |

Cuadro 2. Elaboración propia a partir de Eggins, 2002.

A partir de este modelo, la LSF se propone analizar cómo el lenguaje crea significados —experienciales, interpersonales, textuales— mediante el uso de determinadas opciones semánticas y léxico-gramaticales. Esto permite no sólo analizar aspectos esenciales de la organización de la lengua (española), sino que, al concebir el lenguaje como un sistema de opciones que se actualiza en cada enunciado, para cada hablante, según qué necesidad, a tenor de qué contexto, podemos entender los textos como el resultado de la selección de un hablante que elige unos términos para significar y deja otros —*conquista, historia*—, que asume una actitud frente a su propio enunciado frente a otras posibilidades —*debemos, se puede*—, que prefiere priorizar una determinada información y minimizar otra —*se reclama, luchan*—.

Pero, además, entender el lenguaje, en cualquiera de sus manifestaciones, como el resultado de un proceso de conocimiento, de un acto de relación y de una voluntad de organización, tal y como lo plantea la LSF, sitúa el centro de atención ante cualquier enunciado sobre tres ejes fundamentales que son las dimensiones básicas sobre las que se sustenta cualquier actividad de aprendizaje y comprensión en L2: la realidad experiencial, el sujeto y el propio sistema de la lengua.

Las posibilidades didácticas de este planteamiento para la enseñanza del español como LE/L2 son muchas pero muy pocas, al menos en España, las propuestas en el que se haga mención de la práctica de significados ideativos, discursivos e interpersonales en el aula de ELE (Castañeda y Alonso Raya, 2009; Marimón, 2016)

## **5. UN EJEMPLO DE PRÁCTICA EN EL AULA: LOS TEXTOS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA**

*El significado experiencial:* Para trabajar sobre el significado experiencial se pueden realizar actividades dirigidas a llamar la atención sobre las relaciones léxicas cohesivas (Marimón, 2008). El primer paso puede ser la lectura del título: «La conquista de los derechos de las mujeres», que sitúa a los estudiantes ante tres conceptos que van a resultar esenciales y que señalarán enseguida: «conquista», «mujeres» y «derechos». Es importante estar seguros de que conocen las nociones que se manejan en el tema pues conceptos como «derecho», «discriminación» o «igualdad» que aparecen con frecuencia pertenecen a los niveles B1-B2 del PCIC. Sería muy recomendable, por tanto, una actividad de pre-lectura del tipo V/F, unir con flechas o asociar imágenes puede servir para activarles o darles a conocer estos conceptos en español.

Tras la lectura del texto —solos o en parejas—, se puede abordar ya un primer acceso consciente al texto. Para ello, se les propone una actividad sencilla y lúdica: intentar adivinar cuántas veces se repiten en el texto las palabras «mujer» o «mujeres». Tras sus «apuestas» les indicamos que subrayen todas las ocurrencias y las cuenten. Verán que son un total de 18 —suelen decir muchas menos lo cual es lógico pues los hablantes no suelen ser conscientes de la reiteración discursiva que facilita la comprensión—. Les llamamos entonces la atención



### 3 La conquista de los derechos de las mujeres

Tradicionalmente, el papel de la mujer a lo largo de la historia ha sido olvidado. Históricamente, la mujer ha estado relegada al cuidado de la familia y la casa y no tenía derechos.

— En el **siglo XVIII**, las ideas de la Ilustración, especialmente las de libertad e igualdad, cambiaron la conciencia que las mujeres tenían de su situación. Así, en 1791, **Olimpia de Gouges** escribió la **Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana**, en la que se reclamaban derechos como la libertad, la propiedad, etc.

I. La mujer nació libre y tiene los mismos derechos que el hombre. Las circunstancias sociales sólo pueden ser diferentes en la virtud o en la ignorancia.

X. Nadie puede ser juzgado por sus opiniones incluso fundamentales: si la mujer tiene derecho a subir al cadalso, ha de tener igualmente derecho a subir a la tribuna; siempre que sus manifestaciones no alteren el orden político establecido por la ley.

De Gouges, O., *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana*, Francia, 1791

— En el **siglo XIX** nació en Estados Unidos y el Reino Unido el **movimiento sufragista**, que reivindicaba los derechos de las mujeres, especialmente el derecho al voto, que no se alcanzó hasta el **siglo XX**.

— En el **siglo XX** las mujeres, especialmente en Occidente, consiguieron importantes derechos, muchos de ellos gracias a la **lucha del movimiento feminista**, surgido en la segunda mitad del siglo. Asimismo, se sucedieron las declaraciones y convenciones que proclamaban la no discriminación a la mujer y la obligación de los Estados de tomar medidas activas para evitarla. En 1979 la Asamblea General de la ONU aprobó la **Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer**.

Las III y IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebradas en 1985 y 1995 en Nairobi (Kenia) y Pekín (China), respectivamente, analizaron el papel de las mujeres en el mundo y aprobaron las medidas que debían adoptar para lograr el reconocimiento social de las mujeres y de sus derechos, la igualdad y el desarrollo.

#### 3.1. Los derechos de las mujeres, hoy

En la actualidad, aunque la mayoría de los países reconocen la **igualdad jurídica** de la mujer, no se ha conseguido la **igualdad efectiva**.

— Sigue habiendo diferencia de oportunidades para hombres y mujeres en el acceso a puestos de responsabilidad, en la política y en las empresas. Por ejemplo, las cifras de mujeres con cargos directivos en las grandes empresas en Suecia es de un 27 %, en la UE Europea un 7,5 % y en España un 3 %.

— Sigue habiendo discriminación salarial, pues en muchos casos por un mismo trabajo la mujer cobra un salario inferior.

44 3. Trabajo derecho y deberes

*Texto 1. Educación para la Ciudadanía. ESO (2007). Madrid: Santillana*

sobre el hecho de que, cuando se trata un tema, la palabra clave suele repetirse muchas veces. Buscamos ahora otra palabra clave, «derecho». Los alumnos comprobarán entonces que derecho aparece 12 veces, pero les llamaremos la atención sobre otras palabras con las que esta está relacionada: «igualdad», que aparece 4 veces, «libertad», tres y «no-discriminación», 1. Todas ellas forman parte del concepto más general «derecho» que es su hiperónimo. Un sencillo mapa conceptual ayudará a visualizarlo.

Quizá alguien se haya dado cuenta de que, junto a no-discriminación aparece «discriminación» que es lo contrario. Busquemos ahora, pues, antónimos y encontraremos: «diferencia», «distinción social», «relegada».

Según el título, los derechos que acabamos de nombrar son una «conquista», eso significa que no es algo que haya sido así siempre, de hecho, «conquistar» significa según el diccionario de la RAE: «Ganar, conseguir algo, generalmente

con esfuerzo, habilidad o venciendo algunas dificultades». Aplicado a nuestro texto, significa que alguien —las mujeres— estaban en una situación anterior de no-derechos y que han tenido que esforzarse y vencer dificultades para encontrarse ahora en una situación de «derechos», pero ¿quién se ha esforzado? ¿Quién ha puesto dificultades? ¿qué han conseguido? ¿cómo lo han hecho? Un análisis del nivel léxico-gramatical nos va a ayudar a repartir papeles activos entre los participantes en esta «conquista».

*Los actores discursivos:* Para ello les vamos a pedir a los estudiantes que, por parejas, escriban en su cuaderno todas las oraciones del texto y vamos a señalar con ellos los verbos (las acciones) y quienes las hacen y reciben (actores). Si no hay sujeto, deberán también indicarlo.

Así, por ejemplo, encontramos:

«El papel de la mujer a lo largo de la historia *ha sido olvidado*»

«La mujer ha estado relegada al cuidado de la familia y la casa y no tenía derechos»

«Las ideas de la Ilustración *cambiaron* la conciencia que las mujeres tenían de su situación»

«Olimpia de Gouges *escribió* la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* en la que *se reclamaban* derechos como la libertad, la propiedad, etc.»

«En el s. XX *nació* en EEUU y el Reino Unido el movimiento sufragista, que *reivindicaba* los derechos de las mujeres, especialmente el derecho al voto que *no se alcanzó* hasta el siglo XX»

«En el siglo XX, especialmente en Occidente, las mujeres *consiguieron* importantes derechos, muchos de ellos gracias a la lucha del movimiento feminista»

«*Se sucedieron* las declaraciones y convenciones que proclamaban la no discriminación de la mujer»

«La Asamblea general de la ONU *aprobó*»

«Las III y IV Conferencia Mundial sobre la Mujer [...] *analizaron* [...] y *aprobaron* medida que debían adoptar para lograr el reconocimiento social de las mujeres»

«En la actualidad *no se ha conseguido* la igualdad efectiva»

«*sigue habiendo* diferencia de oportunidades para hombres y mujeres en el acceso a puestos de responsabilidad»

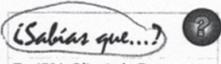
«las cifras de mujeres con cargos directivos [...] es»

«*sigue habiendo* discriminación salarial»

«por un mismo trabajo la mujer cobra un salario inferior»

Luego les diremos que señalen otra vez la palabra mujer, los juntaremos en pequeños grupos y les propondremos que se fijen en el lugar que ocupa la palabra «mujer» dentro de las oraciones: ¿ocupa un lugar principal o son siempre lugares de «dependencia», de «subordinación»? A partir de este análisis se les proponen las siguientes preguntas para reflexionar y comentar: ¿cuántas veces las mujeres aparecen como sujetos, haciendo algo? ¿se le asocian actividades positivas? ¿Qué otras personas hacen cosas? ¿o no se nombra a muchas personas? En el caso de que se encuentren otros actores, se pide a cada grupo que realice una lista. Se verá sin embargo que domina la impersonalidad y la falta de asignación de acciones. Esta indeterminación, unida a la escasa presencia de las mujeres en papel actancial activa nos lleva a realizar la siguiente pregunta: Según este texto ¿ha sido la mujer protagonista de su propia historia?

Con el fin de mostrar con más claridad la ausencia de agentividad y la pasivización del elemento femenino que revela el texto analizado, se realizará una comparación entre este y fragmentos pertenecientes a otros textos de la misma materia, más breves, pero muy elocuentes.



*En 1791, Olimpia de Gouges denunció la exclusión de las mujeres en la "Declaración de los Derechos de las Mujeres y las Ciudadanas", por la que fue condenada a pena de muerte.*

## 2.2 Momentos clave en la conquista de los derechos de las mujeres

En el siglo XVIII, el empuje de algunas pensadoras y activistas sociales otorgó a la sociedad de su tiempo a replantear el papel de las mujeres. No fue una tarea fácil. La Revolución Francesa de 1789, origen de los ideales de libertad e igualdad que transformaron el mundo, ignoró por completo los derechos de la mujer. El texto que recogió estos derechos recibió el nombre de "Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano". *Actividad 3*

Vendrían después las luchas por el derecho al voto, llevadas a cabo en distintos países de Europa por mujeres conocidas como "sufragistas", duras un largo periodo, desde mediados del siglo XIX hasta los inicios de la Segunda Guerra Mundial. [UD3]

38
XX
PRIM CICLO

Texto 2. Educación para la Ciudadanía. ESO (2007). Madrid: Santillana

Se vuelve a unir a los estudiantes por parejas y se les proponen las siguientes actividades:

Lee ahora este pequeño texto, fíjate en las palabras y señala ¿quién aparece aquí que apenas es nombrado en el texto 1? ¡el hombre, claro! ¿con qué palabras aparece nombrado? ¿y las mujeres? Antes hemos hablado de la antítesis, de palabras que significan lo contrario ¿podrías señalar qué actividades se asocian a hombres y mujeres?

### La mujer en las sociedades antiguas

En las sociedades antiguas, el papel de la mujer era de subordinación respecto al hombre. En el mundo greco-romano, las leyes permitían al marido el divorcio y el repudio de la esposa sin que tuviese que alegar ningún motivo especial, pero la esposa no tenía derecho a hacer lo mismo.

Las jóvenes se casaban muy pronto, a los quince años o antes, con quien decidía su padre, y permanecían dedicadas al cuidado de su hogar, de los hijos y de los esclavos sin que se les permitiera participar en la vida pública, y apenas tenían acceso a la educación.

**Texto 3.** *Educación para la Ciudadanía. ESO (2008). Madrid: Anaya entre culturas.*

Lee ahora el texto 3 que también trata de la conquista de los derechos. Busca palabras relacionadas con este concepto ¿a quién se asocian?

A estas alturas quizá el estudiante se ha dado cuenta ya de que al primer texto le faltan actores —no sabemos quién hace las cosas—, ni hay demasiada precisión ni variación en los conceptos ¿a qué derechos se refiere?

Te propongo algo: ahora que ya sabes más del tema, reescribe las frases que consideres del primer texto, reparte bien los papeles, nombra las acciones y los actores.

Si piensas que ahora el lenguaje expresa mejor el significado del texto, cambia también el título: las mujeres conquistan sus derechos a lo largo de la historia ¿por qué no?

## 5. CONCLUSIONES

A comienzos de los años 80, Halliday y sus colaboradores elaboraron un Proyecto educativo para la escuela australiana (Ghio, 2008) en el que se proponía el estudio de la lengua desde tres perspectivas: *aprender la lengua* —dominio básico de leer, escribir, comprender y hablar—, *aprender a través de la lengua* —«tomar conciencia de las diversas maneras de expresar la experiencia»— y *aprender acerca de la lengua* —su sistema gramatical, su estatus como institución, sus variedades—. Se trataba de integrar destrezas comunicativas y conocimiento declarativo de naturaleza lingüística en un sistema escolar poco habituado a que los estudiantes tuvieran que estudiar el sistema gramatical del inglés. El proyecto estaba pensado para hablantes nativos y fue reformulado en varias ocasiones (Martin, por ejemplo, concibió un modelo de enseñanza de la lengua basado en los géneros discursivos). Independientemente de su vigencia en Australia, el planteamiento tuvo repercusión en todos los sistemas educativos Occidentales pues encajaba perfectamente con los modelos activos y comunicativos que las diferentes reformas estaban poniendo en práctica. Así, por el ejemplo en la Introducción de la LOGSE se dice que «la educación lingüística y literaria estará guiada por la consideración del lenguaje como actividad que tiene como funciones básicas la comunicación y la representación de la realidad física y social»:

Aplicado al aprendizaje de segundas lenguas esta propuesta se integra plenamente en el enfoque comunicativo. Así, *aprender la lengua* está estrechamente relacionado con la adquisición de las cuatro destrezas básicas —comprensión/ expresión oral y escrita—, mientras que *aprender acerca de la lengua* significa introducir conocimientos sobre el sistema lingüístico en sus distintos niveles —la gramática, el léxico, la fonética— y las posibilidades expresivas de un idioma —los registros, las variedades—. Pero el concepto sobre el que quería llamar la atención es, precisamente, el de *aprender a través de la lengua*. De lo que se trata en este caso es de hacer al alumno consciente de que la lengua no es un mero instrumento de transmisión a través del cual «pasa» el conocimiento y por eso debemos dominarla. Más allá de eso, lo esencial es hacer ver al estudiante que la lengua «es» conocimiento, que ser consciente, por ejemplo, de la forma de organización de un enunciado —elegir explicar, narrar o describir algo—; de la selección del vocabulario —nombrar o evitar nombrar algo o a alguien, como hemos visto; del

reparto de papeles —quién hace o quien no hace las acciones que se enuncian—; de lo que se pone en primer lugar y de lo que sale siempre al final, es el resultado de elecciones más o menos conscientes por parte de alguien que, necesariamente, nos hacen ver la realidad desde un punto de vista. Y saber eso y saber, además, que se pueden cambiar los papeles —y hacerlo— o nombrar lo no nombrado o hacer actuar a quien no actúa —y hacerlo también— sitúa al estudiante en un papel verdaderamente consciente y activo no sólo frente a la nueva lengua, sino frente la nueva realidad social que se abre ante él. Al *aprender la lengua y acerca de ella*, el estudiante se desarrollará como un agente social conocedor del sistema y de su uso. Al *aprender a través de la lengua*, el estudiante podrá, además, acercarse a las distintas posibilidades de pensar el mundo a través del lenguaje y de pensarse a sí mismo y adquirir, siguiendo el PCC y como, en realidad, exige la sociedad actual, verdadera competencia como hablante intercultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- Atienza Cerezo, E.** (2007). Discurso e ideología en los textos de ciencias sociales. *Discurso y Sociedad* 1, (04), 543-573
- Barnes-Karol G. y M.A. Broner** (2010). Using Images as Springboards to Teach Cultural Perspectives in the Light of the Ideals of the MLA Report. *Foreign Language Annals* 43 (3), 422-445.
- Beacco, J.C. y Michael B.** (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Language Policy Division, Council of Europe: Strasbourg.
- Castañeda Castro, A. y Alonso Raya, R.** (2009). La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza del español/ LE. *MarcoELE* 8, 1-33.
- Cenoz, J.** (2004) El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 449-465.

**Christie, F. y L. Unsworth** (2006). «Developing dimensions of an educational linguistics». En J. Webster, C. Matthiessen, y R. Hasan (Eds.), *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective*, (pp. 225–258). London: Equinox.

**Coicaud, S.** (2009). Jóvenes, escuela media y enseñanza innovadora de la ciudadanía democrática. *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas*, Santa Fe: UNL, 1–8.

**Eggs, S.** (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño: Universidad de la Rioja.

**Gabalachis, G.** (2009). «Construyendo un modelo educativo generador de ciudadanía e inclusión social», *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas*, Santa Fe: UNL, 1–8.

**Ghio, E. y Fernández, M.D.** (2008). *Lingüística sistémica funcional aplicada a la lengua española*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral

**González Piñero, M.C. Guillén y J.M. Vez** (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

**Halliday, M.A.K.** (1975). Estructura y función del lenguaje. En Lyons, J.(ed.). *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza Editorial, 54–173.

**Halliday, M.A.K.** (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*, México: Fondo de Cultura Económica.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

**La Porta, P.A.** (2009). Educación para la participación como requisito para la ciudadanía plena. *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectivas*. Santa Fe: UNL, 1–8.

**Ley Orgánica De Educación (LOE)** (2006). <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

**Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)** (2013)

**Marimón Llorca, C.** (2008). *Análisis de textos en español. Teoría y práctica*. Alicante: Universidad de Alicante.

**Marimón Llorca, C.** (2009). Estrategias discursivas para comprender: enseñar educación para la ciudadanía a estudiantes no nativos. En A. Vera Lujan e I. Martínez Santander (Eds.), *XX Congreso Internacional de la ASELE. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Comillas 2009*. Pamplona: ASELE, Fundación Comillas, pp. 697–717.

**Marimón Llorca, C.** (2016). Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera: la Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC). *RESLA*, 29 (1), p. 191-2011.

**Plan Curricular del Instituto Cervantes** (2007). Edelsa: Instituto Cervantes.

Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By\\_Country/Spain/2002\\_38\\_Rec2002\\_12\\_Es.PDF](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/By_Country/Spain/2002_38_Rec2002_12_Es.PDF)

**Roca Cobo, E.** (2007). La educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la LOE y en sus desarrollos. En *Educación para la ciudadanía*, Madrid: Instituto de la Mujer, 19-36.

**Souto Galván, B.** (2009). Educación para la ciudadanía: un estudio comparado entre los ordenamientos español y portugués. *III Congreso internacional de educación. Construcciones y perspectiva*. Santa Fe: UNL, 1-8.

## **TEXTOS UTILIZADOS**

Texto 1. *Educación para la Ciudadanía. ESO* (2008): Madrid, Edebe.

Texto 2. *Educación para la Ciudadanía. ESO* (2007): Madrid, Santillana.

Texto 3. *Educación para la Ciudadanía. ESO* (2008): Madrid, Anaya entre culturas.

## 2

# IDEOLOGÍA EN UNA TEORÍA LINGÜÍSTICA SOCIO-SEMIÓTICA

## IDEOLOGY IN A SOCIO-SEMIOTIC LINGUISTIC THEORY

*Annabelle Lukin*

*(artículo traducido por Fabián Mónaco)*

*«En sí mismo, el poder del lenguaje es simplemente un potencial;  
su energía semiótica requiere que se active el estímulo ideológico del hablante;  
el principio activo es siempre el hablante posicionado socialmente.»  
(Hasan 2003, 447).*

**Annabelle Lukin**

Macquarie University – Australia

**monaco.fabian@gmail.com /**

Profesor Asociado Ordinario de Práctica Docente, Lingüística Textual y Antropología Lingüística  
e investigador del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias  
(Universidad Nacional del Litoral).

e0003

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0003

**Fecha de recepción**

> 05/04/21

**Fecha de aceptación**

> 16/05/21

## INTRODUCCIÓN

El poder de la ideología parece ilimitado. También su alcance: la ideología toca todas las escalas de la vida humana, desde nuestras teorías científicas, la geopolítica de los estados nacionales y nuestros mecanismos de escolarización, hasta cómo comemos, nacemos y morimos, cómo hacemos el amor y la guerra. Pero la ideología no podría tener este poder sin el lenguaje. Al igual que la ideología, el lenguaje se extiende a todos los dominios de nuestras vidas, siendo activo en la creación, mantenimiento o cambio de cada vector en las relaciones humanas, «desde el consenso al conflicto, desde la cooperación a la explotación, y desde la acomodación a la sumisión» (Hasan 2009a, 355). Como la ideología, el lenguaje es poderoso y omnipresente. Los dos están inextricablemente vinculados. Las ideologías se elaboran a partir del significado, y el significado es la razón de ser (*raison d'être*) del lenguaje. Aunque el lenguaje no es el único recurso de la cultura humana que crea significado, es el más poderoso<sup>1</sup>. El lenguaje, de todas las modalidades semióticas, es, sostiene Halliday, simultáneamente una parte de la realidad, un constructor de la realidad y una metáfora de la realidad (Halliday 2003). Por esta razón, el lenguaje es la usina de la ideología.)

Para comprender el extraordinario poder de la ideología, debemos hacer visible la maquinaria semiótica que la produce. Si el lenguaje es siempre ideológico, entonces la ideología debe ser parte de la organización interna misma del lenguaje. No se trata simplemente de que el lenguaje se utilice con fines ideológicos, sino de que el potencial ideológico del lenguaje es inherente al lenguaje mismo. Para comprender la ideología, entonces, necesitamos considerar las características del lenguaje que lo han convertido en un elemento que acompaña constantemente a la ideología. Es decir, necesitamos entender cómo es el lenguaje, si es nuestra mayor fuente de poder ideológico. Dado que «los pasos más importantes en la investigación teórica son los iniciales» (Ellis 1993, 15), este capítulo comienza preguntando sobre el papel del lenguaje en la forma en que experimentamos y

<sup>1</sup> Halliday argumenta que otras modalidades de significado son «a veces, demasiado independientes del lenguaje, pero la mayoría de las veces son parásitas del lenguaje.» (Halliday 2013d, 49). © SpringerNature Singapore Pte. Ltd. 2019 55. A. Lukin, War and Its Ideologies, The M.A.K. Halliday Library Functional Linguistics Series, [https://doi.org/10.1007/978-981-13-0996-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-13-0996-0_3).

nos relacionamos con el mundo que nos rodea. A partir de esta discusión, sería natural considerar de dónde vino el lenguaje y cómo evolucionó. Siguiendo a Halliday, sostendré que, en el paso evolutivo clave del proto-lenguaje a nuestro complejo sistema semiótico moderno, el lenguaje adquiere las características esenciales que hacen posible su potencial ideológico<sup>2</sup>. Esta fase de la evolución del lenguaje es la versión semiótica del «big bang»; y de allí surge un sistema semiótico configurado por múltiples estratos, con dos formas de realización y con una organización metafuncional. Cada una de estas características del lenguaje ayuda a explicar las profundas homologías entre lenguaje e ideología. Discutiré cada una de ellas en este artículo.

En la sección final, analizaré, tanto el registro, como la variación semántica, conceptos cruciales en una descripción socio-semiótica de la ideología. Como siempre ha sostenido Halliday, el lenguaje es como es debido a las funciones para las que ha evolucionado. El registro (variación modelada en el lenguaje de acuerdo con su contexto de situación) es un principio fundamental en la organización del lenguaje, tanto en términos de las propiedades sistémicas del lenguaje como en sus continuas manifestaciones en cada momento de la vida humana. Si el concepto de registro es fundamental para explicar la organización del lenguaje, debe tener algún poder explicativo con respecto a la vida de las ideologías. Las ideologías no manifiestan fronteras registrales: para que un patrón de significado gane fuerza y estasis (estabilidad) debe abarcar varios tipos de contextos sociales. Al mismo tiempo, el registro debe ejercer alguna fuerza sobre la expresión particular de la ideología, de modo que algunos tipos de registros ofrecen tipos particulares de posibilidades ideológicas.

Halliday hace una distinción entre registros que son más transparentes al tener un «vínculo bastante directo» entre las características del contexto social y sus características lingüísticas, y aquellos registros que «presentan una mezcla más o

<sup>2</sup> Matthiessen estima que el surgimiento del lenguaje humano «semióticamente avanzado» fue hace aproximadamente 132.000 años. Fue entonces cuando surgió la complejidad multidimensional completa del lenguaje complejo, que implicaba una interconexión neuronal mucho mayor en el cerebro que antes. Esta forma de organización semiótica de orden superior hizo posible un grado mucho mayor de variación en el lenguaje en relación con el contexto: han marcado el inicio de una expansión progresiva y acelerada del rango y la riqueza de los registros.» (Matthiessen 2004, 81).

menos discordante de múltiples voces». porque su «contexto encarna contradicciones y conflictos internos» (Halliday 2007a, 117–18). La variación de registros, por implicación, es un concepto importante en el estudio de la ideología. Pero la variación ideológica es distinta de la variación de registro. Un mismo registro puede albergar posiciones ideológicas distintas e incluso contradictorias. Del mismo modo, los significados que asociamos con una orientación ideológica particular se pueden encontrar en diversos registros. La variación ideológica, como ha argumentado Hasan, es variación semántica, ya que consiste en «variación ordenada en constelaciones de características semánticas» (Hasan 2009d, 400). En la sección final de este artículo se expondrá el concepto de ideología de Hasan y se proporcionarán algunas direcciones para el análisis de la ideología en el acto de significar.

## **1. LENGUAJE: MATERIA Y SIGNIFICADO ENRELAZADOS**

Nuestra investigación lingüística sobre la naturaleza de la ideología comienza con la cuestión de cómo los seres humanos experimentan tanto el mundo que nos rodea como nuestro mundo interior, una cuestión que plantea una de las dicotomías más profundas en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. El pensamiento occidental tiene «dos corrientes fundamentales» (Munch 1987, 118), el «positivismo» el «materialismo» por un lado, y el «idealismo» o el «discursivismo» por el otro. Esta dicotomía explica —en parte— la naturaleza profundamente controvertida de la ideología como concepto y por qué es posiblemente el «más elusivo de toda la ciencia social» (McLellan 1986, 1). En medio de esta dicotomía está el lenguaje, específicamente su relación con el modo en que los humanos experimentan el mundo. Para algunos, el lenguaje es simplemente un conducto para expresar una realidad ya existente, sin ningún poder particular propio para moldear o crear la realidad. En el otro extremo, el lenguaje tiene en su propia trayectoria una base discursiva todopoderosa capaz de ejercerse de forma totalmente autónoma sin referencia al mundo material.

La primera posición ha sido omnipresente entre los lingüistas y en el ámbito de la filosofía: la «realidad» está dada en el mundo que nos rodea, y el lenguaje

tiene una relación de correspondencia con él. Por extensión, el lenguaje es un recurso pasivo: simplemente nombra cosas que preexisten al acto de nombrar. Este enfoque se basa en la creencia de que «las categorías de nuestro entorno, las regularidades que observamos dentro de él, son características objetivas que existen independientemente de nosotros mismos y de la forma en que hablamos de ellas» (Halliday 2004, 10). Desde este punto de vista, el lenguaje es un espejo de la realidad conocida, formada y en espera de ser codificada. El lenguaje no tiene capacidad para interpretar o dar sentido a la experiencia. Para los que mantienen este punto de vista, la «realidad» es singular y universal. Pero, como sostiene Haas, «los hechos flexibles superan con creces a los tercios» (Haas 1962, 222). Así, la visión realista es una doctrina de «clases naturales» y el «último refugio de una teoría denotativa del significado». Equivale a «una creencia ingenua en la «divinidad del propio idioma», hablada por «Dios o la Naturaleza», aunque «los más sofisticados pueden reservar tal divinidad para el discurso científico» (Haas 1962, 222-23). Los «realistas» —argumenta Ellis— ofrecen una explicación simple para el lenguaje: «hay una palabra para los gatos porque los gatos existen» (Ellis 1993, 32). Este punto de vista tal vez esté más desarrollado en filosofía del lenguaje en el trabajo de los positivistas lógicos, basado en los primeros escritos de Wittgenstein, pero elaborado por filósofos como Russell y Carnap (ver, por ejemplo, la discusión de Carnap sobre «The Method of the Name Relation», en Carnap 1947; y artículos seleccionados en Linsky 1972).

En esta tradición, aunque con su propia visión del asunto, está Chomsky, para quien el lenguaje interactúa con las «estructuras cognitivas» en una especie de clasificación de sentido común de categorías naturales. En palabras de Chomsky, «al determinar que una entidad es una cosa nombrable, la asignamos a un “tipo natural” que podría ser designado por un sustantivo común, un “predicado de clasificación<sup>3</sup>”» (Chomsky 1975, 44). Los usuarios de una lengua recurren a «creencias fácticas y expectativas de sentido común» para clasificar y nombrar cosas en el mundo natural; y, por tanto, «los dominios del discurso deben estar relacionados con las categorías de comprensión del sentido común» (Chomsky

<sup>3</sup> «El “predicado sortal” es un término de la filosofía positivista, asociado con filósofos como Frege, Quine, Strawson y otros. Un “sortal” en filosofía “delimita ese objeto de otros objetos” y “proporciona un principio de contabilidad”.» (Nicholas & Jiyuan 2008, 651).

1975, 45). El lenguaje no es un espejo de la realidad para Chomsky, sino un espejo de un modelo cognitivo preexistente de la realidad, que es universal y aparentemente muy adecuado para manejar la realidad.

Tres implicaciones clave surgen de la posición positivista para la relación del lenguaje con la ideología. En primer lugar, el lenguaje es pasivo e inerte. No aporta nada al proceso de dar sentido a la experiencia. En segundo lugar, el lenguaje debe reflejar o ser un conducto del contenido del pensamiento. No puede moldear la mente, sino que es simplemente el vehículo para su exteriorización.

En tercer lugar, dado que el lenguaje no tiene injerencia en la construcción del significado y el pensamiento, debe ser separado de la experiencia humana. Si el lenguaje simplemente nombra lo que ya existe, entonces no puede ser incrustado en o moldeado por humanos que viven y evolucionan. Chomsky ha argumentado que la gramática está aislada del «exterior ... libre del control de estímulos externos identificables independientemente» (Chomsky 2009, 76). El lenguaje, desde este punto de vista, no puede ser un constructor o una expresión de la cultura. No puede ser un registro de la experiencia humana colectiva.

La tradición positivista en los estudios del lenguaje ha producido una descripción del lenguaje «tan empobrecida que incluso difícilmente se pueden plantear preguntas serias sobre el lenguaje, y mucho menos si se trata de una búsqueda imaginativa» (Halliday 2003a, 237). En el extremo opuesto, está la opinión de que el lenguaje crea categorías propias, sin estar 'en deuda con' o 'moldeado por', la experiencia humana vivida o el orden material. El «idealismo» o el «discursivismo» o el «textualismo» para usar el término de Rorty (Rorty 1982) balancea el péndulo en gran parte o totalmente a favor del texto, el discurso o las ideas, según la disciplina y el especialista. Las variedades de esta visión, y sus diversas tradiciones, son amplias y profundas, aunque Rorty, que escribía a finales del siglo XX, caracterizaba la continuidad entre la filosofía idealista y los deconstruccionistas del siglo XX de la siguiente manera: «En el siglo pasado hubo filósofos que argumentaron que solo existen ideas. En nuestro siglo hay gente que escribe como si solo hubiera textos.» (Rorty 1982, 139).

En el siglo XX, «las personas que escriben como si no hubiera nada más que textos» incluyen a académicos como Bloom, de Man, Derrida, Foucault, Lyotard y Baudrillard (Malešević y MacKenzie 2002; Rorty 1982). Para aquellos académicos típicamente asociados con el posestructuralismo, ha habido una

tendencia a rechazar el concepto de «ideología» por su asociación con una dicotomía verdadero/falso, un énfasis excesivo en un sujeto consciente y un modelo de «base y superestructura». Modelo, en el que la ideología está determinada por las relaciones económicas (Malešević y MacKenzie 2002). Pero el enfoque «discursivista», si bien favorece el texto como medio de análisis y, por lo tanto, proporciona un «correctivo a las explicaciones marxistas clásicas en términos de tecnología y relaciones de producción», sobrepasa «lo discursivo a expensas de lo material». «(Halliday 2003d, 217). El poder del lenguaje no proviene de ser autónomo respecto de los fenómenos y fuerzas materiales, sino de estar profundamente entrelazado con todas las partes de la experiencia humana, tanto que la frontera entre el significado y «lo material» es permeable.

Ni los realistas ni los discursivistas pueden explicar cómo la ideología tiene el poder que tiene, o el papel del lenguaje en apuntalar este poder. Si el lenguaje es un espejo de la realidad, o un espejo de un modelo cognitivo preexistente de la realidad, la ideología queda relegada a una distorsión perversa de una realidad universal compartida por todos y que se nos da sin mediación a través de nuestros órganos de percepción o como una dotación biológica en la mente. Desde estas perspectivas sobre el lenguaje, la ideología sólo puede ser una «falsa conciencia», no 'un uso', sino 'un mal uso' del lenguaje. Por otro lado, si el significado es autónomo respecto del entorno eco-social, es difícil explicar cómo la ideología, y de hecho, el lenguaje, están tan profundamente conectados con la experiencia humana. Para comprender plenamente el poder de la ideología, tenemos que empezar por rechazar estas dos explicaciones de la relación del lenguaje con la experiencia humana. El lenguaje no refleja la realidad ni es autónomo de la historia o de las condiciones materiales de su producción. La esencia del lenguaje es una unidad de lo discursivo y lo material de tal manera que lo que se produce es algo completamente distinto de una u otra sustancia. Saussure entendió la peculiaridad de los fenómenos lingüísticos, argumentando que la conjunción de los fenómenos que producen el lenguaje es tan absurda que es similar a describir la especie como representada por la combinación de «una herradura adherida a un caballo, una herradura de oro en una vaca» (de Saussure 2006, 3). Frente a la complejidad de esta conjunción de dos órdenes diferentes, los lingüistas, según Saussure, se propusieron clasificar claramente formas y significados; pero al hacerlo, el lingüista «no comprende qué constituye

el objeto formal de su (sic) estudio y de su clasificación, que no es otra cosa que el punto de conexión entre estos dos dominios» (de Saussure 2006, 4).

Organizado en torno a las demandas que los humanos le han impuesto, el lenguaje lleva la historia de sus usos y usuarios. Los seres humanos vivimos en y a través de nuestras ideologías; y el lenguaje, en su forma única e inimitable, ha proporcionado los recursos necesarios. El lenguaje «no es una superestructura sobre una base; es un producto de lo consciente y lo material —que se impactan mutuamente— y de la contradicción entre nuestro ser material y nuestro ser consciente, como reinos antitéticos de la experiencia» (Halliday 2003f, 145). La realidad tiene que ver con la experiencia humana y, por su propia naturaleza, la experiencia involucra la interacción de lo consciente y lo material. Por extensión lógica, la realidad no puede ser «algo ya hecho que espera ser significado», ya que es algo experimentado por el humano consciente y encarnado (Halliday 2003f, 145). La experiencia humana de nuestro mundo es algo que construimos activamente, y el lenguaje evolucionó «en el proceso y como agente de su construcción» (Halliday 2003f, 145). Debido a que el lenguaje es una parte omnipresente de nuestra experiencia sobre las condiciones materiales de vida, a medida que cambian las condiciones materiales y sociales, los idiomas también cambian. La interpenetración de significado y materia implica que uno no tiene primacía sobre el otro. El lenguaje es un agente en la construcción de la realidad, pero este proceso no es independiente de nuestro entorno eco-social. Halliday resume la relación del significado con el entorno eco-social de la siguiente manera:

«Nuestro entorno, tal como lo experimentamos, está repleto de analogías: todo lo que sucede es de alguna manera algo más que eso. El problema es que la mayoría de las cosas son como muchas otras de muchas maneras diferentes. Lo que hace la gramática es ordenarlas: dar prioridad a algún subconjunto de las posibles dimensiones a lo largo de las cuales los fenómenos pueden percibirse como similares.» (Halliday 2004, 10).

Las ideologías alcanzan cada parte de nuestras vidas, porque tanto la ideología como el lenguaje son artefactos de la experiencia humana colectiva.

## 2. LA IDEOLOGÍA EN LA ARQUITECTURA DEL LENGUAJE HUMANO

Este reconocimiento de que el lenguaje es un agente en la interpretación de la experiencia, al mismo tiempo que el lenguaje en sí surge de los humanos que interactúan con las condiciones de la vida, es un paso principal hacia una explicación lingüística de cómo y por qué el lenguaje está tan directamente implicado en la ideología. Nuestro siguiente paso es considerar un momento clave en la evolución del lenguaje, a saber, el paso del proto-lenguaje, cuyas propiedades compartimos con muchas otras especies, a la semiótica compleja y exclusivamente humana del lenguaje moderno. En este proceso, vemos cómo la aparición del lenguaje, provocada por la convivencia y el hecho de que los seres humanos vivan juntos, requirió y dio lugar a una intersección recíproca de materia y significado. El lenguaje une materia y significado de tal manera que se vuelven indivisibles. En su análisis de la evolución del lenguaje, de las propiedades del lenguaje, que surgen del «zumbido y el zumbido en el que la humanidad ha estado evolucionando» (Halliday 2003c, 116), Halliday sostiene que hay tres principios fundamentales: la configuración estratal del lenguaje, sus distintas dimensiones de realización y su orientación metafuncional. Cada una de estas características del lenguaje resulta ser central para sus capacidades ideológicas.

A lo largo de muchas generaciones de experiencia humana, las categorías lingüísticas surgen de lo que Halliday describe como la «interacción dialéctica de procesos materiales y semióticos», y estos procesos producen los «complejos sistemas ecosociales que conocemos como culturas humanas» (Halliday 2003a, 238). El lenguaje no está en deuda con el material, pero tampoco está aislado de él. El lenguaje comienza, tanto en términos evolutivos («filogenéticamente») como en la vida de cada individuo humano («ontogenéticamente»), como un espacio semiótico bidimensional: no como un inventario de signos, sino como un espacio semiótico que constituye un sistema de signos. En el acto de significar, los dos modos primarios de experiencia, el material y el consciente, «se fusionan y se transforman en algo nuevo y diferente de ambos» (Halliday 2002a, 354). Este proceso crea lo que Hjelmslev llamó un «plano del contenido» (Hjelmslev 1953). Este plano es una interfaz, con una de estas caras dirigida hacia los fenómenos de la experiencia. Pero incluso en el contexto de este sistema semiótico simple,

que Halliday llama «proto-lenguaje» (ver Fig. 1., modelo (a)), nuestra experiencia del «material» no es inmediata:

A menudo nos referimos a estos fenómenos [de la experiencia] como ‘el material’, como si la única forma de experiencia fuera lo que está ‘ahí fuera’. Pero esto es engañoso. Nuestra experiencia es a la vez material y consciente; y es la contradicción entre lo material y lo consciente lo que da a estos fenómenos su potencial semogénico.» (Halliday 2002a, 354)

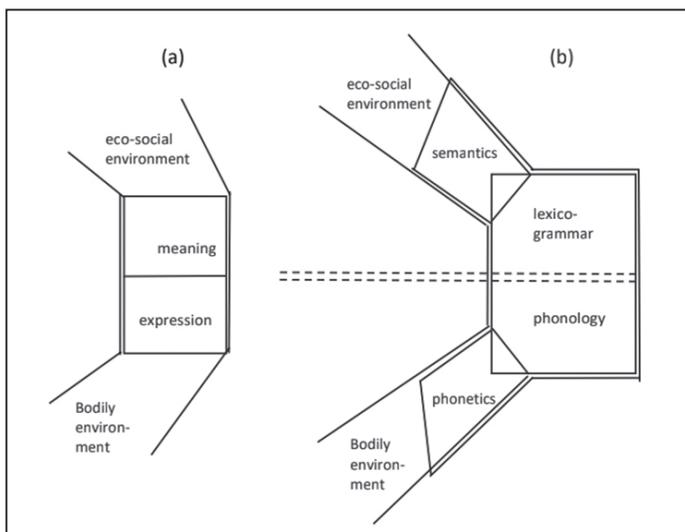


Fig. 1. Proto-lenguaje (a) y lenguaje (b) en relación con su atmósfera ecosocial y física.

El «espacio elástico» bidimensional del proto-lenguaje, sostiene Halliday, es parte de la experiencia de los mamíferos<sup>4</sup> (Halliday 2002a). Esta afirmación, señala Halliday, plantea muchas preguntas. Pero su punto es que la creación de

<sup>4</sup> Si bien el lenguaje humano tiene propiedades distintas, no obstante, es parte de un proceso evolutivo y, naturalmente, tiene continuidad con los sistemas de creación de significado de otros animales. Ver De Waal (2016) para una visión de estas continuidades desde la perspectiva de la etología.

significado, a través del proto-lenguaje, es un potencial compartido con otros animales. Y aunque es un sistema semiótico rico, el proto-lenguaje tiene sus límites. Bajo la presión evolutiva, tanto en nuestra historia filogenética como en la ontogenética, la presión ejercida por las sociedades humanas por un intercambio de significados más complejo alcanza un punto de inflexión. En el proceso, las dos interfaces existentes material/no material del proto-lenguaje se abren y se interpone un nuevo nivel, totalmente abstracto o «no fenoménico», un proceso que Halliday describe como la llegada de la complejidad estratificacional. ver Fig. 1, modelo (b). El surgimiento de este sistema semiótico mucho más complejo, caracterizado por la nueva sustancia de la lexicogramática, es la versión semiótica del «big bang». Es un paso evolutivo de gran alcance en la cultura humana: el significado se gramaticaliza y, como consecuencia, se reconstruye para que lo simbólico-fenoménico pueda desarrollar una estructura propia». En este proceso, la conciencia humana colectiva «creó un espacio semiótico que es verdaderamente elástico, en el sentido de que puede expandirse en cualquier número de direcciones» (Halliday 2002a, 355–57).

Esta «explosión en la gramática» (Halliday 2002a, 355) permitió a los humanos nada menos que el paso de la conciencia primaria —la «tiranía del presente extendido», en palabras del neurocientífico estadounidense ganador del Premio Nobel, Gerald Edelman— a la conciencia de orden superior, un estado que, según Edelman ha argumentado, es dependiente del lenguaje (Edelman 1992, 395). En esta nueva forma, el lenguaje logra «una reconciliación masiva de principios de orden en conflicto, siendo ésta la única forma de “semiotizar” nuestro complejo entorno ecosocial de una manera que sea favorable para nuestra supervivencia» (Halliday 2003g, 29). Para el poder ideológico del lenguaje, este paso en la su evolución es crucial. El lenguaje se convierte en un potencial infinito, con el poder de interpretar la experiencia a través de muchas dimensiones de significado. Presagia la llegada del potencial del lenguaje para construir versiones alternativas, incluso contradictorias, de la experiencia.

En la figura 1, modelo (b), el lenguaje se modela como cuatro estratos entrelazados. En los dos puntos finales de la representación, el lenguaje está abierto. El plano de expresión —la fonética— está abierto al medio corporal. Los lenguajes acondicionan el cuerpo humano: nuestras cuerdas vocales, lengua, posturas de boca y garganta, pulmones, nuestra respiración, para su expresión.

Al mismo tiempo, el estrato semántico está abierto a nuestro entorno eco-social. Nuestros cerebros son parte de esta interfaz, y son moldeados constantemente por prácticas de creación de significado en los contextos humanos cotidianos. Esta intimidad corporal con el lenguaje debe ser crucial para los mecanismos mediante los cuales las ideologías llegan a organizar nuestras formas de vida: toda interacción social, como señala Giddens, «se expresa en algún punto en y a través de las contextualidades de la presencia corporal» (Giddens 1993, 165). De manera similar, Bourdieu sostiene que «las prácticas lingüísticas [están] inscritas en las disposiciones corporales más arraigadas ... el lenguaje es una técnica corporal» (Bourdieu 1991c, 86). La semántica, en la que encontramos los orígenes de nuestras categorías gramaticales, también está abierta, pero al fluir y fluir de la vida diaria de las comunidades lingüísticas. Para que el lenguaje esté al servicio de la cacofonía de demandas ideológicas sobre él, debe ser un sistema abierto y dinámico. Esta apertura del lenguaje lo mantiene conectado con las comunidades vivas y sus preocupaciones.

El surgimiento de esta complejidad estratificacional tiene una serie de consecuencias para la organización interna del lenguaje y para su potencial como sistema semiótico. Por ejemplo, la llegada de la lexicogramática da nuevos aires a la arbitrariedad del signo. El signo de dos partes ya no depende del parecido icónico, por lo que la gama de cosas «significables» se amplía indefinidamente. Se vuelve «indefinidamente grande, sujeto sólo a los límites de las capacidades articulatorias y auditivas humanas y la capacidad del cerebro humano» (Halliday 2003c, 75). Pero además de las posibilidades abiertas que ofrece la arbitrariedad como relación en el sistema lingüístico, en la interfaz entre lexicogramática y semántica vemos cuán profundamente la cultura y la sociabilidad humanas han dejado su huella en las categorías del lenguaje. Por tanto, la relación entre estos estratos, sostiene Halliday, es «natural», no arbitraria. Esto significa que los sistemas gramaticales de una lengua (sistemas como Polaridad<sup>5</sup>, número, persona, tiempo/aspecto, etc.) nos devuelven, en términos de un sistema lingüístico, aspectos de nuestra experiencia e interacciones con ellos, el entorno eco-social.

<sup>5</sup> Siguiendo a Halliday y Matthiessen (2014), los nombres de los sistemas gramaticales se indican en versalitas.

Esta combinación de modos de realización <sup>6</sup>habilita el potencial ideológico del lenguaje. La arbitrariedad del signo garantiza que el idioma pueda realizar una amplia gama de opciones posibles. Al mismo tiempo, la relación natural de la lexicogramática con la semántica asegura que las ideologías son patrones de significados que se mantienen cercanos a la experiencia humana. Esta conexión del lenguaje, y por lo tanto de la ideología, con nuestros profundos hábitos de vida ayuda a hacer que los patrones de significados que los humanos construyen parezcan completamente naturales y no fabricados.

Pero la complejidad estratificacional del lenguaje abre otro potencial, el de la posibilidad —de hecho, el requisito— de producir significados de más de un tipo simultáneamente. La interpolación del estrato totalmente abstracto de la lengua produce una estructura lingüística polivalente. Los seres humanos, a través de su presión socio-semiótica colectiva sobre el lenguaje, generan un sistema de creación de significados que les permite, —de hecho— les exige, combinar significados que son interpersonales, ideacionales y textuales. El carácter meta-funcional del lenguaje significa que es simultáneamente un sistema para actuar y pensar. El lenguaje mismo ha sido moldeado por estos dos modos de ser y su manifestación a través del significado (Halliday 2013c, 74). Actuar, o «promulgar», para Halliday significa «gestionar continuamente nuestras interacciones con otras personas, desde los encuentros a pequeña escala de la vida diaria hasta los pronunciamientos con los que mantenemos nuestras redes sociales y nuestras propias identidades dentro de ellos» (Halliday 2003c, 74). Interpersonalmente, la gramática es una «forma de praxis, y el paso evolutivo clave para esto fue el diálogo» (Halliday 2003c, 74). Por el proceso de pensar, o interpretar, Halliday quiere decir «que todo el tiempo estamos ensayando y reforzando nuestro sentido de la realidad, reconociendo y nombrando categorías de fenómenos como procesos y entidades, y las complejas relaciones entre ellos» (Halliday 2003c, 74). Aquí, argumenta Halliday, la gramática funciona como una teoría, «una teoría bien probada de la experiencia humana, nada menos». El desarrollo evolutivo clave para este modo de experiencia fue la referencia (Halliday 2003c, 74).

<sup>6</sup> Halliday sostiene que la «realización», junto con la «instanciación», son las dos abstracciones fundamentales en lingüística. Ambos siguen siendo poco reconocidos y poco desarrollados dentro de la teoría lingüística.

Debido a que los usuarios del lenguaje combinan significados de tres tipos distintos, en el sistema lingüístico hay un principio de organización que asegura que no haya un modo neutral de representación. La interpretación de la experiencia debe realizarse con respecto a un destinatario específico. Y el lenguaje no prioriza una de estas metafunciones sobre otra. Estos modos de significado, el ideacional y el interpersonal, evolucionaron conjuntamente. Los hablantes eligen libremente entre los diversos sistemas que constituyen las metafunciones ideacionales e interpersonales. El costo de esta libertad es que la función textual, que permite que estos dos modos de significado se unan, impide que estas metafunciones funcionen por separado. El texto coherente requiere que se organicen los significados en estas metafunciones. En el proceso de reunir estos dos tipos de significados distintos en estructuras únicas, el lenguaje crea un «universo paralelo propio: un mundo que está hecho de significado y, por lo tanto, instanciado en el proceso semiótico» (Halliday 2003b, 276). Halliday sostiene que es en los «intersticios» entre la función experiencial e interpersonal donde el sesgo entra en el texto (Halliday 2003b, 276).

Como señala Halliday, «todos estos recursos, el cerebro, los órganos del habla y la audición y la organización funcional/estratal del lenguaje, han evolucionado juntos como un solo paquete» (Halliday 2003c, 75). El lenguaje ha sido tanto una respuesta como un agente en nuestra evolución material y cultural. El relato de Halliday sobre la naturaleza interna del lenguaje y sus profundas conexiones con los cuerpos humanos, las comunidades y las historias compartidas resuelve la profunda bifurcación en el pensamiento sobre el lenguaje que se encuentra en las ciencias sociales. Lo que creamos, semióticamente, se convierte en parte de la realidad con la que vivimos y en la que vivimos. En una versión de la «conciencia colectiva» de Durkheim<sup>7</sup>, Halliday posiciona la naturaleza dialéctica del lenguaje como entrelazada con procesos históricos, incluidos aquellos que «constituyen los medios y las relaciones de producción» (Halliday 2003f, 146). En primera instancia, «como parte de la realidad», el lenguaje posibilita la coordinación de prácticas materiales, al mismo tiempo que construye las relaciones sociales que las acompañan. En segundo lugar, «como el “constructor” de la realidad», el

<sup>7</sup> El concepto de Durkheim también se traduce como «conciencia colectiva». He utilizado la traducción de Simpson, como en Durkheim (1933).

lenguaje permite que estas formas de proceso social evolucionen, tanto facilitando su evolución como constriéndolas en el sentido de que la realidad que la gramática promulga es «la del imperante orden socioeconómico; por lo tanto, el lenguaje tenderá a ser conservador: la forma en que “son” las cosas es como son» (Halliday 2003f, 146).

Aunque el sistema tiene estabilidad, y esto es importante para permitir que las ideologías ganen tracción, está abierto a la evolución cultural. Para que el lenguaje sobreviva, tiene que seguir satisfaciendo las demandas que le plantean los humanos. El lenguaje evoluciona porque «la gramática nunca puede ser fija ni monolítica» (Halliday 2003f, 146). La gramática expresa «todas las contradicciones y complementariedades imperantes, tanto las que existen dentro del dominio material, socioeconómico, como las que son inherentes al impacto que engendró el lenguaje en primer lugar, entre el dominio material y el consciente» (Halliday 2003f, 146). Halliday sostiene que, además de ser parte de la realidad y un constructor de la realidad, el lenguaje es una metáfora de la realidad, en eso:

«...Recrea, simultáneamente, en su propio sistema–y–proceso interno, a través de múltiples formaciones fractales, las diversas contradicciones y complementariedades que impone a la realidad que está construyendo (Halliday 2003f, 146).

Halliday muestra que el lenguaje no solo proporciona la estabilidad que permite que las ideologías se desarrollen, sino la apertura que les permite cambiar y que las ideologías contradictorias coexistan e incluso se reconcilien. Argumentar que la ideología está en todas las instancias del lenguaje no requiere que el lenguaje sea monolítico. Halliday adopta una visión Gramsciana de la ideología, argumentando que la ideología es «un caos de prácticas de creación de significado», caracterizado por «incoherencia, disyunción y conflicto» (Halliday 2007a, 120). Pero este rasgo de la ideología es simplemente otro reflejo del carácter interno del lenguaje. El lenguaje no solo es el más complejo de nuestros sistemas semióticos, es «también uno muy difuso, tanto en el sentido de que sus propios límites no son claros como en el sentido de que su organización interna está llena de indeterminación» (Halliday 2003a, 2).

### 3. LA IDEOLOGÍA EN LA LENGUA Y EN EL HABLA

La reconciliación de Halliday respecto de la profunda dicotomía en el pensamiento occidental entre las explicaciones realistas e idealistas de nuestra relación con el mundo allana el camino para reconciliar otra dicotomía que se manifiesta en la lingüística como la separación entre lengua y habla. Como se argumentó antes, la relación de la lengua y el habla, del sistema del lenguaje a la instancia del lenguaje en uso, es fundamental para comprender cómo funciona la ideología. Es el sello distintivo de la lingüística de finales del siglo XX que ha «oscilado salvajemente entre sistema e instancia, creando una enorme disyunción entre los dos» (Halliday 2003h, 376). Se ha hablado mucho de la desconexión del habla respecto de la lengua, incluso por parte de los estudiosos que estudian la lingüística desde otras disciplinas, y se ha hecho que Saussure cargue con el peso de esta separación. Halliday ha llamado la atención sobre el papel de Chomsky en la separación de lo que Chomsky llamó competencia y ejecución, describiéndola como parte de «toda una serie de dicotomías que Chomsky introdujo, o asumió sin problemas» que, una vez introducidas, orientaron a una generación de lingüistas a «Localizar y mantener el límite entre ellas» (Halliday 2003a, 236). Aunque la distinción fue adoptada de Saussure, la distinción tenía una función en la teoría de Saussure al ser un intento de teorizar el lenguaje en sus propios términos. La versión de Chomsky era, argumenta Ellis, «confusa ... peligrosa e innecesaria»:

«Los lingüistas del MIT en realidad estaban usando la distinción para deshacerse de aquellos aspectos del sistema lingüístico de una lengua con los que no podían lidiar. La virtud procesal de filtrar el ruido en el sistema estaba proporcionando una cobertura para el pecado de manipular los datos» (Ellis 1993, 105).

Aunque se ha considerado que la competencia y la ejecución de Chomsky son análogos a la lengua y el habla de Saussure<sup>8</sup>, las distinciones son significativas. Hasan (2005a) ofrece un análisis de las importantes diferencias entre estos términos. Por ejemplo, la competencia es innata y no está sujeta a la configuración

<sup>8</sup> Ej. La competencia 'chomskyana' es simplemente otro nombre para la la 'lengua' de Saussure' (Bourdieu 1991a, 44).

de la cultura o la experiencia, mientras que la lengua «nunca existe aparte del hecho social ... Su naturaleza social es una de sus características internas» (de Saussure 1974, 77). La competencia es universal, mientras que para Saussure, la lengua es específica del idioma. La homogeneidad de la lengua en Saussure es una idealización basada en lo que se considera compartido a través del habla, en una comunidad de hablantes, mientras que la competencia requiere que la lengua sea la misma para todos los hablantes de todas las lenguas.

No quiero sugerir que las afirmaciones de Saussure sobre la separación de la lengua y el habla no sean problemáticas. En la separación de la lengua y el habla, la lengua se abstrae, se aísla de los hablantes y sus comunidades y se vuelve impermeable a las contingencias de la vida. La separación de la lengua y el habla hace que sea difícil dar cuenta del cambio de idioma. Elimina la agencia del habla y la ubica, de manera unidireccional y determinista, con la lengua y elimina la historia de la explicación de qué es el lenguaje y cómo funciona. Pero Ellis sostiene que es la política de la lingüística en el siglo XX la que ha determinado cómo se ha leído y posicionado a Saussure. Los reclamos menores en el Curso de Lingüística General estaban sobrerrepresentados y las principales contribuciones de Saussure se oscurecieron. Y aunque la idea de la distinción entre *langue* y *parole* se pueden encontrar en el libro publicado póstumamente por sus estudiantes, este texto no es en absoluto unívoco al respecto. La publicación de los propios escritos de Saussure, a fines del siglo XX, ha abierto la oportunidad para otra consideración de sus contribuciones a nuestra comprensión de la naturaleza del lenguaje, y las afirmaciones de académicos como Bourdieu y Giddens pueden ser refutadas. La lengua, escribió Saussure, «fluye entre personas, es social» (de Saussure 2006, 64); no es «un barco en un dique seco, sino un barco en mar abierto» (de Saussure 2006, 202). Los fenómenos semiológicos, de todo tipo, «nunca están desprovistos del elemento social colectivo», porque «la comunidad y sus leyes se encuentran entre sus elementos internos, más que externos» (de Saussure 2006, 203). Cada palabra está «en la encrucijada entre el punto de vista diacrónico y sincrónico» (de Saussure 2006, 80). Y «algo nuevo que comienza en un lugar puede, a través de la interacción social, llegar a borrarse, sofocarse en la lengua... o puede ocurrir lo contrario, con la innovación extendiéndose, a través de la interacción» (de Saussure 2006, 207).

La separación entre *langue* y *parole* tiene una homología sociológica en el problema de cómo explicar el papel tanto de la estructura social como de la agencia individual en el comportamiento humano. Los individuos toman decisiones, pero son el producto de fuerzas sociales y culturales. La habilidad para reconciliar «biografía, historia y sociedad» fue la esencia de lo que C. Wright Mills llamó «la imaginación sociológica» (Mills 2000), la capacidad de ver «la interacción del hombre (sic) y la sociedad, de la biografía y la historia, del yo y del mundo» (Mills 2000, 4). Como escribe Mills, «cuando una sociedad se industrializa, un campesino se convierte en trabajador» (Mills 2000, 3). Y así «ni la vida de un individuo ni la historia de una sociedad pueden entenderse sin comprender a ambos» (Mills 2000, 3). Otros sociólogos, como Bourdieu, Bernstein y Giddens, han reconocido la necesaria interdependencia de la estructura social y la agencia humana individual. Para Bourdieu, «toda la estructura social está presente en cada interacción» (Bourdieu 1991c, 67). Revirtiendo este punto de vista, Bernstein sostiene que el texto es «una transformación de la práctica interaccional especializada; el texto es la forma de la relación social hecha visible, palpable, material» (Bernstein 1990b, 17); mientras que Giddens sostiene que «la semilla del cambio está en cada acto que contribuya a la reproducción de cualquier forma “ordenada” de vida social» (Giddens 1993, 101).

Para una explicación de la ideología, tanto desde la perspectiva de la sociología como desde la lingüística, la relación de «sistema» e «instancia», como la de «estructura» y «agencia», requiere reconciliación. Lógicamente, la ideología debe actualizarse en actos específicos de significado: ¿de qué otra manera podría establecerse, mantenerse o cuestionarse si no es a través del lenguaje en uso? Sin embargo, en la idea misma de ideología está implícito que los significados de una interacción específica invocan formas establecidas de significado. Entonces, lógicamente, las ideologías deben impregnar los actos individuales de significado, al mismo tiempo que los actos individuales de significado reproducen o desafían las ideologías existentes. Esta dinámica, en la que los actos ideológicos individuales confirman —o desafían— una ideología establecida, implica, necesariamente, una interacción entre una instancia y un potencial sistémico. Es la dinámica *langue/parole*, reconciliada por Halliday a través del concepto de «cline de instanciación» (aunque Halliday (2002b) le da crédito al lingüista danés Hjelmslev en particular por afirmar la necesidad de mantener tanto el sistema

lingüístico como la instancia, constantemente a la vista, y ver Hjelmslev (1953, 39)). Más que dos fenómenos distintos, Halliday sostiene que el sistema (la lengua de Saussure) y la instancia (la libertad condicional de Saussure) son dos puntos de vista distintos sobre el mismo fenómeno. El sistema —o «potencial de significado» (un término acuñado por Halliday)— es lo que hace posible el acto de significar. Por definición, «un» sistema de lenguaje se define como aquello que potencialmente puede entenderse por «un» lenguaje. El sistema proporciona recursos creados en común para los usuarios de idiomas. Al ser lo que está disponible para ser instanciado, el sistema establece límites, no solo sobre lo que puede ser instanciado, sino también sobre cómo se interpretará algún acto de significado (Halliday 2003e, 257). Este es el cline visto desde el extremo del sistema y como un fenómeno alojado colectivamente. En un sentido importante, el sistema también vive con y en los individuos, cada uno de los cuales es un custodio del potencial de significado de su lenguaje, que se desarrolla con el tiempo. La instanciación, la relación del sistema con la instancia, se basa, como sostiene Halliday, en la memoria y la experiencia (Halliday 2003g). Visto desde la perspectiva de un acto específico de significado, todas y cada una de las instancias «destruyen y recrean» el sistema, «casi de manera idéntica, pero no del todo» (Halliday 2002b, 152); de ahí la afirmación de Halliday de que «no puede haber ningún acto semiótico que deje el mundo exactamente como era antes» (Halliday 2002c, 254). La figura 2 establece la relación de la instancia de un texto en un contexto de situación, como instanciación de un potencial cultural. Por lo tanto, una instancia de texto depende del sistema y es la fuente de su renovación. El contexto, que activa el texto y es interpretado por él, también depende de un contexto cultural y de la fuente de su renovación.

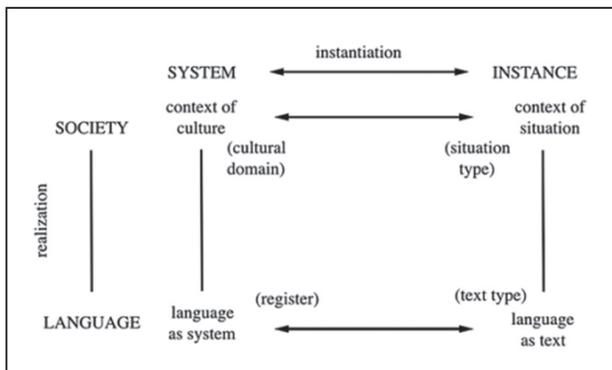


Fig. 2. Lenguaje y contexto, sistema e instancia (Halliday 2007b)

¿Qué tipo de agencia ejerce el individuo en el acto de significar? La «elección» es un motivo en la teoría lingüística de Halliday: «significar es siempre elegir», argumenta. Pero en lo que estamos involucrados es en «un acto extraordinariamente complejo», en el que «interceptamos la cadena de realización que constituye la jerarquía estratal» (Halliday 2013b, 33). Elegir significar es, en consecuencia, un proceso típicamente subconsciente, que involucra muchos «momentos de elección» en varios lugares dentro de toda la arquitectura del lenguaje (Halliday 2013b, 19). En algunas circunstancias, estas opciones se ejercen conscientemente: una decisión, por ejemplo, de reemplazar «él» por «él o ella» o «ellos» en un esfuerzo por desafiar la elección predeterminada de género en la selección de pronombres. Pero las opciones involucradas, incluso en un intercambio cotidiano, son difusas, diversas y, prácticamente hablando, ilimitadas. Halliday estima, por ejemplo, que un verbo con opciones tanto activas como pasivas tiene al menos 72.000 formas potenciales posibles, con opciones de los sistemas gramaticales de finitud, tiempo secundario, polaridad, voz, contraste y elipsis entrando en juego (Halliday 2013b). Elección, para Halliday, no significa elección consciente, ya que los hablantes desconocen en gran medida la variedad de sistemas entre los que están eligiendo y solo ven un vistazo de la vista panorámica completa de estas opciones. El sistema ejerce restricciones adicionales sobre la elección que hacen los hablantes: con respecto a los sistemas gramaticales, deben elegir (la opción de no elegir no está disponible), y deben elegir entre un conjunto finito y establecido de opciones.

Los asuntos ordinarios de la vida cotidiana no podrían continuar si los hablantes tuvieran que elegir conscientemente entre todas las opciones disponibles. Más bien, la vida cotidiana requiere una conexión habitual casi automatizada entre la percepción de un individuo de lo que exige la situación y la producción de significados relevantes (Hasan 2009c). Por lo tanto, la socialización es en gran parte un proceso de adaptación a patrones típicos de comportamiento, incluidas las selecciones lingüísticas típicas asociadas con patrones de vida. Este proceso de acomodación es lo que Bourdieu denominó «habitus» (Bourdieu 1991b), o en términos de Whorf, «modas del hablar» (Whorf 1956c). El proceso favorece naturalmente el surgimiento de preferencias habituales en los patrones de significado, una característica del lenguaje muy acomodaticia a la ideología. La instanciación, el sistema y la relación de instancia en el lenguaje, recapitula el adagio de Marx de que la gente hace historia, pero no bajo las circunstancias de nuestra propia elección. En cambio, ya estamos ubicados en un tiempo y lugar particular, con todas las circunstancias que hemos heredado del pasado, y cada una con nuestra experiencia social y cultural. Cada vez que alguien habla, aprovecha el potencial de un sistema que lleva consigo el historial de usuarios y usos anteriores. Las innovaciones locales siempre son posibles (cada día se añaden nuevas palabras a los idiomas), pero el contexto en el que se produce dicha innovación es siempre un potencial de significado construido a lo largo de milenios. Por tanto, la relación de instanciación ejerce presiones paradójicas, tanto hacia la estabilidad como hacia el cambio.

El habla, el acto de hablar, implica una elección, pero no el tipo asociado con la intención consciente e individual. Más bien, Halliday caracteriza este tipo de elección:

«...como participar en un proceso evolutivo en el que la totalidad de las actividades semióticas, por un lado, mantiene y apoya el orden eco-social existente y, al mismo tiempo, por otro lado, lo empuja en las direcciones en las que ese orden eco-social va a cambiar; de hecho, ya está cambiando.» (Halliday 2013b, 36)

Sin el vector de instanciación, nuestra imagen del lenguaje sería la de un «sistema circular, autorregulado, sin ninguna forma de intercambio con su entorno» (Halliday 2002a, 358). El sistema lingüístico, tanto sensible como instrumental en la evolución cultural, conserva aspectos de los modos de vida

anteriores de los humanos<sup>9</sup>. Halliday, como Whorf, sostiene que el sistema de un lenguaje desarrolla inclinaciones ideológicas, es decir, acumula experiencia. Las distintas formas de vida requieren diferentes formas y características para la semiótica de la experiencia. La instancia deja su huella en el sistema; y al acumular esa experiencia, el sistema a su vez tiene en cuenta las regularidades de los significados producidos por sus usuarios. Halliday caracteriza esta experiencia acumulada como «criolización semantic». El inglés moderno, argumenta, tiene muchos componentes divergentes, que provienen de «modelos conflictivos de diferentes etapas de nuestra historia (pre-*asentamiento*, período *agropastoral*, edad del *hierro*, período *científico-tecnológico*)» (Halliday 2003d, 217). En esta última fase de la cultura construida en y a través del inglés moderno, la «firma semántica» son los modos metafóricos de significado a través de los cuales re-construimos la experiencia como un universo de cosas virtuales (Halliday 2013a). En un proceso con raíces en el Renacimiento, y que ha ido de la mano de la industrialización y el auge de la ciencia, el inglés ha reorientado su gramática para poder configurar discursos cada vez más técnicos —y tecnocráticos— y ser menos dependiente de que sus interactuantes tengan experiencias compartidas. Este cambio ha producido los recursos para el surgimiento de «los discursos alienantes de la tecnología y la ciencia modernas» (Halliday 2003f, 169). Este síndrome gramatical ofrece nuevos recursos para la producción de ideologías en la era moderna, una nueva modalidad para la producción de formas de discurso altamente elaboradas. Como argumenta Halliday:

«...a medida que nuestra construcción lingüística de la experiencia se vuelve cada vez más elaborada y su gramática se aleja cada vez más de sus orígenes en el habla cotidiana, el discurso elitista de alto prestigio que engendra se vuelve disponible para cargas ideológicas de todo tipo.» (Halliday 2003f, 160)

<sup>9</sup> Esta afirmación es un eco interesante de Gramsci, quien argumentó que la «personalidad» era igualmente un compuesto de experiencias humanas: «La personalidad es extrañamente compuesta: contiene elementos de la Edad de Piedra y principios de una ciencia más avanzada, prejuicios de todas las fases pasadas de la historia.» (Gramsci 1971, 627).

En este sentido, se puede decir que el sistema lingüístico tiene un carácter ideológico, que se dedica a ejercitar determinadas preferencias y dar impulso al «cambio climático» semiótico. El informe sobre la guerra de Irak, el centro del estudio de caso al que me referiré en el siguiente capítulo, tuvo lugar en el contexto del estilo semántico del inglés moderno, en el que se normalizan los modelos nominales de la experiencia. Mair y Leech (2006) proporcionan alguna evidencia empírica de la creciente prevalencia de discursos que favorecen los estilos nominales. Basándose en una comparación de corpus reunidos a principios de la década de 1960, y luego a principios de la de 1990<sup>10</sup>, Mair y Leech encontraron un aumento en la frecuencia de los sustantivos en inglés británico de más del 5%, y poco más del 4% para el inglés Americano, e igualmente un aumento en el número de adjetivos, pero una disminución en pronombres, artículos y otros determinantes, lo que sugiere que «el aumento de sustantivos se debe a una mayor densidad de sustantivos y adjetivos por sintagma nominal» (Mair y Leech 2006, 333 )<sup>11</sup>. Esto parece ser una extensión del síndrome que Whorf argumentó que era parte del «promedio europeo estándar», es decir, una tendencia hacia la objetivación.

El concepto de línea de instanciación nos ayuda a comprender cómo los significados ideológicos cobran fuerza y se naturalizan mediante la reiteración. Las ideologías se producen y reproducen en innumerables intercambios de significado. Las ideologías oficiales, a pesar de sus muchos mecanismos de refuerzo disponibles, requieren un cultivo constante. Incluso en situaciones donde las relaciones de poder son más asimétricas, la ideología que defiende la asimetría requiere un fortalecimiento constante (Qabani 2018). Además, nuestras ideologías más profundas se afianzan al ser reiteradas en muchos dominios de la experiencia humana. Aunque profundas e invisibles, las ideologías no son, para

<sup>10</sup> Mair y Leech utilizan los corpus Brown y LOB, constituidos a partir de textos publicados en 1961, y los corpus Frown y FLOB de textos publicados en 1992 y 1991, respectivamente. Cada corpus consta de millones de palabras de inglés (corpus Brown / Frownare del inglés americano, mientras que LOB y FLOB son corpora del inglés británico). Los corpora son 500 muestras de texto de cerca de 2000 palabras de quince géneros escritos diferentes.

<sup>11</sup> Mair y Leech señalan que, aunque el aumento parece pequeño, es estadísticamente muy significativo con un valor de probabilidad logarítmica de 350 (Mair y Leech 2006, 333), lo que significa que la probabilidad de que la diferencia sea una variación aleatoria es inferior al 1%.

tomar prestada una frase de Firth (1957, 181), ni immanentes, ni trascendentes. Están en el negocio de la vida cotidiana, reproducidos por los significados hechos por individuos específicos en contextos específicos de situación (cf. Billig 1995 sobre «nacionalismo banal»). La disposición ideológica en un sistema de lenguaje es distinta de las ideologías específicas que se realizan y se cuestionan en actos individuales de significado. Aunque caracteriza al sistema como una carga ideológica, Halliday sostiene que el lenguaje es, al mismo tiempo, neutral en el sentido de que es un potencial abierto para la construcción de ideologías en competencia. Como potencial cultural, el sistema («las características invariantes más o menos permanentes del lenguaje») construye los «estilos de significado, sistemas de valores e ideologías que constituyen la cultura en su conjunto» (Halliday 2003f, 173). Al interpretar la cultura como un todo, el sistema no favorece la perspectiva de ningún grupo, argumenta, ni siquiera la de una clase dominante. Si el sistema puede considerarse hegemónico, es porque «define el potencial dentro del cual pueden entenderse los significados» (Halliday 2003f, 173). Pero el trabajo de diferenciar grupos dentro de una cultura se realiza mediante el despliegue de recursos dentro del sistema:

«...como principio general, es el sistema lingüístico (cosas sobre las que no tenemos elección) lo que nos separa de todo lo demás; mientras que es la elección de opciones dentro del sistema (tomando diferentes probabilidades) lo que nos divide entre nosotros.» (Halliday 2003f, 170)

Por lo tanto, sostiene que ningún lenguaje está «inevitadamente ligado a ninguna subcultura, ni a ninguna ideología ni a ninguna construcción de la realidad». Además, no existe una interpretación semiótica que no pueda deconstruirse. Como señala Halliday, en el proceso de deconstruir una ideología, el recurso del analista no es solo la gramática, sino también la gramática. Este hecho de que la gramática es el principal recurso para la deconstrucción de la ideología es, en última instancia, la prueba de que la gramática es neutra (Halliday 2003b, 286).

#### 4. LA IDEOLOGÍA EN EL ACTO DE SIGNIFICADO: REGISTRO Y VARIACIÓN SEMÁNTICA

Si vamos a examinar las ideologías de la guerra, entonces debemos avanzar hacia el estudio del uso real del lenguaje, es decir, debemos involucrarnos en el análisis de textos específicos. Las ideologías requieren del proceso de textualización porque el texto es la realización de un acto de significado. El texto es un requisito previo para un acto de significado y, por extensión, para la expresión de una ideología. El texto construye y es activado por un contexto de situación. Los seres humanos intercambian significados en contextos de vida. Estos contextos han sido una fuerza impulsora en la evolución del lenguaje, y sus dimensiones de variación han dejado su huella en la organización interna del lenguaje. La codependencia del texto y el contexto social es tal que se definen mutuamente, y por estar tan íntimamente ligado a la vida humana es que el lenguaje tiene tanta influencia en las culturas humanas.

El texto proporciona el nicho ecológico para la construcción y mantenimiento de ideologías. El texto es un vehículo de la memoria cultural, es un acto micro-sociológico. Halliday caracteriza la naturaleza del texto de la siguiente manera:

«La persistencia y el cambio en el sistema social se reflejan en el texto y se producen a través del texto. El texto es el canal principal de transmisión de la cultura: y es este aspecto, el texto como proceso semántico de la dinámica social, el que más que cualquier otra cosa ha dado forma al sistema semántico. El lenguaje ha evolucionado como el modo principal de significado en un entorno social. Proporciona los medios para actuar y reflexionar sobre el medio ambiente, sin duda, pero en un contexto más amplio, en el que actuar y reflexionar sobre el medio ambiente son a su vez los medios para crear el medio ambiente y transmitirlo de una generación a la siguiente.» (Halliday 2002d, 53).

El texto es tanto un modelador como una respuesta al contexto de situación. Por lo tanto, cualquier texto específico lleva el sello de su contexto y, por lo tanto, está conformado por la naturaleza de las relaciones entre los interactuantes (tenor), la naturaleza del proceso social (campo) y la naturaleza de la forma de contacto (modo). Cada texto encarna su contexto, pero, como ha enfatizado Halliday, no de manera fragmentada ni mecanicista, sino «a través de una relación

sistemática entre el entorno social, por un lado, y la organización funcional del lenguaje, por el otro.» (Halliday 1985, 11). Halliday resume el carácter contextual de un texto a través del concepto de registro, un concepto que ha descrito como «el concepto mediador necesario que nos permite establecer la continuidad entre un texto y su entorno sociosemiótico» (Halliday 2002d, pág. 58). Cada texto es la instancia de un registro, un concepto que explica el lugar de cualquier texto específico en la vida de alguna comunidad, una comunidad que puede ser muy local y específica, o puede ser muy grande y global. Si todos los textos reflejan variación de registro, al mismo tiempo que todos los textos muestran variación ideológica, entonces estos dos vectores de variación deben cruzarse en algún sentido.

La figura 3 presenta el modelo de Hasan de esta relación entre la configuración de texto en contexto y la variación ideológica. Los elementos inferiores del diagrama representan una descripción estándar de la relación del texto con los vectores del contexto social: campo, tenor y modo (aunque se expresan en la figura 3 en los términos que Hasan adopta para caracterizar los parámetros del intercambio de significados, sea por el lenguaje u otras modalidades semióticas: «acción», «relación» y «contacto»). Para que los significados se intercambien de una manera culturalmente reconocida y legitimada, los interactuantes requieren la capacidad de reconocer el valor de ese contexto y de participar en los significados que tal contexto espera. La génesis de tales capacidades depende de la naturaleza del intercambio de significado: las formas cotidianas de interacción se convierten en una segunda naturaleza a través de la socialización; mientras que otras formas de interacción, como la producción de noticias, pueden requerir que sus productores sean educados en la creación de significados legítimos. En algunos contextos, los significados legítimos pueden ser controlados conscientemente, incluso abiertamente. En cualquier caso, interpolada en cada interacción está la estructura social de la sociedad. Los niveles superiores del diagrama de Hasan introducen en la cadena de relaciones la competencia por los recursos de la sociedad, tanto materiales como simbólicos. Este concurso subyace en las relaciones sociales, ya sean de clase, raza, género, etc. La posición social, sugiere Hasan<sup>12</sup>, es una función de las relaciones de uno con los recursos materiales y simbólicos:

<sup>12</sup> Hasan reconoce a Bernstein (1990a, 1996) en la conceptualización de estas relaciones.

«...El posicionamiento social se relaciona socio-lógicamente con el control sobre la producción y distribución de los recursos comunales, ya sean materiales o simbólicos. Es la calidad de este control la que subyace en las relaciones de clase, raza, género, edad, experiencia, etc. La implicación es que la relación de uno con los recursos comunales es la relación de uno con el poder: esto, en el nivel más profundo, es de lo que se trata el posicionamiento social.» (Hasan 2016c, 27).

Los detalles y la naturaleza de esta conquista sobre los recursos están fuera del alcance de la teoría lingüística: el objetivo de esta representación es indicar cómo el significado se organiza en la sociedad y permite la distribución desigual del capital material y simbólico. Las flechas bidireccionales del diagrama sugieren que en todas partes estamos tratando con relaciones que se determinan y refuerzan mutuamente. Las relaciones de cada individuo con el capital material y simbólico subyacen a la naturaleza de la posición social de un hablante; y dentro de esta matriz, las posturas ideológicas de un individuo emergen en y a través de los intercambios habituales.

Las posturas ideológicas son psicológicas, sociológicas y semióticas. Viven en los individuos, tienen su origen en la estructura social y están mediadas por la semiosis. A nivel del individuo, las posturas ideológicas proporcionan principios para el reconocimiento y la participación legítima en formas de interacción culturalmente reconocidas. Las posturas ideológicas producen y son producto de la variación semántica, descrita por Hasan, con referencia a Whorf (1956a, b), como «patrones de relación configurativa a nivel semántico» (Hasan 2016, 27). La variación semántica, un interés desde hace mucho tiempo en la lingüística de Hasan (por ejemplo, Hasan 2009c), se basa en el rechazo de la idea de que el espacio semántico es esencialmente universal, una posición que, según ella, sustenta gran parte de la investigación sociolingüística, incluido incluso el trabajo fundamental de Labov<sup>13</sup>. Si «el mundo es esencialmente el mismo para todos los seres humanos» (Hasan 2009b, 60), entonces las distinciones semánticas en el comportamiento lingüístico de las personas son, como dice el refrán popular, meramente semánticas, toda forma y ninguna sustancia. Pero Hasan (2009c) demuestra una variación semántica estadísticamente significativa que se

<sup>13</sup> Hasan escribe: «A lo largo de los años, los admiradores de Labov, incluida yo misma, nos hemos sentido frustrados por las contradicciones subyacentes en su teoría sociolingüística no expresamente articulada» (Hasan 2009a, 61)

correlaciona con la clase social. Además, en una demostración de la afirmación de Wexler sobre cómo cada generación da forma a la mente y el cerebro de la siguiente (Wexler 2006), Hasan descubrió que los niños de entre 3 y 4 años muestran evidencia de haberse acomodado al estilo semántico de sus madres.

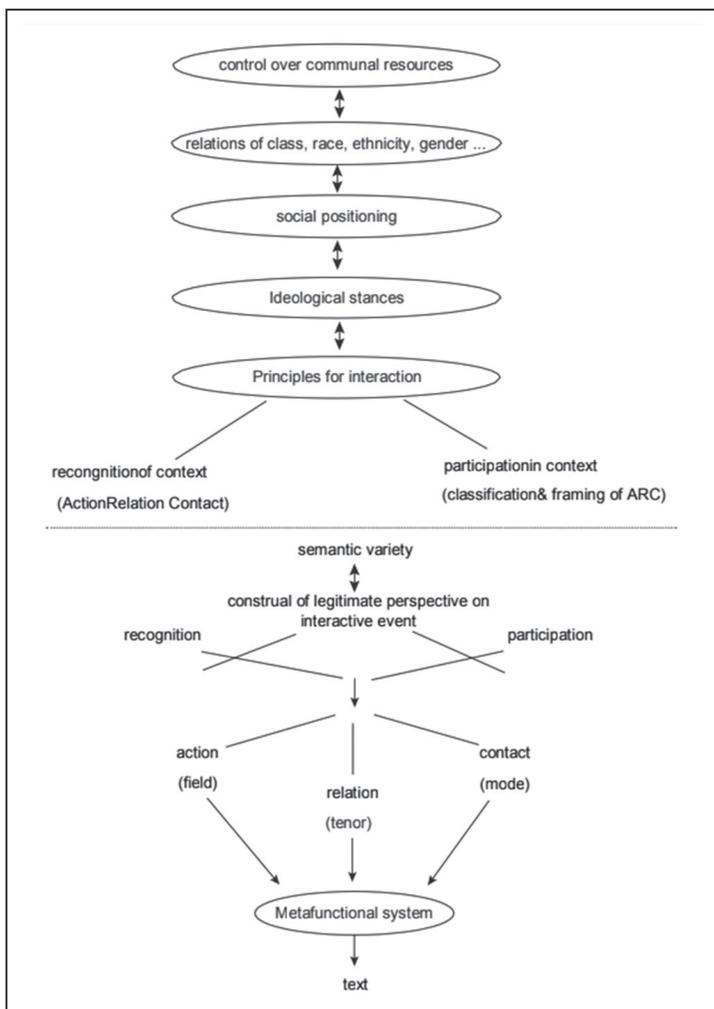


Fig. 3. Estructura social, ideología y variación semántica. (Hasan2016)

Hasan sostiene que la variación semántica es una forma de variación intra-registro. Demuestra, por ejemplo, que los contextos cotidianos del cuidado materno, como alimentar, bañar y jugar con niños pequeños, que son estables en muchos aspectos, muestran formas significativas de variación en función de la posición social y las posturas ideológicas de la madre (Hasan 2009c). Como sugiere la figura 3, la variación semántica es distinta<sup>14</sup>, pero simultánea a la variación de registro. En otras palabras, la variación semántica es una característica de todo texto y proporciona un vector de variación registral interna. Es decir, el mismo registro está disponible para distintas posiciones ideológicas.

Al mismo tiempo que un solo registro está abierto a la variación ideológica, las ideologías también trascienden el registro. Es decir, las ideologías ganan fuerza en la sociedad al manifestarse en muchos dominios de la experiencia humana. La legitimación de la guerra, por ejemplo, es una configuración semántica que se puede encontrar en diversos registros y sistemas semióticos. El nacionalismo, una base clave de legitimación para las guerras del siglo XX, no es un «estado de ánimo intermitente», sino una «condición endémica» (Billig 1995, 6), constantemente reforzado a través de muchas experiencias cotidianas mundanas. Hasan hace un punto similar, cuando indica la naturaleza esencialmente multimodal de la ideología: «las ideologías, como los hechos sociales, están orquestadas simultáneamente en múltiples niveles de la existencia humana» (Hasan 2005b, 268).

Hasan sostiene que la variación semántica se realiza a través de patrones de «relación configurativa» en el nivel de la semántica. Hasan explica esta noción de Whorf como un marco semántico consistente que conduce a la «profunda persuasión de un principio detrás de los fenómenos» (Whorf 1956i, 81). Para Whorf, esta consistencia opera de manera encubierta e implica el establecimiento de características lingüísticas coordinadas y la exclusión simultánea de significados y expresiones semánticamente inapropiados. Hasan amplía este relato en su contraste entre los estilos semánticos de madres de distintas clases sociales, organizados en torno a distintos grupos de características semánticas, pero en el

<sup>14</sup> Hasan distingue la «clase social» sobre la base de la ocupación del principal sostén de la familia. Se reclutaron dos grupos para su estudio, uno donde el sostén de familia era un «profesional de alta autonomía» (por ejemplo, banquero, médico), y otro donde el sostén de pan era un «menor autónomo-profesional» (por ejemplo, conductor de camión, albañil, etc.) (Hasan 2009c).

que Hasan afirma que existe un «núcleo», que actúa como un «pivote, atrayendo otras características semánticas» (Hasan 2009e, 447). Hasan sugiere que este tipo de relación tiene una analogía léxico-gramatical, como en la tendencia de los «nodos léxicos fuertes» a actuar como un «imán» para colocados particulares. Estos grupos, argumenta, implican «alguna presuposición contextual que da lugar a un conjunto de implicaciones» (Hasan 2009e, 449). Son prosódicos en su realización, de modo que «todas las características relevantes de un grupo no se pueden encontrar en la misma o incluso contiguas mensaje (s): los elementos de los conglomerados están dispersos a lo largo del discurso: no tienen orden sintagmático» (Hasan 2009e, 449). Concluye que la naturaleza prosódica de estos grupos les permite constituir una forma de «mediación semiótica invisible». Al recibir y reproducir estos grupos semánticos, los hablantes son

«...simplemente hablando de su ubicación social y de su postura ideológica, su discurso casual cotidiano e inconsciente es una expresión «natural» de quiénes son, cuál es su relación con el interactuante y lo que consideran relevante.» (Hasan 2009e, 450).

La variación ideológica, en términos de Hasan, se reconoce por la «variación ordenada en las constelaciones de características semánticas» (Hasan 2009d, 400). Así, siguiendo a Whorf, Hasan rechaza el análisis de la ideología mediante el examen de patrones gramaticales aislados. Aunque las ideologías deben realizarse mediante patrones lexicogramáticos, sus principios de organización son semánticos. Algún patrón de significado es la fuerza impulsora de la continuidad ideológica; pero su realización está en el modelado de patrones lexicogramáticos.

Una de las dificultades para el estudio lingüístico de la ideología es la enorme complejidad de los patrones incluso en un texto corto y ordinario. La naturaleza metafuncional del lenguaje significa que alguna parte de la redacción jugará más de un papel con respecto a su cotexto, el texto que lo acompaña como contexto local. Como argumenta Halliday:

«Una cláusula en inglés es la realización simultánea de significados ideológicos, interpersonales y textuales. Pero estos componentes no se agrupan de manera discreta de modo que podamos señalar que un segmento de la cláusula expresa un tipo de significado y otro segmento expresa otro. La elección de una palabra puede expresar

un tipo de significado, su morfología otra y su posición en secuencia otra; y es probable que cualquier elemento tenga más de un papel estructural, como un acorde en una estructura polifónica que participa simultáneamente en una serie de líneas melódicas.» (Halliday 2003i, 317).

La «matriz de función/rango» de Halliday (Halliday 2009) establece la gama de sistemas gramaticales del inglés, organizados por rango y metafunción; consulte la Tabla 1. Dado que todos los sistemas crean significados, todos son acondicionados para la interpretación de los parámetros del contexto, y al menos algunos serán acondicionados para la realización de significados ideológicos intrarregistros en un texto. Dado que los significados dependen de las relaciones entre la expresión, las palabras, los significados y el contexto social, entonces su contribución a cualquier patrón lexicogramatical particular en un texto o un corpus dependerá de los patrones en otros sistemas, así como de la naturaleza de las relaciones interactivas y la naturaleza del proceso social. Por ejemplo, el estudio de los patrones de transitividad no es particularmente significativo, a menos que puedan relacionarse con otros patrones lexicogramaticales y con la naturaleza del contexto en el que juegan algún papel.

| rank                    | metafunction    | ideational          |  |              | interpersonal                 | textual                   |                         |                                   |
|-------------------------|-----------------|---------------------|--|--------------|-------------------------------|---------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| [class]                 |                 | logical             | experiential                                     |              |                               |                           | (cohesive)              |                                   |
| <b>clause</b>           |                 | complexes (clause-) |  |              | transitivity                  | mood/modality/polarity    | theme/realization/voice | cohesive relations                |
| <b>phrase</b>           | [prepositional] | phrase-             |  |              | minor transitivity            | minor mood (adjunct type) | conjunction             | reference                         |
| <b>group</b>            | [verbal]        | group-              | inter-dependency (parataxis/hypotaxis)           | tense        | event type/aspect (nonfinite) | finiteness                | voice/elicitedness      | substitution/ellipsis/conjunction |
|                         | [nominal]       |                     | &  | modification | titling type/classification   | personality/ide           | determination           | lexical cohesion                  |
|                         | [adverbial]     |                     | logical-semantic relation (expansion/projection) | modification |                               | comment (adjunct type)    | conjunction             |                                   |
| <b>word</b>             |                 | word)               |  | derivation   | (denotation)                  | (connotation)             |                         |                                   |
| <b>information unit</b> |                 | info unit complex   |  | accentuation |                               | key                       | information             |                                   |
|                         |                 | complexes           |  | simplexes    |                               |                           |                         |                                   |

Tabla 1. Matriz de rango y función en Halliday (Halliday 2009)

Como sostiene Hasan, los patrones lingüísticos que se fusionan en una formación ideológica tienen una relación configurativa (Hasan 2005b, 273). Es probable que el analista tenga una idea de las dimensiones de esta relación configurativa, pero su maquinaria semiótica completa solo puede hacerse visible mediante la exploración de patrones particulares de elecciones lingüísticas en textos que albergan una ideología particular. Si bien el lenguaje proporciona los recursos, no conspira intencionalmente con ninguna ideología en particular:

«Si una relación configurativa específica —una constelación de patrones lingüísticos— se percibe como un criterio en el contexto de alguna ideología, no es porque el sistema del lenguaje haya forzado estos patrones; su contribución radica en proporcionar los recursos. La relación configurativa surge y adquiere vida debido a nuestras modas de hablar, ya que nuestras modas de hablar son las portadoras de nuestra ideología. Es a través de estas modas de hablar que se establece la comprensión entre los patrones de una relación configurativa y llegamos a reconocer que el despliegue de tales y tales patrones lexicogramáticos construye tal o cual grupo de significados, que encuentra apoyo a través de tal o cual de nuestras acciones y de este modo, perpetúa una ideología que nosotros mismos hemos creado a través de nuestros dichos y acciones.» (Hasan 2005b, 274).

## CONCLUSIÓN

Halliday no es el único que ve la profunda relación entre el lenguaje y la ideología. Pero muestra cómo el potencial ideológico del lenguaje es parte de su organización interna y parte de su evolución. El «big bang» semiótico inauguró la expansión interminable del lenguaje, por lo que el lenguaje se convirtió en un recurso ideológico. El potencial ideológico del lenguaje no es un complemento ni una forma de utilizar el lenguaje. Es, más bien, un sub-producto de la complejidad interactiva-realista realizacional, estratificacional y metafuncional del lenguaje. A través del surgimiento de estas dimensiones del lenguaje, la conciencia humana colectiva creó el nexo entre el lenguaje y la ideología. La ideología se convirtió en una parte ineludible del uso del lenguaje. Sin embargo, la omnipresencia de la ideología no significa que todos los usos del lenguaje sean iguales en su eficacia ideológica.

Dado que el registro es un concepto clave para comprender tanto la organización interna del lenguaje como su variación según el contexto social, es evidente que algunos registros están más abiertos que otros a la impugnación ideológica. Hasan ha argumentado que la variación semántica o ideológica corre paralela a la variación del registro. La variación ideológica, realizada por la «variación ordenada en las constelaciones de características semánticas» (Hasan 2009d, 400), es tanto una forma de contraste intra-registro como un fenómeno de registro cruzado. Es decir, el mismo registro puede estar abierto a distintas variaciones ideológicas, y el mismo patrón ideológico puede verse en registros de diferentes tipos.

## REFERENCIAS

- Bernstein, B.** (1990a). *Class, codes and control: Volume IV: the structuring of pedagogic discourse*. Routledge, London.
- Bernstein, B.** (1990b). Code, modalities, and the process of cultural reproduction: a model. In: *Class, codes and control, vol IV: the structuring of pedagogic discourse*. Routledge, London, pp13-62.
- Bernstein, B.** (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Taylor&Francis, London.
- Billig, M.** (1995). *Banal nationalism*. Sage, London.
- Bourdieu, P.** (1991a). *Language and symbolic power*. Blackwell, Oxford.
- Bourdieu, P.** (1991b). Price formation and the anticipation of profits. In: *Language and symbolic power*. Blackwell, Oxford, pp 66-89.
- Bourdieu, P.** (1991c). The production and reproduction of legitimate language. In: *Language and symbolic power*. Blackwell, Oxford, pp. 43-65.
- Carnap, R.** (1947). *Meaning and necessity*. The University of Chicago, Chicago.
- Chomsky, N.** (1975). *Reflectios on language*. Pantheon Books, NewYork.
- Chomsky, N. (ed)** (2009) *Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought*. Cambridge University Press, Cambridge.
- De Saussure, F.** (1974). *Course in general linguistics* (trans: Baskin W.) Fontana/Collins, London.
- de Saussure, F.** (2006). *Writings in general linguistics*. Oxford University Press, Oxford.

**De Waal, F.** (2016). *Are we smart enough to know how smart animals are?* W.W. Norton and Company, New York.

**Durkheim, E.** (1933). *The division of labor in society.* The Free Press, New York.

**Edelman, G.** (1992). *Bright air, brilliant fire: on the matter of the mind.* Penguin, London.

**Ellis, J.M.** (1993). *Language, thought and logic.* North western University Press, Evanston.

**Firth, J.R.** (1957). *Personality and language in society.* In: *Papers in linguistics 1934–1951.* Oxford University Press, London, pp 177–189.

**Giddens, A.** (1993). *The Giddens reader.* Standford University Press, Standford.

**Haas, W.** (1962). *The theory of translation.* *Philosophy* 37(141): 208–228.

**Halliday, M.A.K.** (1985). *Context of situation.* In: Halliday MAK, Hasan, R, (eds) *Language, con-text and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.* Deakin University Press, Geelong, pp 3–14.

**Halliday, M.A.K.** (2002a). *How do you mean?* In: Webster, J.J. (ed) *On grammar: Volume 1, in the collected works of M.A.K. Halliday.* Continuum, London, pp. 352–368.

**Halliday, M. A. K.** (2002b). *Poetry as scientific discourse: the nuclear sections of Tennyson's In Memoriam.* In: Webster, J.J. (ed) *Linguistic studies of text and discourse: Volume 2 in the collected works of M.A.K. Halliday.* Continuum, London, pp.149–167.

**Halliday, M.A.K.** (2002c). *So you say 'pass'... thank you three muchly.* In: Webster, J.J. (ed) *Linguistic studies of text and discourse: Volume 2 in the collected works of MAK Halliday.* Continuum, London, pp. 228–254.

**Halliday, M.A.K.** (2002d). *Text as semantic choice in social contexts.* In: Webster, J.J. (ed) *Linguistic studies of text and discourse: Volume 2, in the collected works of M.A.K. Halliday.* Continuum, London, pp 23–81.

**Halliday, M.A.K.** (2003a). *A recent view of missteps in linguistic theory (Review article of John M. Ellis, Language, thought and logic).* In: Webster, J.J. (ed) *On language and linguistics: Volume 3 in the collected works of M.A.K. Halliday.* Continuum, London, pp. 232–247.

**Halliday, M.A.K.** (2003b). *Is the grammar neutral? Is the grammarian neutral?* In: Webster JJ (ed). *On language and linguistics: Volume 3 in the collected works of MAK Halliday, vol 92.* Continuum, London, pp 271–292.

**Halliday, M.A.K.** (2003c). *Language and the order of nature.* In: Webster, J.J. (ed) *On language and linguistics: Volume 3 in the collected works of M.A.K. Halliday.* Continuum, London, pp. 116–138.

**Halliday, M.A.K.** (2003d). Language in a changing world. In: Webster, J.J. (ed) On language and linguistics: Volume 3 in the collected works of M.A.K. Halliday. Continuum, London, pp. 213–23.

**Halliday, M.A.K.** (2003e). Linguistics as metaphor. In: Webster JJ (ed) On language and linguistics: Volume 3 in the collected works of MAK Halliday. Continuum, London, pp 248–270.

**Halliday, M.A.K.** (2003f). New ways of meaning: a challenge to applied linguistics. In: Webster, J.J. (ed) On language and linguistics: Volume 3 in the collected works of M.A.K. Halliday. Continuum, London, pp. 139–174.

**Halliday, M.A.K.** (2003g). On the architecture of human language. In: Webster JJ (ed) On language and linguistics: Volume 3 in the collected works of MAK Halliday. Continuum, London, pp1–29.

**Halliday, M.A.K.** (2003h). The act of meaning. In: Webster JJ (ed) On language and linguistics: Volume 3 in the collected works of M.A.K. Halliday. Continuum, London, pp. 375–389.

**Halliday, M.A.K.** (2003i). The functional basis of language. In: Webster, J.J. (ed) On language and linguistics: Volume 3 in the collected works of M.A.K. Halliday. Continuum, London, pp. 298–322.

**Halliday, M.A.K.** (2004). Language and the reshaping of human experience. In: Webster, J.J. (ed) The language of science: Volume 5 in the collected works of M.A.K. Halliday. Continuum, London, pp. 7–23.

**Halliday, M.A.K.** (2007a). Literacy and linguistics: a functional perspective. In: Webster JJ (ed) Language and education: Volume 9 in the collected works of MAK Halliday. Continuum, London, pp. 97–129.

**Halliday, M.A.K.** (2007b). The notion of «context» in language education. In: Webster JJ (ed). Language and education: Volume 9 in the collective works of M.A.K. Halliday. Continuum, London, pp. 269–290.

**Halliday, M.A.K.** (2009). Methods – techniques – problems. In: Halliday MAK, Webster J (eds) Continuum companion to systemic functional linguistics. Continuum, London, pp. 59–86

**Halliday, M.A.K.** (2013a). Language evolving: some systemic functional reflections on the history of meaning. In: Webster, J.J. (ed) Halliday in the 21<sup>st</sup> century: Volume 11, in the collected works of M.A.K. Halliday. Bloomsbury, London, pp. 237–253.

**Halliday, M.A.K.** (2013b). Meaning as choice. In: Fontaine, L., Bartlett, T., O'Grady G (eds) *Systemic functional linguistics: exploring choice*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 15–36.

**Halliday, M.A.K.** (2013c). Why do we need to understand about language. In: Webster, J.J. (ed) *Halliday in the 21<sup>st</sup> century: Volume 11 in the collected works of M.A.K. Halliday*. Bloomsbury, London, pp. 71–81.

**Halliday, M.A.K.** (2013d). Working with meaning: towards an applicable linguistics. In: Webster J.J. (ed) *Halliday in the 21<sup>st</sup> century: Volume 11 in the collected works of M.A.K. Halliday*. Bloomsbury, London, pp. 35–54.

**Halliday, M.A.K., Matthiessen, C.** (2014). *An introduction to functional grammar*, 4<sup>th</sup> edn. Arnold, London.

**Hasan, R.** (2003). Globalization, literacy and ideology. *World Englishes* 22(4): 433–448.

**Hasan, R.** (2005a). The disempowerment game: Bourdieu and language in literacy. In: Webster, J.J. (ed) *Language, society and consciousness: Volume 1 in the collected works of Ruqaiya Hasan*. Equinox, London, pp. 277–336.

**Hasan, R.** (2005b) The ontogenesis of ideology: an interpretation of mother child talk. In: Webster, J.J. (ed) *Language society and consciousness: Volume 1 in the collected works of Ruqaiya Hasan*. Equinox, London, pp 256–274.

**Hasan, R.** (2009a). Contexts for meaning. In: Webster, J.J. (ed) *Semantic variation: meaning in society and sociolinguistics: Volume 2 in the collected works of Ruqaiya Hasan*. Equinox, London, pp. 355–379.

**Hasan, R.** (2009b). On semantic variation. In: Webster, J.J. (ed) *Semantic variation: meaning in society and sociolinguistics: Volume 2 in the collected works of Ruqaiya Hasan*. Equinox, London, pp. 41–118.

**Hasan, R.** (2009c). *Semantic variation: meaning in society and sociolinguistics: Volume 2 in the collected works of Ruqaiya Hasan*. Equinox, London.

**Hasan, R.** (2009d). Social factors in semantic variation. In: Webster, J.J. (ed) *Semantic variation: meaning in society and sociolinguistics: Volume 2 in the collected works of Ruqaiya Hasan*. Equinox, London, pp 380–402.

**Hasan, R.** (2009e). The world in words: semiotic mediation, tenor and ideology. In: Webster, J.J. (ed) *Semantic variation: meaning in society and sociolinguistics: Volume 2 in the collected works of Ruqaiya Hasan*. Equinox, London, pp. 433–454.

**Hasan, R.** (2016). Where fore context?: the ontogenesis of meaning exchange. In: Webster, J.J. (ed) *Context in the system and process of language: Volume 4 in the collected works of Ruqaiya Hasan*. Equinox, London, pp 95–126.

**Hjelmslev, L.** (1953). *Prolegomena to a theory of language* (trans: Whitfield, F.J.) Indiana University Publications in Anthropology & Linguistics, Bloomington.

**Gramsci, A.** (1971). In: Hoare Q, Smith GN (eds) *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. Lawrence and Wishart, London.

**Linsky L (ed)** (1972). *Semantics and the philosophy of language*. University of Illinois Press, Urbana.

**Mair, C., Leech, G.** (2006). Current changes in English syntax. In: Aarts, B., McMahon, A. (eds) *The handbook of english linguistics*. Wiley–Blackwell, London, pp. 318–342.

**Malešević, S., Mac Kenzie, I.** (2002) *Ideology after poststructuralism*. Pluto Press, London.

**Matthiessen, C.** (2004). The evolution of language: a systemic functional exploration of phylogenetic phases. In: Williams, G., Lukin, A. (eds) *The development of language: functional perspectives on species and individuals*. Continuum, London, pp. 45–91.

**McLellan, D.** (1986). *Ideology*. Oxford University Press, Milton Keynes.

**Mills, C.W.** (2000). *The sociological imagination*. Oxford University Press, New York.

**Munch, R.** (1987). Parsonian theory today: in search of a new synthesis. In: Giddens A, Turner, J.H. (eds), pp. 116–51.

**Nicholas, B. Jiyuan, Y.** (2008). *The Blackwell dictionary of Western philosophy*, Wiley Malden.

**Qabani, A.** (2018). *Language, power and the «Arab Spring»: three case studies*. PhD dissertation, Macquarie University.

**Rorty, R.** (1982). Nineteenth century idealism and twentieth century textualism. In: *Consequences of pragmatism*. The Harvester Press, Brighton, pp 139–159.

**Wexler, B.E.** (2006). *Brain and culture: neurobiology, ideology, and social change*. MIT Press, Cambridge, M.A.

**Whorf, B.L.** (1956a). *Language, thought, and reality: selected writings*. MIT Press, Cambridge, M.A.

**Whorf, B.L.** (1956b). Thinking in primitive communities. In: *Language, thought, and reality: selected writings*. MIT Press, Cambridge, MA, pp. 65–86.

### 3

# **EL DISCURSO DE LAS PROCLAMAS MILITARES DE LOS GOLPES DE ESTADO EN LA ARGENTINA. UN ANÁLISIS ESTRATÉGICO**

**THE DISCOURSE OF THE STATEMENTS OF MILITARY COUPS  
IN ARGENTINA: A STRATEGIC ANALYSIS**

*Salvio Martín Menéndez*

**salviomenendez@gmail.com /**

Departamento de Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar Del Plata

Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

e0004

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0004

**Fecha de recepción**

> 17/03/21

**Fecha de aceptación**

> 28/06/21

## RESUMEN

Nos proponemos analizar estratégicamente una serie discursiva compuesta por las proclamas militares de los golpes de estado que tuvieron lugar durante el siglo XX en la República Argentina. La reconstrucción de estos dispositivos estratégicos explica el funcionamiento discursivo y permite justificar la interpretación que se hace de los discursos que forman la serie.

La serie está formada por los siguientes discursos: el del 6 de septiembre de 1930 discurso inaugural del golpe de estado, la proclama del 4 de junio de 1943 hecha por el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), el del 16 de septiembre de 1955 (Revolución Libertadora), el del 28 de junio de 1966 (Revolución Argentina) y el del 24 de marzo de 1976 (Proceso de Reorganización Nacional).

Analizaremos la estrategia Justificar la ruptura del orden constitucional a partir de tres movimientos centrales que la conforman: i) Ubicación del sujeto discursivo; ii) Uso de la paradoja o contradicción explícita y, iii) Invocación

## PALABRAS CLAVE

- > discurso
- > serie
- > estrategia
- > recurso
- > proclama militar

**ABSTRACT**

We propose to strategically analyze a discursive series made of the military proclamations of the coups d'état that occurred during the 20th century in the Argentine Republic. The reconstruction of these strategic devices explains how discourse functions and allows us to justify the discursive interpretation of the series.

The series is made up of the following discourses: the inaugural proclamation of September 6, 1930 made by General J. F. Uriburu; the one of June 4, 1943, made by the United Officers Group (GOU); the one of September 16, 1955 (Liberating Revolution), the one of June 28, 1966 (Argentine Revolution), and the one of March 24, 1976 (National Reorganization Process).

We will analyze the strategy called Justify the rupture of the constitutional order based on three central movements that make it up: i) Position of the discursive subject; ii) Use of explicit paradox or contradiction and, iii) Invocation

**KEYWORDS**

- > discourse
- > series
- > strategy
- > resource
- > military proclaim

## 1. INTRODUCCIÓN

Nos proponemos analizar estratégicamente una serie discursiva (Menéndez 1997, 2000c) compuesta por las proclamas militares de los golpes de Estado durante el siglo XX en la República Argentina

Entendemos que el discurso es el punto de partida para el análisis del lenguaje porque permite poner en funcionamiento tanto las opciones gramaticales potenciales como los patrones genéricos a partir de su realización concreta. Esto supone que las opciones realizan en forma de recursos y se combinan en diferentes movimientos que permiten dar cuenta del funcionamiento estratégico del discurso.

Organizaremos nuestra exposición a partir de: la teoría de base dentro de la que nos enmarcamos (2), el análisis estratégico del discurso (3), el corpus (4), el análisis de la serie (5) y las conclusiones (6)

## 2. TEORÍA: LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL

La lingüística sistémico–funcional (Halliday 1978, 2005) permite explicar la relación del fenómeno discursivo como el lugar de intersección entre la gramática y el contexto. La teoría sistémica se inscribe dentro de la semiótica social (Hodge 2017) entendida en términos del estudio de los sistemas y procesos del significado ya que el lenguaje es semiogenético, es decir, creador de significado.

El hablante/escritor es siempre un actor social que opta en función del rol que desempeña dentro de la interacción en la que participa a partir del propósito de lograr un efecto comunicativo en su interlocutor o audiencia produciendo un texto en un registro determinado e inscripto en un género particular

La gramática de una lengua es un sistema de opciones que se organizan en conjuntos de redes de paradigmas. A su vez, este sistema tiene como correlato una estructura que se representa en términos sintagmáticos como las opciones efectivamente elegidas por el hablante/escritor. El sistema se realiza en la estructura, i.e. los paradigmas se realizan en los sintagmas; en consecuencia, las opciones potenciales se realizan en las opciones efectivamente realizadas que nos permiten crear textos que siempre están inscriptos en un contexto situacional y cultural específicos.

### 3. EL ANÁLISIS ESTRATÉGICO DEL DISCURSO

El análisis *estratégico* del discurso (Menéndez 2018) pretende dar cuenta del uso del complejo conjunto de estrategias discursivas que los hablantes, en tanto sujetos discursivos, utilizan con el propósito de obtener en un intercambio comunicativo un logro determinado.

El discurso puede caracterizarse a partir de lo que denominamos la intersección de dos contextos. Las opciones gramaticales se realizan textual y discursivamente como recursos condicionados por el contexto tanto cognitivo-social como el sociocultural,

El contexto cognitivo se describe a partir del hecho de proveer un sistema de opciones disponibles de naturaleza gramatical y pragmático o semántico-discursivo. Está compuesto por los sistemas de opciones de la gramática (a partir de los sistemas de transitividad, modo y tema que realizan las funciones del lenguaje (Halliday y Mathiessen 2014) y por los dispositivos suposicionales que involucran la ilocución (Austin 1963, Searle 1969), la intencionalidad y los mecanismos presuposicionales e inferenciales (Grice, 1975; Sperber y Wilson 1986)

El contexto sociocultural se caracteriza a partir de los géneros discursivos entendidos como convenciones de uso (Bajtín 1944). Pueden describirse como un conjunto de rasgos socioculturalmente aceptados en un momento histórico determinado y actúan como instrucciones básicas y orientativas de interpretación (Menéndez 2018). Se realizan particularmente a partir de los registros (Halliday 1978) y tienen una finalidad determinada (Martin y Rose 2007). Estas convenciones son constitutivas de los discursos y regulativas de su alcance ya que actúan como condiciones previas y básicas de interpretación y socialmente establecidas en un momento histórico determinado; nunca son fijas y eso permite explicar la dinámica cultural y los cambios interpretativos. En consecuencia, el hablante opta en función del género discursivo.

#### 3.1. LAS UNIDADES DE ANÁLISIS

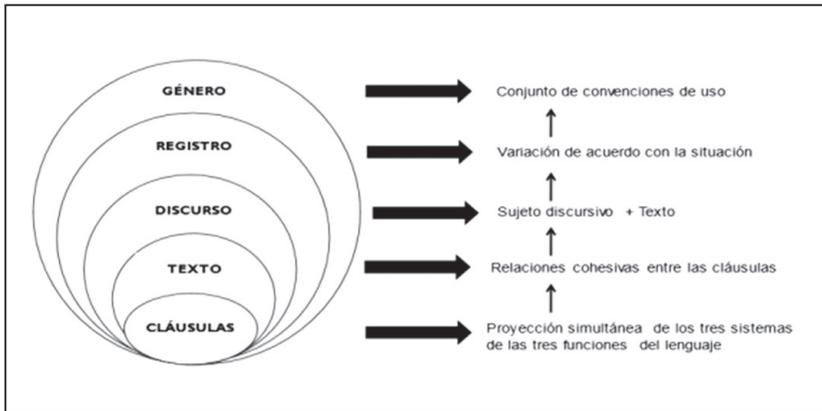
Partimos de la cláusula como unidad gramatical básica. La inscribimos en el texto como unidad gramatical compleja. Luego, ubicamos al texto en el discurso que supone la inscripción del registro y el género. Permite poner en funcionamiento el análisis del lenguaje más allá de que focalicemos la gramática, el registro o el género.

El discurso, en tanto unidad de análisis, se caracteriza a partir de tres tipos de relaciones que lo caracterizan: a) las gramaticales que le dan el principio estructural y semántico (cláusula y texto); b) las discursivas que permiten establecer las estrategias que combinan los recursos que provee la gramática y, c) las genéricas que permiten inscribirlo dentro de un conjunto de convenciones de uso que operan como instrucciones de interpretación.

Proponemos, entonces, la siguiente definición de discurso (Menéndez 1997): *Discurso = sujeto + texto*. Un discurso es, por lo tanto, una acción intencional que produce un hablante que, por el hecho de llevarla a cabo, se constituye como sujeto discursivo. El sujeto lleva a cabo este acto en una situación determinada con un fin determinado. Dotado de una determinada intencionalidad (Grice 1985) es quien lleva a cabo una determinada acción comunicativa. Dicha acción está representada por una o varias fuerzas ilocucionarias (Austin 1963, Searle 1969) que son el vehículo que permite dar cuenta de la intencionalidad que ese tipo de acción comunicativa conlleva. El sujeto se constituye, en consecuencia, en el discurso al producir un texto.

La categoría de sujeto discursivo presupone, por lo tanto, las de uso y contexto. Por consiguiente, cuando un hablante usa su lengua se inscribe como sujeto discursivo como un productor intencional de un texto determinado en una situación interactiva particular que, a su vez, se enmarca en una convención de uso social y culturalmente aceptada, el género.

Las cláusulas son unidades estructurales conformadas por los sistemas de transitividad, modo y tema. Se realizan en el texto que es una unidad semántica caracterizada por las relaciones cohesivas (Halliday y Hasan 1976) en la que se pueden relevar un conjunto de relaciones semánticas con alto grado de estabilidad.



Esquema 1.

### 3.2. ESTRATEGIAS DISCURSIVAS

El método para dar cuenta del discurso es el relevo de estrategias discursivas. Las estrategias se definen como un plan que el sujeto discursivo persigue combinando recursos para obtener una finalidad determinada.

En consecuencia, el análisis del discurso es un análisis de los dispositivos estratégicos que suponen una relación simultánea de los diferentes recursos

La reconstrucción de estos dispositivos estratégicos explica el funcionamiento discursivo. Debe aclararse, sin embargo, que el analista selecciona los recursos que considera más importantes en función del análisis que está llevando a cabo. Esto no implica que no estén todos los recursos involucrados, sino que, simplemente, se pueden elegir aquellos que se consideran más representativos a los efectos de ese análisis particular.

El plan de acción actúa como un principio descriptivo–explicativo de base de aquello que es una estrategia y opera como el fundamento de la interpretación discursiva.

Las estrategias tienen un número determinado de *movimientos*. Estos pasos suponen una planificación con el objeto de obtener el objetivo interaccional que se propone quien las pone en funcionamiento. Las estrategias son *flexibles*; se adaptan a la situación particular que se enfrente.

Caracterizamos una estrategia discursiva como un plan preprogramado para la ejecución de una secuencia de pasos a partir de combinar recursos gramaticales y pragmáticos o semánticos–discursivos con el objeto de obtener una finalidad determinada.

Las estrategias son los modos en que se comprende parcialmente un discurso en tanto inscripto en una interacción y en una serie para poder luego asignarle una interpretación.

El sujeto discursivo es, a menudo, *consciente* de la planificación estratégica en las situaciones de interpretación normales. Consciente, o más aún, explícitamente planificadas cuando se trata de discursos particularmente elaborados (las proclamas a las que aludimos no dejan de estar dentro de esta categoría como los acertijos semánticos, los poemas modernos o un artículo científico).

En consecuencia, el análisis del discurso es un análisis de los dispositivos estratégicos que suponen una relación simultánea de los diferentes recursos que conforman los diferentes modos y realizan los diferentes sistemas semióticos. La tarea, entonces, del analista del discurso pasa por la reconstrucción de esos dispositivos para poder proveer una interpretación discursiva que siempre debe basarse en lo que denominamos la prueba discursiva. Esta supone que el alcance interpretativo del discurso debe partir siempre de la descripción de los recursos que permiten la explicación de su funcionamiento.

### **3.3. REGISTRO Y GÉNERO**

Halliday (1978) caracteriza el registro como una variedad de uso que está determinada por la situación. Agregamos: se realiza estratégicamente en relación con el género discursivo en el que se inscribe. Esta realización supone la interacción de los diferentes recursos de los subsistemas, tanto de naturaleza gramatical como semántico–discursiva que conforman un determinado discurso. Así cómo la descripción gramatical se lleva a cabo en términos paradigmáticos, la explicación del funcionamiento del registro lo hace en términos estratégicos.

Los géneros discursivos han sido definidos tradicionalmente como convenciones de uso (Bajtín 1944 (2008)) y hace posible que un discurso pueda ser interpretado de una manera determinada. En este sentido, la interpretación genérica se basa y está condicionada por la descripción gramatical y la explicación estratégica.

Un género discursivo se puede caracterizar a partir de la intersección de un conjunto de estrategias discursivas recurrentes y un conjunto de rasgos culturales dominantes.

Hay, por lo tanto, conjuntos de estrategias son esperables en determinados géneros; no supone que deban necesariamente aparecer, sino que pueden aparecer, es decir, es altamente probable que esto ocurra. Estos conjuntos realizan el registro y los diferentes estilos que pueden encontrarse dentro de él.

Los rasgos socioculturales son marcas que todo discurso comporta y cuyo grado de activación y jerarquización orienta sus interpretaciones posibles. Por lo tanto, un género discursivo debe ser considerado como un marco general de interpretación social, cultural e histórica que condiciona la interpretación discursiva a partir de a) los rasgos culturales y b) el conjunto de estrategias discursivas recurrentes. La relación entre ellos es lo que hace posible una determinada interpretación. Por lo tanto, la interpretación está siempre enmarcada por el género a partir del conjunto de recursos que se combinan estratégicamente.

#### 4. CORPUS

Se tomará como *discurso inaugural* del discurso de golpe de Estado, el discurso de la proclama correspondiente a la revolución del 6 de septiembre de 1930. La razón de este corte es simple y operativa: constituye el primer golpe de estado en el siglo XX que quiebra el orden constitucional iniciado en el último cuarto del siglo anterior; se completará la serie con las proclamas del 4 de junio de 1943 hecha por el Grupo de Oficiales Unidos (GOU), el del 16 de septiembre de 1955 (Revolución Libertadora), el del 28 de junio de 1966 (Revolución Argentina) y el del 24 de marzo de 1976 (Proceso de Reorganización Nacional). Hemos previamente caracterizado parcialmente este conjunto de datos (Menéndez 2010)

La estrategia general la denominaremos: *Justificar la ruptura del orden constitucional* y analizaremos dentro de ella tres movimientos:

- i) *Ubicación del sujeto discursivo;*
- ii) *Uso de la paradoja o contradicción explícita*
- iii) *Invocación*

El primer movimiento nos permitirá ver la constitución en la relación hablante–destinatario la figura del *sujeto discursivo* y así analizar los distintos grados de responsabilidad discursiva que asume frente a su propio discurso y los alcances que esta gradación tiene para la legitimación de las Fuerzas Armadas en el poder.

El segundo permitirá dar cuenta de una de las figuras típicas asociadas con el del discurso militar golpista.

El tercero permitirá ver cómo, a partir de la figura de la invocación, se pueden rastrear las bases ideológicas que sostienen esa legitimación que el sujeto ha operado en su discurso.

## **5. LA SERIE DISCURSIVA: DISCURSOS MILITARES GOLPISTAS: LAS PROCLAMAS**

Hemos definido la estrategia y ahora establecemos tres movimientos que la conforman. Ellos son. Analizaremos a continuación cada uno de ellos en cada uno de los discursos de la serie.

### **5.1. 1930**

#### **5.1.1. UBICACIÓN DEL SUJETO DISCURSIVO**

El comienzo de la proclama revolucionaria de 1930 comienza diciendo:

¡Al pueblo de la Nación!

Respondiendo al clamor del pueblo y con un patriótico apoyo del Ejército y la Armada, hemos asumido el gobierno de la Nación. Exponentes del orden y educados en el respeto de las leyes y de las instituciones, hemos asistido atónitos al proceso de desquiciamiento que ha sufrido el país en los últimos años.<sup>1</sup> (43–44)

Luego de la exhortación «al pueblo de la Nación», que marca claramente el destinatario de la proclama, la proclama se inicia con cuatro cláusulas que permiten establecer relaciones de causalidad/consecutividad y constituyen remas ya que la información temática (los agentes que llevan a cabo los procesos) están elididos. La proyección discursiva de los procesos (Menéndez 2021) permite ubicarlos en la escala 2 de concreción con diferencias en los rasgos de la agentividad gramatical y discursiva.

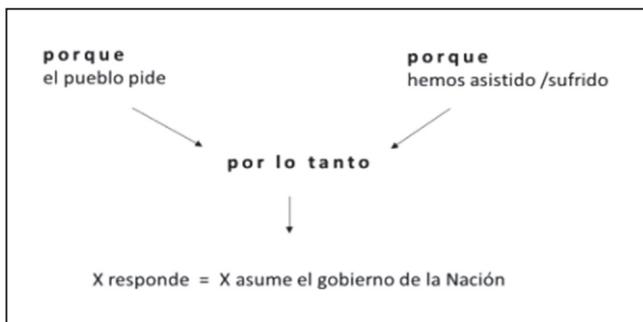
| <i>Nro</i> | <i>Verbo</i>          | <i>Grado de concreción</i> | <i>Rasgos</i> | <i>Agentividad gramatical</i> | <i>Agentividad discursiva</i> |
|------------|-----------------------|----------------------------|---------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1          | Respondiendo          | 2                          | MS, M, M      | -C,+E                         | +desplazado                   |
| 2          | Hemos asumido         | 2                          | MS, M, R      | -C,+E                         | +desplazado                   |
| 3          | (somos)<br>Exponentes | 2                          | MS, M, R      | +C,+E                         | -desplazado                   |
| 4          | Hemos asistido        | 2                          | MS, M, R      | -C,+E                         | +desplazado                   |
| 5          | Ha sufrido            | 2                          | MS, M, R      | -C, -E                        | ++desplazado                  |

**Esquema 2.**<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Todas las citas de las proclamas militares han sido sacadas de Verbitsky, H. 1988. Las mayúsculas pertenecen a transcripciones del autor; las cursivas son siempre nuestras. Se indica siempre el número de página del libro en el que puede encontrarse la proclama completa.

<sup>2</sup> Referencias del esquema: MS: mental–sensorial; M: materia; R: relacional; C: causa; E: ejecuta

La asignación de los rasgos sobre la jerarquización del significado de las bases lexicales de los verbos entra en combinación con los rasgos de la agentividad gramatical que se proyectan discursivamente en si hay o no desplazamiento semántico del agente. En este caso, el hecho de *responder*, de *asumir* y de *asistir* dan cuenta de que los agentes no causan, pero sí ejecutan; ahí está la marca el grado de desplazamiento. Esto se ve reforzado por su elisión en los cuatro casos y por las marcas de conexión que se establecen que permite establecer dos causas y una consecuencia. Hay dos causas (con dos agentes diferentes (pueblo, nosotros)) y una consecuencia (la asunción del gobierno de la Nación).



**Esquema 3.**

Es importante que el *respondiendo* tiene dos causas que la justifican: a) un pedido, del que solo conocemos quien lo hace (el pueblo), no las características de ese acto y, b) un diagnóstico de quienes escriben esta proclama que aparece elidido y propone un sistema de exclusiones.

Los que «están respondiendo» no son el pueblo (ya que es el que pide la respuesta que efectivamente se está dando), ni el Ejército ni la Armada, ya que «patrióticamente apoyan» esa respuesta y, por consiguiente, el pedido del pueblo.

El lugar se torna indeterminado: ni las Fuerzas Armadas, ni el pueblo. Debe postularse un otro, consustanciado con ambos de manera insoslayable. Hay en principio un «nosotros» muy inclusivo, pero altamente impreciso. En el párrafo sexto, por vez primera, habrá un intento de precisión de responsables discursivos:

La participación en el gobierno de eminentes ciudadanos cuya colaboración *hemos requerido atendiendo* exclusivamente a sus propósitos y virtudes, evidencia en primer término que las Fuerzas Armadas, con el apoyo moral de la masa de opinión, después de haber librado a la Nación de la ignominia, *ocupan* de nuevo su lugar sin ambiciones de predominio. (destacados en versalitas son nuestros) (Verbitsky 1988: 44)

La forma del perfecto (*hemos requerido*) y del gerundio (*atendiendo*) reaparecen y a las fuerzas se las nombra por su nombre genérico (*Fuerzas Armadas*) acentuándose la colaboración prestada por *eminentes ciudadanos* y *la masa de opinión*. Civiles y militares conforman un todo; simplemente los militares serán los ejecutores de las acciones. Los representantes son las Fuerzas Armadas. Esto implica: no es una decisión exclusiva de la Fuerzas Armadas. Ocupan un lugar (el central, el de ejecutores de las acciones) porque les es requerido ya que responden a un pedido. Es importante hacer notar también la discriminación entre *eminentes ciudadanos* y *masa de opinión*. Los primeros han sido llamados «atendiendo a sus propósitos y virtudes»; los segundos prestan «apoyo moral». Ambos, finalmente legitiman la acción llevada a cabo por las Fuerzas Armadas que recién ahora pueden asumir el cargo para el que han sido llamadas. Por eso, dice el texto:

Debe entenderse, sin embargo, bien claramente que, para asegurar el orden y la normalidad, *el gobierno provisorio* procederá con prudencia, pero con una inquebrantable energía porque el país ha sufrido demasiado para que el sacrificio sea estéril. (Verbitsky 1988:44)

El lugar discursivo ha cambiado notablemente desde el comienzo. Ha habido una gradación en la responsabilidad discursiva que operó desde una no persona, es decir, la persona no identificada (representada por las formas no personales del verbo) a una primera persona del plural que asume plena responsabilidad discursiva que luego derivará en una tercera persona del singular con agente explícito; la consecuencia de ello es la legitimación del lugar que se ocupa.

El último párrafo de la proclama cambia el alcance del *nosotros*. Incluye a la civilidad, pero dentro de un marco netamente histórico-militar. La legitimación discursiva ha operado en forma total. Dice la proclama:

*Invocamos*, pues, en esta hora solemne, el nombre de la Patria y la memoria de los próceres que impusieron a las futuras generaciones el sagrado deber de engrandecerla; y en alto la bandera, *hacemos* un llamado a todos los corazones argentinos para que nos ayuden a cumplir ese mandato de honor. (46)

Puede señalárselo de la siguiente manera:

| OTRO                | NOSOTROS 1                               | FUERZAS ARMADAS     | GOBIERNO PROVISIONAL     | NOSOTROS 2                                |
|---------------------|--|---------------------|--------------------------|---|
| +no identificado    | +no identificado<br>+Ejército<br>+Armada | + Fuerzas Armadas   | +Fuerzas Armadas         | +Gobierno Provisional<br>+Fuerzas Armadas |
| +responde           | +asumir                                  | +requerir, + ocupar | +proceder                | +invocar                                  |
| GC: 2               | GC: 2                                    | GC: 2               | GC: 2                    | GC: 2                                     |
| AG: Elidida         | AG: Elidida                              | AG: Fuerzas Armadas | AG: Gobierno provisional | AG: Elidida                               |
| AD:<br>++desplazada | AD: ++desplazada                         | AD: ++desplazada    | AD: -desplazada          | AD: -desplazada                           |

*Esquema 4.*

### 5.1.2. 2DO MOVIMIENTO: USO DE LA PARADOJA

Los recursos que conforman el segundo movimiento de la estrategia es la utilización de la paradoja. Siempre en nombre de la Constitución, se justifica el accionar en contra de lo expresamente dicho en la Constitución.

El gobierno provisorio, inspirado en el bien público y evidenciando los patrióticos sentimientos que lo animan *proclama su respeto a la Constitución y a las leyes vigentes* y su anhelo de volver cuanto antes a la normalidad, ofreciendo a la opinión pública, las garantías absolutas, a fin de que a la brevedad posible pueda la Nación, en comicios libres, elegir sus nuevos y legítimos representantes. (Verbitsky 1988: 45)

Los golpistas, que mitigan su autodenominación como «gobierno provisorio», reconocen que se «respetan» la Constitución y a las leyes vigentes y la consecuencia de este respeto, marcado por la conjunción «y», el «anhela» una pronta vuelta

a la «normalidad». La yuxtaposición de dos elementos contrapuestos (respeto / no respeto de la Constitución) evidencian la opción netamente contradictoria, pero, al mismo tiempo, se la neutraliza por la exhibición de las posibilidades en un nivel de igualdad.

### 5.1.3. 3ER. MOVIMIENTO: INVOCACIÓN

La proclama del 6 de septiembre de 1930 termina diciendo:

*Invocamos, pues, en esta hora solemne, el nombre de la Patria y la memoria de los próceres que impusieron a las futuras generaciones el sagrado deber de engrandecerla; y en lo alto la bandera, hacemos un llamado a todos los corazones argentinos para que nos ayuden a cumplir este mandato con honor.* (46)

La invocación es explícita. Se utiliza el verbo *invocar* que remite inmediatamente al pasado histórico (*el nombre de la Patria y la memoria de los próceres*) y no hay apelación religiosa alguna salvo en el adjetivo «sagrado» referido a la misión que deben cumplir las generaciones futuras. Sí, en cambio hay un llamado a los argentinos a partir de una metonimia (sus corazones) con una finalidad específica: ayudarlos a cumplir ese mandato con honor. Es importante destacar la aparición de la palabra *Patria* en relación con la historia que tiene como protagonistas a los próceres que supieron construirla justamente a base de ese honor que hoy se requiere de las generaciones futuras. *Patria* tiene un campo semántico limitado justamente por esta concepción histórica en la que los próceres son los protagonistas. No tiene, en principio, una relación directa ni con *Nación*, ni con *Estado*, ni con *República*. La relación interdiscursivas es evidente con el lema del ejército argentino es «Nació con la Patria en 1810». Este nacimiento preinstitucional permite interpretar claramente el alcance de la elección de esta palabra y asignarle el valor ideológico que conlleva. La *Patria* precede históricamente a la organización nacional; este lugar le da derechos y deberes. Uno de ellos, supuestamente, es velar por el bien común. La proclama precisa claramente este aspecto.

## 5.2. 1943: GOU

### 5.2.1.1ER. MOVIMIENTO: UBICACIÓN DEL SUJETO DISCURSIVO

El manifiesto comienza diciendo:

AL PUEBLO DE LA NACIÓN ARGENTINA:

*Las Fuerzas Armadas de la Nación, fieles y celosas guardianas del honor y las tradiciones de la Patria, como asimismo del bienestar, los derechos y las libertades del pueblo argentino, han venido observando silenciosa pero muy atentamente, las actividades y el desempeño de las autoridades superiores de la Nación. (47-48)*

Luego de la exhortación, el lugar discursivo queda claramente definido. Son las Fuerzas Armadas de la Nación las que asumen una responsabilidad discursiva utilizando la tercera persona del singular en un recurso perifrástico para señalar la acción que desencadena su actitud. Se reafirma el papel de «salvadoras de la Patria» ya señalado en la proclama del '30. Actúan, al igual que en la revolución anterior no por una decisión repentina sino por un proceso de desgaste que culmina en ellas como única posibilidad de salvar al país. La perifrasis utilizada remarca el aspecto durativo de la actividad (observar) llevada a cabo. Ese verbo principal define el rol que las Fuerzas Armadas se autoasignan. Ellas son las *observadoras*, es decir, legitiman un lugar que ya en la proclama anterior habían obtenido. Si antes respondían a un pedido y su respuesta era legítima por ser esperada, ahora *han venido observando* las actividades y el desempeño de las autoridades superiores» y vuelven a responder a otro pedido. Dice el mensaje:

Dichas fuerzas, conscientes de la responsabilidad que asumen ante la historia y ante su pueblo —*cuyo clamor ha llegado hasta los cuarteles*— deciden cumplir con el deber de esta hora que les impone SALIR EN DEFENSA DE LOS SAGRADOS INTERESES DE LA PATRIA. (Verbitsky 1988:48)

Nunca actúan por propia decisión. La respuesta anterior ahora ha devenido *clamor popular que ha llegado hasta los cuarteles*. La delegación de asumir el papel de agentes de las acciones es evidente. Las Fuerzas Armadas parecen ser siempre delegadas, nunca generadoras de las acciones que las tienen como protagonistas. Esta legitimación les permite, entonces, ejecutar.

Por otra parte, el rol de custodia de la soberanía que les asigna la Constitución se traslada a la de custodia del buen desempeño y actividades de los gobiernos democráticos. Esta operación puede llevarse a cabo porque ha sido discursivamente legitimada.

Luego de señalar las causas que provocan esta decisión se produce un cambio de persona gramatical. La tercera persona del singular, delegada del accionar, pasa a actuar como primera persona del plural donde exponen, con precisión su plan de gobierno (Verbitsky 1988:48). Dice el texto:

PROPUGNAMOS la honradez administrativa [...]

LUCHAREMOS por mantener una real e integral soberanía [...]

Para concluir, se vuelve a la tercera persona, pero del plural ya que actúan como beneficiarios de la acción del verbo, no como agentes de esa acción. El rol es correcto ya que les ha sido delegada una acción, no han sido ellos lo que han decidido llevarla a cabo. La construcción, sin duda de compleja sintaxis, dice:

*Para los jefes de alta graduación del ejército y la marina, que hoy resuelven asumir la enorme responsabilidad de constituir, en nombre de las instituciones armadas, un gobierno de fuerza les resultará más cómodo una actitud de indiferencia, enmascarada en la legalidad [...]* (Verbitsky 1988:49)

Los roles han sido fijados: a ellos *que resuelven asumir les resultará* en lugar de futuro del indicativo, pero las acciones son hechos ya decididos. Hay que hacer notar que además del rol de beneficiarios del contenido semántico del verbo, el hecho de asumir la responsabilidad aparece subordinado sintácticamente (una subordinada adjetiva dependiente de «jefes de [...]») lo que remarca el hecho de la delegación de las acciones y la legitimación de la asunción del poder. Los roles funcionales son, en este caso, claros indicadores de la justificación discursiva de la actitud tomada.

Vemos en el siguiente esquema la selección de los contenidos ideativos (en cursiva en la tabla) en relación con la relación entre causa y ejecución.

| <i>Verbo</i>                    | <i>Grado de concreción</i> | <i>Rasgos</i> | <i>Agentividad gramatical</i> | <i>Agentividad discursiva</i> |
|---------------------------------|----------------------------|---------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Han venido<br><i>observando</i> | 2                          | MS, M, R      | +C,+E                         | -desplazado                   |
| Ha llegado                      | 2                          | MS, M, R      | -C,+E                         | +desplazado                   |
| Deciden <i>cumplir</i>          | 2                          | MS, M, R      | -C,+E                         | -desplazado                   |
| <i>Impone</i>                   | 2                          | MS, M, R      | -C,+E                         | +desplazado                   |
| <i>Salir en defensa</i>         | 2                          | MS, M, R      | -C +E                         | -desplazado                   |
| <i>Propugnamos</i>              | 2                          | MS, M, R      | +C +E                         | -desplazado                   |
| <i>Lucharemos</i>               | 2                          | MS, M, R      | +C +E                         | -desplazado                   |
| Resuelven <i>asumir</i>         | 2                          | MS, M, R      | +C +E                         | -desplazado                   |
| <i>Constituir</i>               | 2                          | MS, M, R      | +C +E                         | -desplazado                   |
| <i>Resultará</i>                | 2                          | MS, M, R      | +C +E                         | -desplazado                   |

**Tabla 1.**

### 5.2.2. 2DO. MOVIMIENTO: USO DE LA PARADOJA

El golpe del GOU opera a partir de las resoluciones que van a tomar. Entre ellas se encuentran algunas netamente contradictorias como las siguientes:

*SOSTENEMOS nuestras instituciones y nuestras leyes, persuadidos de que no son ellas, sino los hombres quienes han delinquido en su aplicación.*

*ANHELAMOS firmemente la unidad del pueblo argentino, porque el Ejército de la Patria, que es el pueblo mismo, luchará por la solución de sus problemas y la restitución de sus derechos y garantías conculcados.* (Verbitsky 1988:48)

Queda claramente exhibida la contradicción ya que se «sostiene» lo que se acaba de no sostener ni respetar y se «restituye» lo que se acaba de suprimir. Se busca una solución recurriendo a la distinción entre ejecutores de las acciones (los hombres) y las instituciones y leyes que ellos representan por el voto popular. Es por la acción de los primeros que las segundas no pueden respetarse y justificar así la incursión de las Fuerzas Armadas en el gobierno.

Además, aquí se hace una identificación entre Ejército (Ejército de la Patria), dejando en principio de lado a las otras fuerzas armadas o incluyéndolas (puede activarse el supuesto de que hay un solo ejército que incluye el de tierra (el Ejército) y el del aire (la Marina) al que identifican con el pueblo. Esto llevaría a otra contradicción evidente: si el ejército es el pueblo para que van a actuar en contra de ellos mismos ya que los gobernantes derrocados son parte de ese ejército.

### 5.2.3. 3ER. MOVIMIENTO: GOU: INVOCACIÓN

Sostiene el GOU:

Para los jefes de alta graduación del ejército y la marina, que hoy resuelven asumir la enorme responsabilidad de constituir, en nombre de las instituciones armadas, un gobierno de fuerza, les resultará más cómodo una actitud de indiferencia, enmascarada en la legalidad, pero el patriotismo como en épocas pretéritas, impone en esta hora de caos internacional y de corrupción interna, salvar las instituciones del Estado y propender a la grandeza moral y material de la Nación. (Verbitsky 1988: 49)

Se retoma la concepción anterior de Patria, a partir de lo que se llama *el patriotismo pretérito*, pero este no aparece como único motivo para sostener el ideario revolucionario. Acá las causas se precisan: se invoca a la Patria porque hay que «salvar las instituciones del Estado y propender a la grandeza moral y material de la Nación». *Patria* queda, entonces, en nuestro campo semántico como el concepto histórico, atemporal al que se recurre para justificar el accionar sobre las instituciones (el Estado) y la concepción de un estado organizado (la Nación). Hay que hacer notar que *Patria* queda dentro de nuestro campo en un lugar equidistante tanto de uno como de otro. *Patria* es un concepto histórico y, por lo tanto, atemporal; Nación y Estado, institucionales, es decir, jurídicos y temporales. Es importante que la grandeza de la Nación no depende exclusivamente de valores abstractos (la moral) sino concretos (la materialidad). La economía hace su aparición por primera vez como elemento importante que justifica un golpe de estado. En la proclama de este mensaje ocupa el primer lugar entre «la corrupción moral [que] se ha entronizado en los ámbitos del país como un

sistema». Esta corrupción moral tiene su efectiva encarnación en la clase política y en determinadas ideologías políticas:

El capital usurario impone sus beneficios con detrimento de los intereses financieros de la Nación, bajo el amparo de poderosas influencias de encumbrados políticos argentinos, impidiendo su resurgimiento económico. (49) (...) El comunismo amenaza sentar sus reales en un país plétórico de posibilidades, por ausencia de previsiones sociales. La justicia ha perdido su alta autoridad moral que debe ser inmarcesible. Las instituciones militares están descreídas y la defensa nacional negligentemente imprevista. La educación de la niñez y la instrucción de la juventud, sin respeto a Dios ni amor a la Patria». (49)

### **5.3.1955: REVOLUCIÓN LIBERTADORA**

#### **5.3.1. 1ER. MOVIMIENTO: UBICACIÓN DEL SUJETO DISCURSIVO**

El primer mensaje del general Lonardi inaugura una modalidad: los golpes de estado se tornan revoluciones y, además, tienen nombre: ahora Libertadora, y, además, firmas al pie de las proclamas, por la otra. La responsabilidad discursiva se basará finalmente en esa firma al final de los mensajes. Como realizativos explícitos desplazados de su forma primaria (Austin: 1963.), los nombres actúan en nombre de las instituciones.

Comienza diciendo:

AL PUEBLO ARGENTINO Y A LOS SOLDADOS DE LA PATRIA

En *mi* carácter de jefe de la Revolución Libertadora, *me dirijo* al pueblo y en especial a *mis* camaradas de todas las armas, *para pedir* su colaboración en nuestro movimiento. (Verbitsky 1988:60)

Debe notarse dos elementos que hasta ahora no habían aparecido. En primer lugar, el ya mencionado nombre de la revolución; en segundo, el acto de pedir y no de responder a un pedido en primera persona del singular con un destinatario doble y claramente identificado (*pueblo y los soldados de la patria*). El pedido maneja un supuesto que forma parte del contexto cognitivo-social de los receptores (que están, como vimos, divididos claramente (*pueblo /camaradas de todas las armas*): no todos han prestado su colaboración ni acuerdan con el

golpe de estado del que él es el jefe. El recurso del adjunto de modalidad (en especial=especialmente) permite llevar a cabo un proceso inferencial que justifica la mención por separado del pueblo, cuyo acuerdo con el golpe es parcial, pero, y sobre todo, a quienes deben llevarlo a cabo concretamente: «mis camaradas de todas las armas». El posesivo «mis» acentúa una camaradería que no es total; se justifica en el uso del sintagma «todas las armas» que permite inferir en función del pedido que no hay acuerdo en la totalidad de las Fuerzas Armadas o en partes de cada una de ellas.

Inmediatamente, sin embargo, se pasa a la tercera del plural y la primera persona se transforma en la voz de las Fuerzas Armadas. Dice:

La Armada, la Aeronáutica y el Ejército de la Patria, *abandonan* otra vez sus bases y cuarteles para intervenir en la vida cívica de la Nación. Lo *hacemos* impulsados por el imperativo del amor a la libertad y al honor de un pueblo sojuzgado, que quiere vivir de acuerdo con sus tradiciones y que no se resigna a servir indefinidamente los caprichos de un dictador que abusa de la fuerza del gobierno para humillar a sus conciudadanos. (Verbitsky 1988:60)

La gradación es esperable. Se pasa de una tercera del plural a una primera del plural. Se asume la responsabilidad discursiva y se la justifica a partir de una construcción de participio con matiz causal (impulsados *porque*) que tiene en el pueblo su origen. Pero la apelación al *pueblo* está notablemente mediatizada; el hecho de que el pueblo esté sojuzgado es una evaluación del sujeto discursivo. No obedece, como en las proclamas anteriores, a un pedido de ese pueblo. De ahí la justificación de la primera persona y del doble destinatario del primer párrafo y, en última instancia, de la firma.

Ahora la utilización de los recursos en el movimiento ha variado: ya el sujeto discursivo no responde a un pedido del pueblo, sino que interpreta un estado en el que ese pueblo se encuentra. También está la conciencia de la recurrencia del golpe de estado, como método, ya que claramente está marcada por la frase nominal *otra vez* del segundo párrafo.

La inscripción en la tradición, entonces, se modifica. Y los recursos utilizados, también. La legitimación del golpe es explícita. Evalúa al presidente constitucional como dictador y el alcance de la libertad y derechos personales.

Ningún escrúpulo deben abrigar los miembros de las Fuerzas Armadas por la supuesta legitimidad del mandato que ostenta el dictador. Ninguna democracia es legítima si no existen los presupuestos esenciales: libertad y garantía de los derechos personales; (Verbitsky 1988:66)

### **5.3.2. 2DO. MOVIMIENTO: USO DE LA PARADOJA**

Es la única que apela a la Constitución en forma directa para justificar su alzamiento. La Constitución, de acuerdo con esta proclama, prevé la posibilidad de golpes de estado para retornar al cauce constitucional. Dice:

En cambio, tiene toda su fuerza el artículo de la Constitución vigente que ordena a los argentinos a armarse en defensa de la Constitución y las Leyes, o aquel otro que marca con el dictado de infames traidores a la Patria, a los que conceden facultades extraordinarias o toleran su ejercicio. (61-62).

La «Constitución vigente» (la de 1949) provee sus mecanismos constitucionales para una situación límite (de hecho, el artículo 32 de la Constitución del 1949, al que alude, es igual, en sus primeras líneas, al 21 de la Constitución de 1953). No está el golpe de estado entre esos mecanismos. A partir de una interpretación amplia e imprecisa (de ahí la no mención del artículo en cuestión), el sujeto discursivo se entra en contradicción con lo que ese texto ausente propone.

### **5.3.3. 3ER. MOVIMIENTO: INVOCACIÓN**

El punto de vista muestra una focalización diferente:

Postrados a los pies de la Virgen Capitana, invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia, hacemos este llamamiento a todos los que integran las Fuerzas Armadas de la Nación, jefes, oficiales, suboficiales y soldados, para que se pongan con nosotros en la línea que señala la trayectoria del Gran Capitán.

Lo decimos sencillamente, con plena y reflexiva deliberación. La espada que hemos desenvainado para defender la enseña de la Patria no se guardará sin honor. No nos

interesa la vida sin honra y empeñamos en la demanda el porvenir de nuestros hijos y la dignidad de nuestras familias. (Verbitsky 1988:62)

La invocación tiene, en este caso, un privilegiado lugar: el religioso. Y ese lugar debe ser necesariamente compartido por todos los miembros de las Fuerzas Armadas (la mención de oficiales, suboficiales y soldados no es casual) ya que toda la proclama muestra una fractura dentro de las Fuerzas Armadas en el momento de dar el golpe. De ahí la invocación de *la Virgen capitana* (que une simbólicamente a la Iglesia y a las Fuerzas Armadas) y luego su desglose: por un lado, se pide la protección de *Dios*; por el otro, el de *el gran Capitán* (San Martín).

Esta invocación mixta marca un punto de inflexión que rompe con el tono mesurado que se había mostrado hasta ahora en la relación Fuerzas Armadas e Iglesia y marca un nuevo punto de referencia en relación con las proclamas por venir.

## 5.4. REVOLUCIÓN ARGENTINA

### 5.4.1. 1ER. MOVIMIENTO. UBICACIÓN DEL SUJETO DISCURSIVO

Depositarios del papel que en la serie tienen y siguiendo el modelo discursivo del '55, las Fuerzas Armadas lacónicamente anuncian:

MENSAJE DE LA JUNTA REVOLUCIONARIA AL PUEBLO ARGENTINO:

Nos dirigimos al pueblo de la República en nombre del Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea, con el objeto de informar sobre las causas de la Revolución Argentina. (Verbitsky 1988:98)

La responsabilidad es directa. No hay mediatización alguna. Se dirigen al pueblo para simplemente *informar las causas*. La primera persona del plural es el índice claro de asumir en forma plena la responsabilidad discursiva. Vuelven a reivindicar su rol de observadores que legitimaba la posibilidad de asumir el papel que desempeñan. Dicen:

Las Fuerzas Armadas *observaron* con creciente preocupación este permanente y firme deterioro. (Verbitsky 1988:99)

Hay también una apelación a la historia revolucionaria (las otras proclamas):

Hoy, como en todas las etapas decisivas de nuestra historia, las Fuerzas Armadas, interpretando el más alto interés común, asumen la responsabilidad irrenunciable [...] (100).

Y, además, interpretan la voluntad popular a partir de una construcción verboideal de gerundio con matiz causal (*interpretando...*). Aquí pueden nombrarse en tercera persona del plural ya que la responsabilidad ha sido asumida. A diferencia de los otros mensajes que tenían como punto de partida esta forma, este la invierte. Puede hacerlo y usarla con el mismo grado de responsabilidad que la otra porque ya ha sido rotundamente afirmada en el primer párrafo de la proclama.

#### **5.4.2. 2DO. MOVIMIENTO: USO DE LA PARADOJA**

Continuando con una característica recurrente en las otras proclamas, dice:

Debe verse en este acto revolucionario el único y auténtico fin de *salvar a la República* y encauzarla definitivamente por el camino de su grandeza. (Verbitsky 1988:100)

La «salvación de la República» depende en este caso de que la República deje de serlo. Encauzar (verbo que implica un desplazamiento metafórico por parte del sujeto discursivo) es la consecuencia de la salvación, cuyo agente, es un gobierno *de facto* a cargo de las Fuerzas Armadas.

#### **5.4.3. 3ER. MOVIMIENTO: INVOCACIÓN**

La autodenominada *revolución argentina* enfatiza la relación que claramente había quedado fijada en el '55. Dice:

Hace ya mucho tiempo que los habitantes de esta tierra *bendita* no nos reconocemos por nuestro propio nombre: argentinos. *Unámonos* alrededor de los grandes principios de *nuestra tradición occidental y cristiana*, que no hace muchos años hizo de *nuestra Patria* el orgullo de América, e invocando *la protección de Dios*, iniciemos todos juntos

la marcha hacia el encuentro del gran destino argentino. (nuestras cursivas) Que así sea. (Verbitsky 1988:101)

Desde el calificativo de «bendita» para mencionar al país hasta la exhortación imperativa de «Unámonos» hay una actualización de los términos en que las relaciones Iglesia–Fuerzas Armadas habían sido planteadas once años antes. Hay una directa apelación político–ideológica a la «nuestra tradición occidental y cristiana», a la «Patria» y, por supuesto, a Dios.

## **5.5. PROCESO DE REORGANIZACIÓN NACIONAL**

### **5.5.1. 1ER. MOVIMIENTO: UBICACIÓN DEL SUJETO DISCURSIVO**

La Junta Militar asume el gobierno. Comienza, como en la del '30 con una forma no personal del verbo (un participio) que guía la construcción de todo el discurso:

*Agotadas* todas las instancias del mecanismo constitucional, *superada* la posibilidad de rectificaciones dentro del marco de las instituciones y *demostrada*, en forma irrefutable, la imposibilidad de la recuperación del proceso por sus vías naturales, *llega* a su término una situación que agravia a la Nación y compromete su futuro. (Verbitsky 1988:147)

Las características de la Junta Militar son claras. Las responsabilidades siempre están mediatizadas, los agentes de la acción implícitos y los alcances medidos por no asumir nunca en forma directa la responsabilidad discursiva. Dice el documento:

[...] *las Fuerzas Armadas* en cumplimiento de una obligación irrenunciable *han asumido* la conducción del Estado. (Verbitsky 1988:148)

*Las Fuerzas Armadas desarrollarán* durante la etapa que hoy se inicia, una acción regida por pautas perfectamente determinadas. (148)

Al *contraer las Fuerzas Armadas* tan trascendente compromiso, *formulan* una firme convocatoria a toda la comunidad nacional. (Verbitsky 1988:148)

*Las Fuerzas Armadas han asumido el control de la República.* (Verbitsky 1988:148)

Nótese que, además de la apelación a la historia, es decir, a la serie de discursos golpistas que la preceden (*en cumplimiento de una obligación irrenunciable*), nunca se asume plenamente la responsabilidad discursiva. Siempre hablarán las Fuerzas Armadas en tercera persona del plural. Nunca en primera. La responsabilidad queda relegada y se infiere obligatoriamente por las acciones (no discursivas) llevadas a cabo (Menéndez 1986) y por las firmas al pie de la proclama.

### **5.5.2. 2DO. MOVIMIENTO: LA TOTAL RECUPERACIÓN DEL SER NACIONAL**

Siempre en el tono característico del mensaje que es el no asumir directamente responsabilidad discursiva por lo que se dice y se hace se afirma:

Por medio del orden, del trabajo, de la observancia plena de los principios éticos y morales, de la justicia, de la realización integral del hombre, del respeto a sus derechos y dignidad, así la República llegará a la unidad de los argentinos y la total recuperación del ser nacional [...] (Verbitsky 1988:148)

Con más cautela, el Proceso vuelve a reivindicar el carácter republicano una vez que se han dejado sin efecto las instituciones que conforman una república como tal. La contradicción es evidente entre «la recuperación del ser nacional» y «el orden republicano».

### **5.5.3. 3ER. MOVIMIENTO: INVOCACIÓN**

Dentro de la misma tradición que la anterior, el discurso del Proceso de 1976 es más lacónico. Dice:

Las Fuerzas Armadas han asumido el control de la República. Quiera el país todo comprender el sentido profundo e inequívoco de esta actitud para que la responsabilidad y el esfuerzo colectivos, acompañen esta empresa que, persiguiendo el bien común, alcanzará —con la ayuda de Dios— la plena recuperación nacional. (149).

Aparece por primera vez en las invocaciones el concepto de *República*. Y hay simplemente una invocación a Dios para la «recuperación nacional». El concepto de «Patria» no aparece; si en cambio el de República y el de Nación. El carácter institucional del golpe se reafirma.

## 6. CONCLUSIONES

Se han analizado tres movimientos dentro de una estrategia discursiva recurrente en una serie específica.

En la primera, se han exhibido los distintos grados de responsabilidad discursiva que los sujetos ejercen respecto de lo que están diciendo. Vimos que la operación era similar en los discursos del 30 y del 43; el 55 marcaba una notable diferencia al incorporar la primera persona del singular y el resto volvía a los dos primeros, pero variaban los criterios de legitimación de las propuestas. Además, desde el '55 las revoluciones tienen nombre y, por consiguiente, firma.

En el segundo movimiento, el uso de la contradicción fue exhibido a partir de ver cómo cada una de las proclamas reivindicaban un estado de cosas que el acto que las proclamas llevaban a cabo acababa explícitamente de violar. Este pensamiento paradójico obligó a un rastreo de los efectos de esa contradicción en cada uno de los discursos analizados.

En el tercer movimiento, los diversos alcances de los usos de la invocación fueron analizados apuntando fundamentalmente al objeto invocado. Cada uno de ellos permitió ver claramente los alcances ideológicos de cada una de las proclamas. Dos tendencias marcaron posiciones disímiles. La primera está compuesta por las proclamas del '30 y 1/243 que establecen una continuidad a partir de la dicotomía *Historia de la Patria–Fuerzas Armadas*; la segunda —y aquí, el discurso del 55 marca una inflexión notable con respecto a los anteriores— la dicotomía *Iglesia–Fuerzas Armadas* se muestra explícitamente consustanciada.

En definitiva, se mostró una serie de recurrencias a partir de las variaciones que cada una de ellas utilizaba (las combinaciones de los recursos elegidas en cada uno de los casos) con el objeto de caracterizar al discurso militar–golpista.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Austin, J.L.** (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bakhtine, M.** (1944). El problema de los géneros discursivos. En *Estética y teoría de la novela*. México. Siglo XXI, 2008.
- Grice, H.P.** (1975). Logic and conversation. En: P. Cole & P. Morgan. *Syntax and Semantics: Speech Acts. Volume 3*. New York: Academic Press.
- Halliday, M.A.K.** (1978). *Language as Social Semiotics*. London, Arnold.
- Halliday, M.A.K.** (2005). Introduction. En *Collected Works*, vol. 7: London, Equinox xii–xxx.
- Halliday, M.A.K. y Mathiessen, Ch.** (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Fourth Edition, London, Arnold.
- Halliday, M. & Hasan, R.** (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hodge, R.** (2017). *Social Semiotics for a Complex World*. Cambridge, Polity Press.
- Lavandera, B.R.** (2014). *Variación y significado. Y discurso*. Buenos Aires, Paidós.
- Martin, J.R. and Rose, D.** (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London and Oakville: Equinox.
- Mathiessen, C.M.I.M.** (2007). Lexicogrammar in systemic functional linguistics: descriptive and theoretical developments in the «IFG» tradition since the 1970s. En R. Hasan, C.M.I.M.
- Mathiessen and J.J. Webster (eds)**. *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective*. Vols. 1 and 2. London and Oakville: Equinox, 765–785
- Menéndez, S.M** (1997). *Hacia una teoría del contexto discursivo*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Menéndez, S.M** (2010) Opción, registro y contexto. El concepto de significado en la lingüística sistémico00funcional. *Tópicos del seminario*, 23 (1): 47–69.
- Menéndez, S.M.** (2010). Evaluación y estrategias discursivas. El caso de las proclamas militares en la Argentina (1930–1976). *Páginas de guarda*. 10: 28–41
- Menéndez, S.M** (2012). Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 12 (1):57–74

**Menéndez, S.M.** (2018). Entre la gramática y el género: el discurso. Un enfoque estratégico. En: Oscar I. Londoño Zapata (ed.) *Los intersticios del análisis del discurso en Argentina*. Colombia, Universidad de Tolima, 115–132

**Menéndez, S.M.** (2021). Agentividad y discurso. La proyección discursiva de los procesos. *Revista Signos. Estudios de lingüística* 54 (105) 214–235

**Searle, J.** (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1983.

**Sperber, D. & Wilson, D.** (1986). *Relevance*. Harvard: Harvard University Press.

**Verbitsky, H.** (1988). *Medio siglo de proclamas militares*. Buenos Aires: Editora 12.

## 4

# LA SECCIÓN DISCUSIÓN EN ARTÍCULOS DE CIENCIAS AGRARIAS: LEGITIMACIÓN Y DEFENSA DE RESULTADOS

THE DISCUSSION SECTION IN AGRICULTURAL SCIENCES  
RESEARCH ARTICLES: LEGITIMATION  
AND DEFENSE OF THE RESULTS

*Estela Inés Moyano*

**estelaimoyano@gmail.com /**

Universidad Nacional de General Sarmiento

Universidad Nacional Guillermo Brown

Universidad de Flores

Argentina

e0005

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0005

**Fecha de recepción**

> 09/02/21

**Fecha de aceptación**

> 05/05/21

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es determinar si existen patrones comunes de estructura esquemática y uso predominante de recursos lingüísticos en las Discusiones de artículos científicos en el área de las Ciencias Agrarias. Para ello, se analizó manualmente un corpus de cuatro textos desde la perspectiva de género en el marco de la lingüística sistémico–funcional. Como resultado, se encontraron dos patrones de realización, representados por dos géneros diferentes. Uno de ellos es la *garantía de la investigación*, género que se propone legitimar los resultados hallados en el trabajo, de suerte de persuadir a los lectores y garantizar que resultan pertinentes para incorporarse al cuerpo de conocimiento disciplinar en el área de estudio. El segundo es la *justificación analítica*, que se propone lograr la alineación de los lectores en defensa de una Tesis propuesta, de manera explícita o implícita, desde la Introducción del trabajo. Los recursos discursivos más destacados en los textos para lograr este propósito resultaron ser los de la PERIODICIDAD, que permite organizar la información en el texto, los de CONJUNCIÓN, particularmente realizados como metáforas lógicas y los de VALORACIÓN en el discurso, particularmente del subsistema de COMPROMISO. Pese a la justificación del tamaño del corpus basado en el concepto de instanciación, los resultados obtenidos deben ser considerados preliminares hasta tanto pueda explorarse un número mayor de textos.

## PALABRAS CLAVE

- > discurso científico
- > Ciencias Agrarias
- > sección Discusión de artículos de investigación
- > género
- > recursos semántico–discursivos

**ABSTRACT**

The aim of this paper is to recognize patterns of schematic structure and relevant linguistic resources in Discussions of research articles in the discipline of Agricultural Sciences. With this purpose, a corpus of four texts was analysed manually from the perspective of genre in systemic functional linguistics. The results show two patterns of realization in two different genres. The first is the *warranty of the research*, which purpose is to legitimate the results found in order to persuade the readers of their value and to guarantee that they are pertinent to be incorporated to the body of disciplinary knowledge. The second is the *analytic exposition*, which purpose is obtaining the alignment of the readers to the Thesis proposed in an explicit or implicit way in the Introduction of the paper. The discourse–semantic resources found as relevant were those from the system of PERIODICITY, which organize the information in the text, those of CONJUNCTION, particularly realised as logical metaphors and those of APPRAISAL, especially from the subsystem of ENGAGEMENT. Although the corpus has been justified by the concept of instantiation, the results obtained are considered preliminary until more research can be done.

**KEYWORDS**

- > scientific discourse
- > Agricultural Sciences
- > Discussion section of research articles
- > genre
- > discourse–semantic resources

## INTRODUCCIÓN

El artículo de investigación o artículo científico es un documento que tiene como propósito social construir nuevo conocimiento en un campo disciplinar y persuadir a la comunidad discursiva acerca de que ese conocimiento merece un espacio en la disciplina en cuestión. El interés que su estudio tiene en el marco de la lingüística sistémico–funcional (LSF) consiste en establecer de qué manera el texto se organiza para lograr estos propósitos y mediante qué recursos lingüísticos se manifiestan tanto la construcción de nuevo conocimiento como el modo en que se lleva a cabo la búsqueda de acuerdos con la audiencia, en este caso, la comunidad disciplinar. Objetivos de este tipo son de largo alcance y requieren todavía de mucho trabajo de investigación, incluyendo el estudio del artículo y sus secciones así como comparaciones entre artículos de diferentes disciplinas.

Cabe señalar que existen estudios que se han ocupado del artículo científico entendido como género discursivo desde diferentes corrientes, como la Nueva Retórica (Bazerman, 1988 (2000)) o la denominada Lengua para Propósitos Específicos (LPE) (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993). Esta última línea, con el propósito de elaborar descripciones que puedan servir a fines pedagógicos, identifican no solo la estructura del artículo sino algunos recursos lingüísticos relevantes para su construcción. Estos trabajos han coincidido en reconocer, basándose en la utilización de subtítulos en los textos explorados, que el artículo de investigación se compone, en general, de cuatro secciones diferentes: Introducción, Métodos, Resultados y Discusión. Las iniciales de estos subtítulos conforman la sigla IMRD, que se utiliza para dar nombre a esta estructura. Asimismo, han señalado qué tipo de contenido y propósito tienen cada una de estas partes formales del artículo. Entre estos estudios, se distingue el realizado en el marco de la LSF por Korner, McInnes y Rose (2007), que dedican un apartado al estudio del artículo en Ingeniería para estudiar, no solo su estructura sino el modo en que los recursos lingüísticos producen significado. En este último sentido, Hyland (1999) se concentra en estudiar la interacción de voces en el discurso científico, a fin de señalar la búsqueda de reconocimiento de los propios hallazgos.

Por otra parte, existen trabajos que se han propuesto caracterizar las secciones por su función en relación con el artículo completo. Por ejemplo, diversos autores de la corriente LPE han abordado la sección Discusión, tanto en ciencias naturales

y exactas como en las sociales y humanas (Peng, 1987; Hopkins & Dudley-Evans, 1988; Holmes, 1997; Peacock, 2002; Basturkmen, 2012). En estos estudios, así como también en otros realizados sobre Discusiones de artículos científicos en español (Ciapuscio & Otañi, 2002; Puiati de Gómez, 2005), se han reconocido algunos movimientos retóricos obligatorios y otros opcionales, organizados en ciclos recurrentes, poniendo en evidencia una gran variedad de combinaciones, no solo entre disciplinas sino al interior de ellas. Si bien estos resultados han aportado a señalar algunas de las funciones de la sección Discusión, no resultan suficientes para su caracterización lingüística, pues, hasta el momento, son escasos los patrones que emergen con claridad, tanto en lo que hace a la organización de los textos como a los recursos lingüísticos utilizados tratados conjuntamente.

Otros estudios, enmarcados en la LSF, han avanzado sobre secciones como la Introducción de artículos en inglés (Hood, 2010) o la Discusión de artículos en español (Moyano, 2015a). Estos trabajos han permitido formular la hipótesis de que el artículo científico se trata de un macro-género (Martin, 1994; Eggins y Martin, 2003), es decir, de una serie de textos adyacentes —cada uno de los cuales instancia un género elemental— que se combinan para el logro de un propósito más amplio que el de cada uno de ellos. Así, el artículo de investigación se compone de diferentes secciones (IMRD), cada una de las cuales tiene un propósito diferenciado y contribuye al logro del propósito global del texto completo. Atendiendo a las diferentes metas perseguidas por cada sección del artículo de investigación, es relevante para caracterizar lingüísticamente cada una de ellas, la identificación de su estructura esquemática y de los recursos lingüísticos utilizados para su realización, teniendo en cuenta las opciones de los diferentes subsistemas del sistema general del lenguaje. Esto permite sostener la necesidad de su estudio por separado, tratando cada sección como género.

Dentro de este marco teórico, se han producido descripciones de la Discusión en artículos de Microbiología y de Economía elaborados en español (Moyano, 2014; en prensa), que han mostrado que es posible caracterizar la sección como género y, en muchos casos, que se manifiesta también como macrogénero, de manera similar a lo hallado por Hood (2010) para las introducciones en inglés. Se abordó también el análisis de la interacción de voces en Discusiones en Sociología y Microbiología (Moyano, 2019), lo que permitió mostrar que cada disciplina maneja de

manera diferente los recursos lingüísticos para lograr sus propósitos según el tipo de disciplina de que se trate, considerando la diferenciación de Bernstein (1999).

El objetivo de este trabajo es abordar en el marco de la LSF las Discusiones de artículos en Ciencias Agrarias, a fin de determinar la existencia de patrones comunes en su realización, tanto para su estructura esquemática como para los recursos lingüísticos relevantes que le permiten lograr su propósito.

## MARCO TEÓRICO

El marco teórico y metodológico utilizado en este estudio es el modelo estratificado de contexto y lenguaje elaborado por Martin (Martin, 1992; 1999; 2014; Martin & Rose, 2007, 2008) dentro de los lineamientos generales de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Matthiessen & Halliday, 2009; Martin, 2013). La elección de este marco se debe a que ofrece elementos teóricos para un análisis lingüístico que permite dar cuenta de los significados construidos en un texto a partir de su mutua dependencia con el contexto social, sin necesidad de tomar como base la intuición del analista ni la interpretación de los usuarios del lenguaje en contextos específicos a partir de investigación etnográfica, como ocurre en las líneas mencionadas antes.

La LSF propone cinco dimensiones para comprender el lenguaje: *eje*, *estratificación*, *rango*, *metafunción*, *instanciación* (Halliday y Matthiessen (2009). En lo que respecta a la dimensión *eje*, se entiende el lenguaje como recurso para la producción de significados que se organizan como sistema de opciones para la producción de mensajes. Así, la interpretación de los significados en el análisis de los textos se hace teniendo en cuenta el sistema lingüístico descripto, de manera que las opciones que se realizan en una instancia tienen valor en relación con las que no se realizan.

En cuanto a los conceptos de *estratificación* y *metafunción* ofrecen la posibilidad de establecer la relación entre el texto y su contexto, teniendo en cuenta que las realizaciones lingüísticas son hechas a partir de las opciones sistémicas que cada contexto habilita, es decir, que ofrece como expectativa a los participantes del intercambio. La *realización* se entiende a través del concepto de *redundan-*

cia (Lemke, 1995), que propone que los patrones de significado en un sistema configuran patrones en el otro, de la misma manera que ocurre entre estratos. La *estratificación* reconoce diferentes niveles de abstracción en el contexto y el lenguaje. En el contexto, Martin (2014) identifica dos estratos, el género y el registro; en el lenguaje, la semántica–discursiva, que tiene como unidad el texto; la léxico–gramática, que reconoce como unidad la cláusula; y la fono-grafía, que se centra en unidades como el tono y la tonicidad o en los recursos gráficos del lenguaje escrito. La *metafunción* tiene que ver con los diferentes tipos de significado que el lenguaje produce para realizar los significados del registro. Como se desarrolla más adelante, las metafunciones son tres y permiten la construcción de mundo, relaciones y texto.

Halliday (2008) explica el concepto de *instancia* en relación con el sistema general del lenguaje como un mismo fenómeno visto desde diferentes perspectivas. Así, la instancia es la manifestación en un texto de opciones del sistema general del lenguaje habilitadas por el género y el registro. Halliday utiliza para explicar esto la relación análoga entre tiempo y clima, dos maneras diferentes de observar el mismo fenómeno, que permite dar cuenta de las características de tiempo en un día específico en una región climática específica. De esta manera, la construcción del sistema (clima) se puede hacer mediante la observación de un conjunto de instancias (tiempo). Así, una instancia textual adquiere significado en relación con el sistema general del lenguaje, que a su vez puede ser construido a partir de la observación de un conjunto de instancias particulares.

La sección Discusión de artículos de investigación es abordada en este trabajo como género en el marco de la LSF. Martin y sus colaboradores (Martin, 1992; 1999; Martin & Rose, 2008) definen género como configuración particular de las variables de registro (campo, tenor y modo) que se realizan a través del lenguaje en tres metafunciones a lo largo de tres estratos. El campo se relaciona con la construcción de mundo, la actividad social que se lleva a cabo, teniendo en cuenta las actividades que la configuran. Asimismo, se tienen en cuenta las relaciones taxonómicas entre los ítemes vinculados con esas actividades, ya sea que representen personas, cosas o lugares (Martin, 2020; Doran y Martin, 2021). El tenor construye las relaciones interpersonales entre los participantes de la interacción, teniendo en cuenta las relaciones de poder que se producen entre ellos (Martin, 1992). El modo se vincula con el rol que el lenguaje tiene

en la interacción, su dependencia del contexto y el grado de abstracción que se construye (Martin y Matruglio, 2020). En cuanto a las metafunciones del lenguaje en el estrato semántico–discursivo que realizan los significados del registro (Martin y Rose, 2007), la metafunción ideacional realiza los significados del campo y genera sistemas de entidades y figuras para construirlos (Hao, 2020; 2021). Asimismo, se ocupa de las relaciones lógicas entre esas actividades (CONJUNCIÓN). La metafunción interpersonal realiza el tenor a través de la selección de opciones de los sistemas de NEGOCIACIÓN, vinculado con el modo en que se produce discursivamente la interacción entre participantes y VALORACIÓN (Martin y White, 2005), que se ocupa de la evaluación que se hace de personas, cosas y conductas y la construcción y negociación de posiciones en el texto. La metafunción textual realiza el modo y se ocupa de la organización de la información en el texto (PERIODICIDAD) y del seguimiento de las entidades en su despliegue (IDENTIFICACIÓN) (Martin y Rose, 2007).

Finalmente, y siguiendo a Martin (2009) y a Martin y Rose (2007), dado que la estratificación explica la realización de significados en los diferentes estratos del lenguaje, al analizar un texto se tienen en cuenta fundamentalmente los sistemas semántico–discursivos para la realización de los significados generados en el registro, pero en los casos en que resulta pertinente, se observa su codificación en la léxico–gramática (Halliday y Matthiessen, 2004), teniendo en cuenta los diferentes *rangos*, niveles encontrados en los diferentes estratos.

De manera operativa, un género puede entenderse también como una actividad social con un propósito específico, es decir, orientada a una meta (Martin y Rose, 2008). Esta se cumple en pasos o etapas, que conforman lo que se denomina estructura esquemática del género. Por otra parte, los géneros se realizan a través de textos que, según afirma Martin (1994), presentan en general una extensión relativamente reducida. Sin embargo, con mucha frecuencia, algunos de estos textos con metas específicas reconocidas en un ámbito cultural determinado se combinan entre sí para conformar una unidad mayor, que logra de esta manera un propósito global más amplio. Esa unidad, conformada por una combinación de géneros, se denomina macrogénero (Martin 1994; Eggins & Martin, 2003; Martin & Rose, 2008), como ya se explicó antes.

## BREVE MARCO METODOLÓGICO

Como han explicado y ejemplificado Martin y Rose (2007) y Martin (2009), en el tipo de trabajo que se propone a partir de la teoría de género en la LSF, se parte del análisis individual de cada texto, a fin de determinar su estructura esquemática así como los recursos semántico–discursivos que contribuyen a su realización. Para ello, es necesario tener en cuenta los recursos que se destacan en primer plano y los que co–articulan con ellos para la producción de significados, fenómeno que Martin (2008) denominó *acople*. El criterio, entonces, es identificar, a partir de los sistemas identificados en la teoría, qué recursos lingüísticos trabajan de manera conjunta en el estrato semántico–discursivo y su realización en la léxico–gramática para producir los significados que permiten lograr el propósito social perseguido por el texto bajo análisis.

Por otra parte, interesa generalizar a lo largo de un conjunto de textos para aportar información sobre las características de un género determinado. Según Martin y Rose (2007), esto es posible teniendo en cuenta el concepto de instanciación, que permite llevar a cabo esa caracterización mediante un número reducido de textos. En este sentido, el análisis de ejemplares considerados del mismo género llegan a saturar en la descripción en un número reducido (Vidal, 2020), de manera de poder mostrar qué recursos del sistema general del lenguaje toman relevancia en ese conjunto de instancias, lo que permite identificar los rasgos de un género.

Teniendo esto en cuenta, en el estudio del que aquí se da cuenta se seleccionaron de una revista relevante en el campo de las Ciencias Agrarias cuatro artículos relativos a la producción vegetal. La revista cuenta con el proceso de referato doble ciego, lo que garantiza la aceptación de los trabajos publicados por expertos de la disciplina a partir de criterios establecidos en la comunidad disciplinar y, por lo tanto, los legitima.

Seleccionados los trabajos, se analizó su organización en secciones y se establecieron los criterios para reconocer la Sección Discusión. Solo a partir de allí se inició el proceso de análisis lingüístico para caracterizar los patrones de género instanciados en esas secciones constituyentes del macrogénero artículo de investigación en el campo elegido.

Los pasos propuestos para el análisis implican la separación de los textos en cláusulas, la formulación de una hipótesis acerca del género que el texto instan-

cia y las etapas en que se realiza. Posteriormente, se lleva a cabo el análisis de los recursos lingüísticos relevantes en el estrato semántico–discursivo y, cuando resulta necesario, su realización mediante recursos del estrato léxico–gramatical.

Entre los recursos semántico–discursivos que resultaron relevantes para el análisis de las Discusiones en Ciencias Agrarias, se destacan la IDEACIÓN y la CONJUNCIÓN, entre los recursos ideacionales, la PERIODICIDAD, entre los textuales y la VALORACIÓN, entre los interpersonales (Martin y White, 2005). La IDEACIÓN hace referencia a los recursos para la construcción de mundo, que vinculan entre sí entidades, actividades y circunstancias, así como las relaciones taxonómicas entre entidades. La CONJUNCIÓN incluye los recursos para establecer relaciones lógicas entre los eventos representados en el texto (conjunción externa) o entre las diferentes partes del discurso (conjunción interna). En los textos analizados, como es altamente frecuente en el discurso científico, se reconocen las metáforas lógicas, es decir, las relaciones lógicas que se realizan mediante recursos léxico–gramaticales diferentes de la conjunción, como los grupos verbales, por ejemplo. La PERIODICIDAD se refiere al conjunto de recursos que permiten la organización del flujo de información en el texto, creando momentos de anticipación y de síntesis, manteniendo el ángulo del campo al que se orienta el discurso o estableciendo cambios en él. Finalmente, la VALORACIÓN incluye los recursos que permiten construir la ACTITUD frente a diferentes entidades (AFECTO para la valoración de personas, JUICIO para la valoración de conductas y APRECIACIÓN para la valoración de objetos); asimismo, permite identificar las fuentes de esas emociones, y, finalmente, la relación entre diferentes posiciones en el discurso, manifestadas a través del subsistema de COMPROMISO (Martin y Rose, 2007; Martin y White, 2005).

Este análisis permite confirmar o rechazar la hipótesis efectuada sobre el género y el reconocimiento del propósito social perseguido por el texto.

## ANÁLISIS

Los artículos de Ciencias Agrarias analizados presentan una estructuración canónica con variantes. Esto significa que, si bien tienen la estructura IMRD, tres de ellos añaden a estas secciones un apartado para Conclusiones. En el artículo

que no lo presenta, éstas aparecen sin subtítular en el último párrafo de la Discusión. Las Conclusiones, identificadas con subtítulo o no, en esta disciplina están constituidas por la respuesta a los objetivos formulados en la Introducción.

Tal como se señaló para Microbiología (Moyano, 2014), en la sección Discusión de artículos en Ciencias Agrarias también se encuentran varios de los movimientos identificados por Hopkins y Duddley Evans (1988) para Discusiones en Ingeniería y Biología: Declaración de Resultados, Explicación de Resultados (esperados o inesperados), Referencia a Investigaciones Anteriores. Sin embargo, siguiendo el criterio de Moyano (2015a), en este trabajo se trata el conjunto de Discusión más Conclusiones como una unidad consistente en la última sección de cada artículo a fin de mostrar la lógica de la organización de los textos en una estructura esquemática, así como la co-articulación entre recursos semántico-discursivos de diferentes metafunciones. De esta manera, se procura poner en evidencia el propósito social que esta sección crítica del artículo de investigación persigue.

En las Discusiones de artículos de investigación en Ciencias Agrarias, se encuentran al menos dos opciones de género entre las que el autor selecciona de acuerdo con la naturaleza de su trabajo. Ambas, sin embargo, parecen apuntar a la defensa de los resultados obtenidos como aporte a la disciplina, ya sea i) a través de su legitimación por comparación con resultados de otros autores en el mismo campo, ii) a través de su explicación a partir de su coincidencia con otros hallazgos o a partir de conceptos teóricos, o iii) mediante la confirmación de hipótesis planteadas o sugeridas en la Introducción del artículo.

Las dos opciones se dan entre dos patrones de género encontrados en el *corpus* estudiado, según se ejemplifica en el análisis presentado a continuación. El primero, encontrado en (A01), es la garantía de la investigación, que presenta una serie de etapas constituidas como legitimación de los resultados, en un patrón similar al hallado en Discusiones de artículos en Microbiología (Moyano, 2014), aunque con un aumento en la inclusión de explicaciones de los resultados. El segundo, encontrado en (A02), es la justificación analítica, entendida como la argumentación a favor de una afirmación, con estructura Tesis ^ Argumentos \* n ^ Refuerzo de la Tesis (Martin, 1989; Martin & Rose, 2008), tal como se halló en el trabajo con un quinto artículo dentro de esta disciplina (Moyano, 2011).

En el artículo (A01), el autor se propone aportar mayor información sobre la respuesta de dos diferentes cultivares de una misma especie forrajera (trébol

rojo) a la defoliación o corte en la región pampeana de Argentina. Los objetivos formulados en la Introducción del artículo son los siguientes:

- > Evaluar el efecto de la severidad y del estado de desarrollo al momento de la defoliación sobre la acumulación de forraje y la persistencia de dos cultivares de trébol rojo de diferente ciclo vegetativo.
- > Relacionar estructura y tasas de rebrote de la pastura, y
- > Evaluar las características del sistema radical y de la acumulación de reservas en raíces. (A01)

La Discusión de (A01) retoma algunos de los resultados del estudio —probablemente los que el autor considera más relevantes—, teniendo en cuenta también variables no mencionadas en los objetivos, como la producción en diferentes épocas del año. Así, como se muestra en la Tabla 1, el texto se organiza en etapas que se determinan por cambios en el contenido ideacional, marcados por cláusulas que dan cuenta de esos resultados (negritas). Como puede observarse, en la mayoría de los casos (a excepción de la Legitimación 9), esta información funciona como hiperTema en cada etapa: se ubica en complejo clausular que inicia la etapa en el cual el autor se propone legitimar ese resultado.

La Conclusión se presenta como macroNuevo de toda la Discusión y como respuesta a cada uno de los objetivos planteados en la Introducción, de ahí que se identifiquen cuatro etapas en ella. Esas cuatro etapas están también marcadas por el cambio ideacional (negritas). Obsérvese que la Conclusión 3 se coloca en otra tipografía (negritas + cursivas), debido a que es probable que a su vez sintetice el contenido ideacional de las Conclusiones de todo el trabajo, es decir, que funcione como macroNuevo de primer nivel<sup>1</sup>. Si este párrafo estuviera al final del texto resultaría más evidente esta lectura, que se fundamenta en el hecho de que los resultados del trabajo se presentan como prueba de la evaluación que se hace de la herramienta técnica utilizada (la defoliación) en relación con uno de los cultivares investigados. Esto se hace mediante una cláusula relacional

<sup>1</sup> Martin y Rose (2007: 197-198) muestran que en los textos pueden presentarse diferentes niveles o capas de macro e hiperTemas y macro e hiperNuevos para construir el método de desarrollo y el punto del texto, organizando la información en «ondas» mayores que pueden abarcar «ondas» menores.

|           |  |
|-----------|--|
| Legit. 1  | <b>La densidad de la población de tallos fue principalmente afectada por el cultivar y la época del año.</b> En el primer caso... Scheneiter y Bertin, 1998) [...] Estacionalmente ... [Bowley et al., 1988]   |
| Legit. 2  | <b>Red presentó mayores valores de IAF que Sur, especialmente cuando la defoliación se realizó en el estado de botón floral.</b> lo cual coincide con el porte erecto y menor relación hoja tallo de este último con respecto a Red (Scheneiter, 1994)   |
| Legit. 3  | <b>Las diferencias entre cultivares y la interacción cultivar por ciclo de producción en la acumulación anual de forraje de trébol rojo</b> ha sido informada previamente (Scheneiter y Rosso, 2003) En términos generales... [..].  |
| Legit. 4  | <b>La severidad, a diferencia del estado de desarrollo, afectó marcadamente la acumulación anual de forraje.</b> De este modo, con defoliación a 5 cm se obtuvo un sustancial incremento del forraje cosechado con respecto a 10 cm de altura. Esta diferencia... [..].  |
| Legit. 5  | <b>En este ensayo, la defoliación en floración implicó una defoliación menos que en botón floral.</b> Esto tuvo escaso impacto... [..] (De Battista y Costa, 1998, Wiersma et al., 1998)   |
| Legit. 6  | <b>Bajo el canopeo denso de primavera (en promedio se acumularon 3,3 tn MS/ha al momento de la defoliación), hubo desprendimiento de hojas basales y pocas hojas remanentes, las cuales permanecieron en un pobre ambiente lumínico y con ello, tuvieron menor capacidad fotosintética.</b> En esta situación no cabe esperar... [..].   |
| Legit. 7  | En cambio, <b>en verano, la defoliación se realizó con menor fitomasa (1,1 tn MS/ha), una mayor cantidad de hojas remanentes, las cuales experimentaron un mejor ambiente lumínico y POR ELLO con mayor valor para asistir al rebrote de la pastura,</b> como puede haber sucedido en el periodo considerado. En alfalfa, por ejemplo, se ha observado que un remanente alto presenta ocasionalmente más área fotosintética que a su vez provee energía adicional para el rebrote luego del corte (Scheaffer et al., 1988) [..].   |
| Legit. 8  | <b>En este experimento, la morfología del sistema radical se presentó variada y principalmente concentrada en los primeros 20 cm de profundidad.</b> Aunque existe evidencia ... [..] (Bariggi y Romero, 1986), ... [..].  |
| Legit. 9  | Varios trabajos en alfalfa evidencian que... [..] (Romero et al. 1996, Collins, 1996; Heichel et al, 1988) <b>En este experimento, la defoliación en el estado de botón floral implicó dos cortes más por estación que cuando se realizó en floración sin haberse observado por ello un menor porcentaje de CTNE al final del ciclo.</b> Por el contrario, el efecto de la severidad coincide con las referencias previas ya que <b>la alta severidad de defoliación implicó menor concentración de CTNE en Sur al final del primer invierno y en Red al final del segundo</b> |
| Legit. 10 | Sin embargo, <b>la diferencia más notable en la concentración de CTNE se obtuvo por efecto del cultivar al final del primer otoño.</b> No existen muchas evidencias de tales diferencias [..]  |
| Concl. 1  | <b>La acumulación de fitomasa tanto de la parte aérea como de las raíces fue afectada por la altura de defoliación y el germoplasma.</b> En el primer caso, la cosecha anual de forraje fue mayor con defoliación a 5 cm de altura mientras la masa de raíces resultó más elevada con defoliación a 10 cm. Con respecto al germoplasma, en el primer ciclo, el cultivar El Sureño INTA acumuló más fitomasa aérea y menos de raíces que el cultivar Redland II   |
| Concl. 2  | <b>La tasa de acumulación de forraje se relacionó ocasional y débilmente con variables estructurales de la pastura.</b> De este modo, en verano el área foliar remanente explicó en parte la tasa de acumulación de forraje mientras que en primavera no se detectó relación significativa alguna.   |
| Concl. 3  | <b>Los resultados obtenidos muestran que, en un material genético con escasa persistencia vegetativa como el cultivar El Sureño INTA, el manejo de la defoliación no parece ser una alternativa para mejorar este aspecto.</b>   |
| Concl. 4  | <b>La concentración de carbohidratos no estructurales fue afectada por el cultivar y, en menor medida, por el manejo de la defoliación.</b> El cv. Redland II tiene con respecto al cv. El Sureño INTA, mayor capacidad para almacenar reservas en raíces, lo cual puede contribuir a su persistencia en el norte de la provincia de Buenos Aires.   |

**Tabla 1. Garantía de la investigación en (A03).**

identificadora (1) (proceso en **negrita + subrayado**), en la que los resultados funcionan como Símbolo (negritas) y la cláusula incrustada que los interpreta funciona como Valor<sup>2</sup> (cursiva) (Halliday, 1993; Halliday & Matthiessen, 2004). La evaluación de la defoliación aplicada al cultivar El Sureño INTA se evoca mediante la negación del atributo a través del proceso (subrayado).

(1) **Los resultados obtenidos muestran** *[[que, en un material genético con escasa persistencia vegetativa como el cultivar El Sureño INTA, el manejo de la defoliación no parece ser una alternativa para [[mejorar este aspecto]] ]].*

El género por el que el autor opta en este caso es la garantía de la investigación, que presenta, como variante en relación con Discusiones en Microbiología (Moyano, 2014), un uso mayor de la explicación. En efecto, en la mayoría de las etapas se presentan los resultados a fin de explicar sus causas, haciendo referencia a coincidencias o diferencias con los resultados obtenidos por otros autores en ensayos con la misma u otras especies. De esta manera, la legitimación de resultados se hace no solo a través de la coincidencia con otros autores, sino fundamentalmente de su explicación, como puede observarse en Legitimación 1, por ejemplo (2).

(2) *La densidad de la población de tallos fue principalmente afectada por el cultivar y la época del año.*

*En el primer caso*, la mayor densidad de tallos en primavera, de un cultivar de floración intermedia como Red *[[comparado con uno de ciclo vegetativo más precoz como Sur]], puede estar relacionada* con su respuesta más tardía al estímulo del fotoperíodo (Jones, 1974); a su vez, en verano se ha observado previamente una menor pérdida de plantas de Red con respecto a Sur (Scheneiter y Bertín, 1998), lo cual *puede implicar* para el primero una mayor densidad de tallos en marzo.

*Estacionalmente*, el hecho más notable fue **la escasa densidad de tallos en el verano con respecto a la primavera**, lo cual *sugeriría* *[[que esta variable, y no el crecimiento por tallo individual es la que limita el rebrote del trébol rojo en el período estival (Bowley et al., 1988)]]*.

<sup>2</sup> Las traducciones de las funciones léxico-gramaticales utilizadas en este trabajo están tomadas de Ghio y Fernández (2008)

Esta etapa se inicia con un hiperTema (negrita + cursiva con menor margen), que anuncia los resultados que van a ser explicados. Luego, dos Temas marcados (negrita + cursiva + subrayado) señalan la distribución de la información en lo que resta del párrafo: en primer lugar (primera fase), la incidencia del cultivar en la densidad de población de tallos; en segundo lugar (segunda fase), la de la época del año. La explicación de cada aspecto de estos resultados se presenta a través de diferentes recursos. En la primera fase, se utilizan grupos verbales para establecer la relación causal, en ambos casos modalizada (negrita + cursiva). En la segunda, se usa un complejo clausular que presenta, en primer lugar, el resultado que se explica (negritas). Este contenido ideacional se retoma mediante el pronombre «lo cual» (subrayado) que funciona como Símbolo en una cláusula relacional identificadora (proceso en negrita + subrayado) (Halliday, 1993; Halliday & Matthiessen, 2004). La cláusula incrustada que funciona como Valor (cursiva) establece la explicación que el autor propone. La causa también está modalizada, tanto por el verbo elegido (*sugerir*, versus, por ejemplo, *demostrar*), que gradúa el valor probatorio del Símbolo, como por el uso del condicional (*sugeriría*). Los resultados hallados y su explicación se legitiman también mediante referencias a trabajos de otros autores, en todos los casos presentados como citas no integradas.

El principal recurso para la explicación de resultados en el texto analizado son las conexiones lógicas (Martin & Rose, 2007), realizadas mediante conjunciones (versales + negrita) (3) y (5), y, especialmente, a través de metáforas lógicas (Martin & Rose, 2007: 148-152). Estas consisten en la realización de las relaciones lógicas a través de procesos realizados como grupos verbales (negrita + cursiva) (4) o de sustantivos en grupos nominales (negrita + subrayado) (5). Finalmente, la relación causal puede expresarse a través de cláusulas dependientes (subrayado doble) en relación de ampliación con la independiente (6). Si bien en este ejemplo la conexión entre cláusulas se establece mediante lo que en principio puede interpretarse como una relación temporal, el estado de la pastura en la estación del año señalada se propone como causa para la diferencia obtenida como resultado<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> El contexto de uso (cf. Legitimación 4 en la Tabla 1) es lo que habilita la interpretación causal para la relación entre las cláusulas dependientes y la independiente.

(3) En cambio, en verano, la defoliación se realizó con menor fitomasa (1,1 tnMS/ha), una mayor cantidad de hojas remanentes, [[las cuales experimentaron un mejor ambiente lumínico y **POR ELLO** con mayor valor [[para asistir al rebrote de la pastura]],// como puede haber sucedido en el período considerado].//

(4) Esta menor capacidad de Sur con respecto a Red para asignar asimilatos hacia raíces y corona **podría explicar** en parte la escasa persistencia del primero.

(5) Esto tuvo **escaso impacto** en la acumulación anual de forraje, **DESDE QUE** se ha comprobado que un número menor de cortes por año da lugar a una mayor acumulación anual de forraje en trébol rojo (De Battista y Costa, 1998; Wiersma et al., 1998).<sup>4</sup>

(6) Esta diferencia fue obtenida en la primera parte de la primavera, // cuando comenzó la defoliación diferencial// y cuando la pastura revirtió al estado de roseta.//

Como ya se señaló en el análisis de la Legitimación 1 (2), estas explicaciones se sustentan en las referencias a otros trabajos o a conceptos teóricos. De esta manera, los datos y su explicación se hallan legitimados por otros hallazgos en el campo disciplinar. Obsérvese (7), sin embargo, que en Legitimación 8, por ejemplo, la relación causal se ve negada (**negrita + cursiva**), en oposición a la bibliografía referenciada introducida mediante concesión (**negrita + cursiva + subrayado**), sin que se explique esta diferencia. Desde la perspectiva interpersonal, se observa nuevamente que esta oposición se presenta como un par de concesión más contraexpectativa.

(7) [CONCESIÓN] **Aunque** existe evidencia que un residuo alto luego de un corte contribuye al incremento del peso en las raíces en alfalfa, lo cual favorece la persistencia de la especie (Bariggi y Romero, 1986), [CONTRAEXPECTATIVA] la defoliación a 10 cm de altura **no implicó** mayor cobertura a los 39 meses del experimento, ni mayor densidad de tallos en el cultivar Sur y sólo una tendencia ( $p < 0,1$ ) a una mayor densidad en Red en marzo de 2001.

<sup>4</sup> En este texto, «desde que» puede leerse como «dado que», locución conjuntiva causal. Cf. el mismo uso en Legitimación 10.

Así, el trabajo aporta a la obtención de datos sobre el comportamiento de la especie en observación en una región determinada, datos que permitirán, posteriormente, avanzar sobre generalizaciones que fundamenten decisiones para su manejo. No hay hipótesis ni razonamiento, sino tal como se anuncia en los objetivos formulados en la Introducción, acumulación de información sobre el comportamiento de esta especie como efecto de las condiciones evaluadas y la comparación entre dos cultivares, para señalar las ventajas de uno sobre otro. Esto se ve confirmado por las Conclusiones, que, como ya se señaló, se organizan como respuesta a los objetivos del trabajo, presentando una síntesis de la información obtenida, destacando las variables que incidieron en los resultados mediante relaciones causales (negritas + subrayado) y las comparaciones entre cultivares (negrita + cursiva), como se ejemplifica mediante el último párrafo del artículo (8).

(8) La concentración de carbohidratos no estructurales **fue afectada** por el cultivar y, en menor medida, por el manejo de la defoliación./// El cv. Redland II tiene con respecto al cv. El Sureño INTA, **mayor capacidad** para [[almacenar reservas en raíces]],// lo cual puede contribuir a su persistencia en el norte de la provincia de Buenos Aires.///

A fin de ejemplificar la co-articulación del uso de los recursos discursivos en las explicaciones, se tomará la Legitimación 5 (9). Esta consiste en la explicación de resultados basada en hallazgos de otros autores, introducidos como proyección de hechos (subrayado) en la que la referencia a los autores citados se coloca como cita no integrada (negritas). Estos hallazgos aparecen en relación de causa interna con los resultados del ensayo a través de una conjunción (versales negritas). Así, la información producida por otros autores aparece como argumento para sostener lo dicho sobre lo obtenido en el ensayo. Estos resultados, a su vez, son planteados como consecuencia externa de una herramienta técnica mediante un proceso (*implicó*) y un atributo graduado (*escaso impacto*): se trata del efecto de la defoliación en la cantidad de cortes según el estado de maduración de la planta y el de esto sobre la acumulación de forraje.

(9) En este ensayo, la defoliación en floración *implicó* una defoliación menos que en botón floral./// Esto tuvo escaso impacto en la acumulación anual de forraje,/// **DESDE QUE se ha comprobado** [[que un número menor de cortes por año da lugar a una mayor acumulación anual de forraje en trébol rojo (De Battista y Costa, 1998; Wiersma et al., 1998)].///

La Legitimación 6 y la 7 se basan en un elemento teórico ampliamente establecido (el concepto de fotosíntesis) (10). En versales + negrita se marcan los Adjuntos que funcionan como conjunción causal (causa externa), mientras en negrita + subrayado una metáfora lógica que construye negación de la causa modalizada (negrita + cursiva). Esta modalización de procesos que realizan relaciones lógicas permiten graduar la relación, considerándola más o menos posible, recurso que resulta central para el discurso científico para indicar si hay o no suficiente evidencia para sostenerla. De esta manera, la metáfora lógica se orienta al compromiso con el lector (Martin & Rose, 2007).

(10) [Legitimación 6] Bajo el canopeo denso de primavera (en promedio se acumularon 3,3 tn MS/ha al momento de la defoliación), hubo desprendimiento de hojas basales y pocas hojas remanentes, [[las cuales permanecieron en un pobre ambiente lumínico// y, **CON ELLO**, tuvieron menor capacidad fotosintética]]./// En esta situación **no cabe esperar relación alguna** entre la tasa de acumulación y el área foliar remanente,/// como se observó en el presente experimento./// [Legitimación 7] **En cambio** en verano, la defoliación se realizó con menor fitomasa (1,1 tnMS/ha), una mayor cantidad de hojas remanentes, [[las cuales experimentaron un mejor ambiente lumínico// y **POR ELLO**, con mayor valor para asistir al rebrote de la pastura,/// como puede haber sucedido en el período considerado]]./// [...]

En algunos casos, como puede observarse en (11), la explicación de los resultados se plantea modalizada como posible cuando no hay coincidencia con los resultados de otros estudios, aspecto que se marca mediante negación de la información ideacional (subrayado). En negrita + subrayado se marcan las relaciones causales modalizadas: la primera realizada mediante un atributo (*posible*) de la cláusula incrustada que plantea la explicación; la segunda mediante un

proceso relacional causal modalizado (Halliday, (1993). En versales + negrita se marcan nominalizaciones de la relación causal (*efecto*; *otras causas*). La segunda (*otras causas*) se elabora luego de la recomendación de evaluación, brindando un ejemplo a falta de información bibliográfica que sostenga la explicación del resultado (subrayado doble).

(11) Sin embargo, **la diferencia más notable en la concentración de CTNE se obtuvo por EFECTO del cultivar al final del primer otoño.**/// No existen muchas evidencias de tales diferencias entre distintos germoplasmas./// Desde que, al final del primer año, Sur tuvo con respecto a Red mayor acumulación de biomasa aérea y menor persistencia, **es posible** [[que el primero destine más recursos en la elongación de tallos y estructuras reproductivas durante la primavera y el verano// lo cual **puede determinar** un menor destino de asimilatos hacia otros destinos de la planta (raíces, reservas)./// Esta menor capacidad de Sur con respecto a Red para [[asignar asimilatos hacia raíces y corona]] **podría explicar** en parte la escasa persistencia del primero./// No obstante, **OTRAS CAUSAS** deberían ser evaluadas, como la diferencia en el comportamiento sanitario entre los cultivares en enfermedades [[que condicionan la persistencia del trébol rojo en el norte de la Pcia de Buenos Aires]].///

Estos ejemplos permiten sostener que, más allá de que el autor, como investigador, procura explicar los resultados encontrados, lo hace buscando, en lo posible, su legitimación mediante algún tipo de coincidencia con los hallazgos en otros estudios o a través del uso de conceptos teóricos aceptados en la disciplina: la construcción de conocimiento en la disciplina parece realizarse por integración (Bernstein, 1999).

Los recursos semántico–discursivos más relevantes en este género son la PERIODICIDAD, la CONJUNCIÓN, particularmente en el uso de metáforas lógicas, y la VALORACIÓN, especialmente recursos del subsistema de COMPROMISO. Estos recursos permiten ordenar el flujo de información, explicar los resultados e incorporar voces de otros investigadores para establecer diálogo con la comunidad disciplinar destinataria.

El artículo que consideramos a continuación (A02) se inscribe abiertamente en una cuestión polémica en el marco de la disciplina. Según afirma el autor en la

Introducción, el uso de la inoculación bacteriana en los procesos de fermentación durante el ensilaje de materiales forrajeros es cuestionada por productores y por otros investigadores por no ser estrictamente necesaria:

... la utilización de inoculantes bacterianos es aun escasa y frecuentemente discutida tanto por técnicos y productores usuarios de estos productos, como en la literatura especializada (Muck y Kung, 1997). (A02)

A pesar de ello, el artículo se propone como objetivo analizar nuevamente los efectos de su aplicación en silos de maíz y sorgo a fin de evaluar sus resultados así como los criterios para decidir la conveniencia de su uso:

El objetivo de este trabajo fue analizar los efectos de la aplicación de un inoculante bacteriano sobre la calidad de silajes de maíz y sorgo en la región húmeda de Argentina y discutir los criterios sobre los cuales decidir la conveniencia de su aplicación. (A02)

Si bien no se plantean hipótesis en la Introducción de (A02), el planteo de los objetivos, que contradice la información generada ya en el campo, construye como expectativa del texto la defensa de la herramienta tecnológica en cuestión, la inoculación bacteriana en silos de maíz y sorgo. En consecuencia, la Discusión se propone como una justificación analítica, aunque en esta oportunidad el autor incluye al inicio dos textos adicionales (Tabla 2), como géneros que se articulan con ella para contribuir a su propósito global en un macrogénero.

El primero de esos textos es, en términos de género, un informe de evaluación de los materiales introducidos en los silos, que establece el punto de partida para el análisis de los resultados por comparación con las características de los materiales al finalizar el proceso. El segundo, un informe de evaluación de los resultados del ensayo, cuya primera fase presenta la metodología utilizada para esa evaluación.

|   |   |
|---|---|
| <b>Informe de evaluación de materiales originales</b> | Los materiales originales presentaron en varios casos un contenido de materia seca inferior al óptimo deseable para ensilar estos cultivos, pero los contenidos de FDA y PB se ubicaron dentro del rango usualmente hallado en este tipo de alimentos (Jaurena y Danelón, 2001). La concentración de los carbohidratos solubles de los silajes de planta entera de maíz disminuyó en función del avance del estado fenológico, tal como es esperable (McDonald et al., 1991) [...]                    |
| <b>Informe de evaluación de resultados</b>            |   |
| <b>Método de análisis</b>                             | La evaluación del proceso de ensilaje involucra aspectos relacionados con la conservación del material original y con el valor nutritivo del ensilado para el ganado. La eficiencia del proceso puede juzgarse en forma directa [...] o suele inferirse indirectamente [...]  |
| <b>Evaluación de Resultados</b>                       | Los indicadores de la recuperación de la MS fueron muy buenos (no difirieron estadísticamente del 100% en ningún caso) y los pesos específicos logrados para ambos cultivos se ubicaron dentro del rango deseado y comúnmente aceptado como promedio de ensilajes comerciales. Solo se detectaron diferencias asociadas al cultivo [...]<br>El perfil fermentativo de todos los silajes obtenidos para ambas especies y tratamientos puede calificarse como muy bueno en virtud de los valores de ... |

Tabla 2. Informes de evaluación de materiales originales y de producto del ensilaje (A02)

A través de esta primera parte del texto, se responde al primer objetivo del trabajo, que consiste en comparar los resultados de la conservación de materiales inoculados y sin inocular para sopesar las diferencias entre tratamientos. Tal como se esperaba según lo planteado en la Introducción, los diferentes tratamientos arrojan resultados sin diferencias estadísticamente significativas, lo que justificaría la posición general que considera innecesaria la aplicación de inoculantes bacterianos para mejorar la conservación de forraje ensilado. Estos resultados, entonces, se incluyen en los obtenidos antes en la disciplina, lo que, como ya se ha señalado para otros textos, legitima los resultados obtenidos en el trabajo.

Para lograr este propósito, en el primer informe se co-articulan diferentes recursos (12): el estado de los materiales al ingresar a los silos se evalúa por comparación con otros resultados, lo que puede apreciarse ideacionalmente (negritas + subrayado) a través de adjetivos comparativos (*inferior*) o de construcciones comparativas (*tal como*), de circunstancias que permiten construir la comparación (*dentro del rango...*) o de un proceso material que contribuye a la comparación de valores numéricos no expresados (*disminuyó*). Estos recursos se

complementan con otros interpersonales, como la apreciación graduada (*inferior al óptimo*) (negrita + cursiva) y, por otro lado, la proyección metafórica (Moyano, 2015b), realizada a través de un participio (subrayado), como atribución a otros trabajos, referenciados mediante cita no integrada (negrita). En definitiva, como se muestra en este fragmento tomado como ejemplo, los materiales introducidos al silo son materiales de tipo estándar (*dentro del rango usualmente hallado, tal como es esperable*), de acuerdo con los logrados tanto en la práctica profesional como en la bibliografía e, incluso, no tan buenos como podrían haberlo sido.

(12) Los materiales originales presentaron en varios casos un contenido de materia seca inferior al óptimo deseable para ensilar estos cultivos, // pero los contenidos de FDA y PB se ubicaron dentro del rango [[usualmente hallado en este tipo de alimentos (Jaurena y Danelón, 2001)]]. // La concentración de los carbohidratos solubles de los silajes de planta entera de maíz disminuyó en función del avance del estado fenológico, // tal como es esperable (McDonald et al., 1991) [...]

En el segundo informe (13), se evalúa mediante apreciación graduada (negrita + cursiva) el producto del ensilaje, tanto en los materiales inoculados como en los casos testigo —los no inoculados— lo que se evidencia a través del uso de la graduación (fuerza: cantidad) (negrita + subrayado). Los parámetros para la evaluación son las variables mencionadas (subrayado), cuyos valores no se consiguen en la Discusión sino en Resultados y no parecen ser motivo de objeción por parte de los lectores, ya que no se hace referencia a otros autores, lo que implica que son datos aceptables, ya establecidos en la disciplina. La modalización del verbo (versales), sin embargo, abre el reconocimiento de la existencia de otras alternativas posibles.

(13) El perfil fermentativo de todos los silajes obtenidos para ambas especies y tratamientos PUEDE CALIFICARSE como *muy bueno* en virtud de los valores de pH, N-NH<sub>3</sub>/N total (NT), proporción de láctico respecto a los AGT y relación láctico/acético.

Otras evaluaciones de los resultados (14) se hacen mediante apreciación (negritas + cursiva) basada en los datos estadísticos correspondientes a la comparación del material original y el procesado presentados como prueba para la valoración (negritas + subrayado), o con los mismos recursos de comparación (negritas) y de atribución ya utilizados en el informe anterior (subrayados). Los resultados del ensilaje obtenidos en el ensayo quedan, entonces, legitimados dentro de la disciplina como esperables.

(14) Los indicadores de la recuperación de la MS fueron ***muy buenos (no difirieron estadísticamente del 100% en ningún caso)***// y los pesos específicos [[logrados para ambos cultivos]] se ubicaron **dentro del rango** [[deseado// y comúnmente aceptado como promedio de ensilajes comerciales]].///

Sin embargo, inmediatamente a continuación (15) el autor plantea, mediante contraexpectativa (versales + negritas), una afirmación que propone una novedad con respecto a lo que se viene sosteniendo en coincidencia con otros resultados en el mismo campo, ya sea dentro de la disciplina o de la práctica productiva o comercial. Es esta aseveración la que se constituye en la Tesis de la justificación que se desarrolla a partir de allí, según se observa en la Tabla 3, y mediante la cual se defiende, como se señaló antes, el uso de inoculantes para silos de sorgo y maíz y se proponen los criterios para discutir la conveniencia de su aplicación, como se anuncia en el segundo objetivo del trabajo. Para ello, el autor se basa, nuevamente, en los resultados obtenidos y en la referencia a otros autores. Obsérvese en la Tabla 3 que el Argumento 1 se encuentra distribuido en dos momentos del texto.

(15) **NO OBSTANTE LO ANTERIOR**, ambos cultivos mostraron respuestas positivas a la inoculación.

|       |   |
|-------|---|
| Tesis | No obstante lo anterior, <b>ambos cultivos</b> mostraron <b>respuestas positivas a la inoculación</b> .   |
| Arg 1 | <b>En el caso de los silajes de planta entera de maíz</b> se observaron diferencias a favor de los materiales inoculados, dado que si bien la producción total de ácidos y de AL no cambió, si se registró un menor contenido de ácido acético [...] Estos resultados sugieren... [...] (Wooldford, 1984...). La mayor relación [...] también indica... [...] |
| Arg 2 | <b>En el caso de los silajes de sorgo</b> , [...] a pesar de [...] los materiales que fueron inoculados lograron Ph plenamente satisfactorios... [...] Los resultados sugieren que...   |
| Arg 1 | <b>En el caso del silaje de planta entera de maíz</b> , la inoculación induciría una fermentación más rápida mejorando ligeramente las características fermentativas del ensilado.  |
| Arg 3 | <b>Más allá de estos resultados y reconociendo la importancia de</b> ... el uso de inoculantes bacterianos puede resultar en mejoras sobre la producción animal (Cleale et al, 1990). [...]   |

Tabla 3. Justificación analítica en (A02)

Desde la perspectiva de la PERIODICIDAD, la Tesis funciona como macroTema de la justificación, anunciando los resultados, que se consideran *respuestas positivas a la inoculación*, y que serán analizados en los Argumentos 1 y 2, negociando con la audiencia su interpretación. La introducción de estos Argumentos está señalada por Temas marcados que refieren a los cultivos mencionados en la Tesis (*ambos cultivos*). El tercer Argumento también se introduce mediante un Tema marcado, que anuncia un avance hacia otro aspecto, como los efectos de la aplicación del inoculante en la producción animal y el consumo. De esta manera, el autor responde al segundo objetivo del trabajo, la discusión de criterios para la decisión de la aplicación del inoculante.

Los recursos de VALORACIÓN utilizados en el primer Argumento (16) para la negociación con los lectores y las posiciones citadas en la Introducción son varios y se articulan de manera compleja. En primer lugar, se propone una lectura de los resultados coincidente con la anunciada en la Tesis para uno de los cultivos, como una aserción categórica (negrita+subrayado), para la que, inmediatamente, se aporta un argumento basado en los datos. Esto se realiza mediante una conjunción interna (versales negritas) (*dado que*). Asimismo, la conjunción introduce un par de concesión más contraexpectativa, a fin de persuadir acerca de la lectura propuesta sobre la base de datos hallados en el ensayo que se legitiman mediante la comparación con los obtenidos en otro estudio, introducidos por proyección (subrayado). Por otro lado, estos datos se proponen como prueba para dos infe-

rencias (negrita + cursiva), realizadas en cláusulas relacionales identificadoras a través del uso de procesos relacionales identificadores (*sugerir, indicar*) (Halliday, 1993); Halliday & Matthiessen, 2004), como opción de proclamación en la VALORACIÓN (pronunciarse). Una de estas inferencias, además, está sostenida por dos citas no integradas (negritas). Así, si bien el autor admite otras posiciones frente a la suya introduciendo concesiones, argumenta para persuadir al lector de su explicación de la relación entre los datos obtenidos.

(16) **En el caso de los silajes de planta entera de maíz se observaron diferencias a favor de los materiales inoculados, // DADO QUE [CONCESIÓN] <<si bien la producción total de ácidos y de AL no cambió>>, [CONTRAEXPECTATIVA] sí se registró un menor contenido de ácido acético, // aumentando consecuentemente la proporción de AL y la relación láctico/acético. // Estos cambios disminuyeron también el pH de estabilización y la relación N-NH<sub>3</sub>/NT en modo similar a los resultados [[reportados por Lindgren y Peterson (1990)]]. // Estos resultados sugieren** un menor desarrollo de enterobacterias y extensión de los procesos de proteólisis y deaminación típicos de las fases iniciales del ensilaje (Woolford, 1984; Henderson, 1993). // **La mayor relación láctico/acético también indica** una utilización más eficiente de los azúcares disponibles en el cultivo original hacia la síntesis de ácido láctico. // [CONCESIÓN] pese a que dicha diferencia no fuera detectada en los indicadores de recuperación de MS// sin duda debido a la falta de precisión de la técnica [[empleada]]. //

Este primer argumento se cierra más adelante en el texto (17), mediante lo que podría considerarse una conclusión del razonamiento, donde se presenta el efecto de la inoculación sobre el silo de maíz mediante una metáfora lógica, la causa realizada mediante un proceso y modalizada a través del verbo en condicional (negritas + cursiva + subrayado).

(66) En el caso del silaje de planta entera de maíz, la inoculación **induciría** una fermentación más rápida mejorando ligeramente las características fermentativas del ensilado.

Como puede observarse mediante este conjunto de recursos, el autor, si bien reconoce la posición contraria a la que defiende, contrae todo lo posible las po-

sibilidades de interpretación de los datos obtenidos. Sin embargo, deja abierta la interpretación final mediante el uso de modalización expresada a través del condicional (17), como a la espera de más evidencias para sostenerla.

Sin referencias a otros autores, en el segundo Argumento (18) el autor utiliza un par de concesión más contraexpectativa para sostener la utilidad del recurso tecnológico (la inoculación bacteriana) que el texto defiende (proclamar:pronunciarse). En la contraexpectativa, se presenta el contraste entre los materiales iniciales y los inoculados, a través de recursos de graduación (negritas) aplicados a contenidos ideacionales (cursivas) o, en un caso, a una apreciación (negrita + cursiva + subrayado). Cabe señalar que la graduación, como recurso discursivo, se realiza mediante una variedad de clases de palabras: adjetivos, adverbios o verbos. El último complejo clausular del fragmento construye una inferencia a partir de los datos. Los resultados se construyen como Símbolo en una cláusula relacional identificadora (Halliday, 1993); Halliday & Matthiessen, 2004), que propone como Valor (negrita + cursiva) una confirmación de la Tesis. Esta relación de causa interna entre los resultados y su interpretación se presenta graduada<sup>5</sup> (subrayado), contemplando la posibilidad de otras interpretaciones, lo que reduce, en alguna medida, la fuerza de la proclamación.

(18) En el caso de los silajes de sorgo, el 22% (2/9) de los minisilos o [[inoculados]] tuvieron pH muy altos [[asociados a problemas con las fermentaciones]]./// Cabe señalar [[que [CONCESIÓN] a pesar de los relativamente **bajos contenidos de CSo** iniciales,]] [CONTRAEXPECTATIVA] los materiales [[que fueron inoculados]] lograron pH **plenamente satisfactorios** (3,8 y 3,9) con producciones de AGT [[que prácticamente **duplicaron los valores de los controles**// y **aumentando la proporción de láctico**// y **reduciendo la participación del ácido acético entre los productos finales**]] ]./// Los resultados sugieren [[**que en sorgos con bajos contenidos de carbohidratos solubles, la inoculación con BAL aumentaría las probabilidades de obtener silajes con buenas características fermentativas**]].///

<sup>5</sup> La graduación consiste en el uso de un verbo como «sugerir» en lugar de «mostrar» o «demostrar».

El tercer Argumento, finalmente, se relaciona con la evaluación de los criterios adicionales para decidir la conveniencia de la aplicación de inoculantes (19). Luego de una concesión, la relación causal entre el uso de inoculantes y la mejora sobre la producción animal aparece modalizada (negritas + cursiva), pero se sostiene mediante su atribución a una fuente que se introduce como cita no integrada (negritas). Asimismo, para el cierre de la Discusión, el investigador introduce una cita a través del uso de proyección (subrayado), que puede interpretarse, a causa del verbo utilizado, como restricción de posiciones alternativas (refrendar), es decir, como contracción dialógica, lo que permite sostener fuertemente la posición defendida.

(19) ... hay situaciones [[en las que [CONCESIÓN] <<aun habiendo pocas mejoras en las características de fermentación>>, [CONTRAEXPECTATIVA] el uso de inoculantes bacterianos **puede resultar** en mejoras sobre la producción animal (Cleale et al, 1990)]] /// Henderson (1993) sostiene// que los primeros estadios de la fermentación y el efecto de los aditivos en esta etapa generarían características (aun no identificadas) [[que promoverían la productividad animal y el consumo voluntario]].///

Finalmente, en el capítulo reservado para las Conclusiones, se presenta una síntesis esquemática del artículo que repite la estructura argumentativa en una justificación analítica: desde la perspectiva textual, entonces, resulta un macro-Nuevo para el artículo. En primer lugar, se plantea nuevamente la cuestión polémica, y si bien se deja implícita la Tesis (repuesta entre corchetes), a continuación, se hace una evaluación de los resultados como Argumentos y se termina con la propuesta de Recomendaciones para investigaciones futuras que confirmarían la posición adoptada y los criterios de decisión, como paso adicional del género, frecuente en los artículos de investigación (Tabla 4).

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>Cuestión polémica</b> | Frecuentemente se discute la importancia de aplicar inoculantes bacterianos a los silajes de maíz y sorgo debido al escaso efecto observado en términos de pH de estabilización y concentración de NH <sub>3</sub> .  |
| <b>[Tesis implícita]</b> | [Sin embargo, los resultados de este trabajo sugieren que la aplicación de BAL es recomendable para cultivos de sorgo y de maíz]  |
| <b>Arg 1</b>             | La aplicación de BAL en cultivos de sorgo mostraron efectos positivos, mostrando que se reduciría el riesgo de fermentaciones indeseables.  |
| <b>Arg 2</b>             | En el caso del silaje de planta entera de maíz, los resultados en general pueden asumirse como satisfactorios independientemente de la aplicación de BAL, pero hubo evidencias de que su aplicación mejoró el curso de la fermentación.   |
| <b>Recomendación</b>     | Estudios complementarios con monitoreo de las pérdidas de materia seca durante el ensilado y período postapertura, junto con el impacto de la inoculación sobre el consumo voluntario serían deseables para efectuar un análisis completo de los beneficios de los inoculantes bacterianos. |

**Tabla 4.** Estructura de la sección Conclusiones de (A02)

Como se observó en el análisis, la Discusión de (A02) se constituye en un macrogénero. Los dos primeros informes preparan la justificación analítica que se propone defender la herramienta técnica propuesta, en oposición a otras voces que asumen la posición contraria. Sin embargo, el autor utiliza los dos informes para ubicar los resultados de su estudio en el marco de las proposiciones ya efectuadas en la disciplina, a fin de legitimarlos. No obstante eso, el resto de la Discusión tiene por finalidad defender una posición alternativa, de manera que los recursos de la VALORACIÓN adquieren mayor relevancia que en (A01) y el otro texto del corpus que se configura como garantía de resultados. En el cuarto texto, que también instancia una justificación, se dan recursos de VALORACIÓN similares.

## REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se da cuenta del análisis de la sección Discusión de artículos de Ciencias agrarias, a partir de un corpus de cuatro textos, de los cuales solo se presentan dos, no solo por razones de espacio sino porque estos representan los dos patrones encontrados.

En efecto, se ha podido mostrar que no hay un único patrón para la construcción de esta sección en esta disciplina, sino que los géneros elegidos para cerrar

los artículos de investigación son al menos dos. En primer lugar, se identificó la garantía de la investigación, en un patrón similar al hallado en Microbiología (Moyano, 2014). Así, pueden encontrarse artículos en los que el propósito global de la Discusión es, precisamente, dar garantías de que los resultados obtenidos pueden ser incluidos en el cuerpo de la disciplina dado que, o se encuentran entre los parámetros esperables o es posible explicar las diferencias con ellos. El género encontrado se denomina garantía de resultados, tal como el que se encontró en Microbiología, y se constituye por una serie de etapas denominadas Legitimación de los resultados, seguidas de Conclusiones o Recomendaciones. En algunos casos, en las etapas Legitimación en esta disciplina se pone el énfasis en la explicación de resultados, lograda de dos maneras: a partir de lo establecido por otros autores como resultados empíricos que pueden relacionarse con los obtenidos en el propio trabajo o a partir de conceptos teóricos. De esta manera, las explicaciones de resultados también tienen como propósito legitimar los resultados obtenidos. Finalmente, cuando se trata de artículos que presentan hipótesis explícitas o implícitas en la Introducción, el género elegido para la Discusión tiende a ser la justificación analítica, constituida por una Tesis y n Argumentos, con un Refuerzo de la Tesis que aparece como no obligatorio. Este género puede presentarse también combinado con otros en un macrogénero. El propósito de esta opción es persuadir al lector acerca de los beneficios de una herramienta tecnológica determinada para finalidades productivas específicas en regiones geográficas también específicas.

Cabe señalar que en todos los casos analizados, a veces bajo un subtítulo «Conclusiones» o «Consideraciones Finales» o como último párrafo de la sección titulada «Discusión», los artículos se cierran con un macroNuevo, dando respuesta a los objetivos del trabajo. Asimismo, en el caso de las justificaciones, confirman las hipótesis.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basturkmen, H.** (2012). A genre-based investigation of discussion sections of research articles in Dentistry and disciplinary variation. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2). 134–144.
- Bazerman, Ch.** (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Colorado, EE.UU.: WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. Recuperado de [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_shaping](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_shaping)
- Bernstein, B.** (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay, *British Journal of Sociology of Education*, 20(2): 157–173.
- Bhatia, V.** (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Ciapuscio, G. y Otañi, I.** (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva, *RILL*, 15, 117–133.
- Doran, Y. y Martin, J.R.** Field relations: Understanding scientific explanations. En: K. Maton; J.R. Martin y Y. Doran. (Eds.), *Teaching Science. Knowledge, Language, Pedagogy* (pp. 105–133). London, U.K.: Routledge.
- Eggins, S. y Martin, J.R.** (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüístico-funcional. *Revista Signos*, 36(54), 185–205.
- Ghio, E. y Fernández, M.D.** (2008). *Lingüística Sistemico-Funcional. Aplicaciones a la Lengua Española*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M.A.K.** (1993). On the language of Physical Science. En M.A.K. Halliday y J.R. Martin. (Eds.), *Writing science: Literacy and discursive power* (pp. 54–68). Pittsburgh, EE.UU.: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M.A.K.** (2008). *Complementarities in Language*. Beijing, China: The Commercial Press.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M.** (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd ed. London, U.K.: Arnold.
- Hao, J.** (2020). *Analysing Scientific Discourse from a Systemic Functional Perspective: A framework for exploring knowledge building in biology*. London, U.K.: Routledge.

- Hao, J.** (2021). Building taxonomies: A discourse semantic model of entities and dimensionality in biology. En K. Maton; J.R. Martin y Y. Doran. (Eds.), *Teaching Science. Knowledge, Language, Pedagogy* (pp. 134–161). London, U.K.: Routledge.
- Holmes, R.** (1997). Genre Analysis, and the Social Sciences: An investigation of the Structure of Research Article Discussion Sections in Three Disciplines. *English for Specific Purposes*, 16(4), 321–337.
- Hood, S.** (2010). *Appraising Research. Evaluation in Academic Writing*. London, U.K.: Palgrave Macmillan.
- Hood, S. y Martin, J.R.** (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista Signos*, 38(58), 195–220.
- Hopkins, A. y Dudley–Evans, T.** (1988). A genre–based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7, 113–122.
- Hyland, K.** (1999). Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20, 341–367.
- Korner, H.; McInnes, D. y Rose, D.** (2007). *Science literacy*. NSW, Australia: NSW AMES.
- Lemke, J.** (1995). Making Trouble, Making Meaning. En *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics* (pp. 154–184). London U.K.: Taylor & Francis. Recuperado de <http://www.jaylemke.com/storage/MakingTrouble1995.pdf>
- Martin, J.R.** (1989). *Factual writing. Exploring and challenging social reality*. Oxford, EE.UU.: University Press.
- Martin, J.R.** (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam, Holanda: Benjamins.
- Martin, J.R.** (1994). Macro–genres: the ecology of the page. *Network* 21, 29–52.
- Martin, J.R.** (1999). Modelling context: a crooked path of progress in contextual linguistics (Sydney SFL). En M. Ghadessy. (Ed.), *Text and Context in Functional Linguistics* (pp. 25–61). Amsterdam, Holanda: Benjamins (CILT Series IV).
- Martin, J.R.** (2008). Tenderness: realisation and instantiation in a Botswanan town. *Odense Working Papers in Language and Communication*, 30–62.
- Martin, J.R.** (2009). Boomer dreaming: the texture of recolonisation in a lifestyle magazine. En G. Forey y G. Thompson. (Eds.), *Text–type and Texture* (pp. 252–284). London, UK: Equinox Publishing.
- Martin, J.R.** (2013). *Systemic Functional Grammar: A Next Step into the Theory. Axial Relations*. Beijing, China: Higher Education Press.

**Martin, J.R.** (2014). Evolving Systemic Functional Linguistics: beyond the clause. *Journal of Functional Linguistics* 1,3.

**Martin, J. R.** (2020). Revisiting filed: Specialized knowledge in secondary school science and humanities discourse. En J.R. Martin; K. Maton y Y. Doran. (Eds.), *Accessing academic discourse: Systemic functional linguistics and legitimation code theory* (p.p. 114-148). London, U.K.: Routledge.

**Martin J.R. y Rose D.** (2007). *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. London, U.K.: Continuum.

**Martin J.R. y Rose, D.** (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. London, U.K.: Equinox.

**Martin, J.R. y White, P.P.R.** (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. London, U.K.: Palgrave.

**Martin, J.R. y Matruglio, E.** (2020). Revisiting mode: Context in/dependency in Ancient History classroom discourse. En J.R. Martin.; K. Maton y Y. Doran. (Eds.), *Accessing academic discourse: Systemic functional linguistics and legitimation code theory* (p.p. 89-113). London, U.K.: Routledge.

**Matthiessen, C. y Halliday, M.A.K.** (2009). *Systemic functional grammar: A first step into the theory*. Beijing, China: Higher Education Press.

**Moyano, E.I.** (2011). La Discusión de los artículos de investigación en el área de la agronomía: reconsideración de su estructura desde el análisis del discurso. En L. Barbara, y E.I. Moyano. (Eds.), *Textos y lenguaje académico. Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español* (pp.169-200). Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

**Moyano, E.I.** (2014). La Discusión en artículos de Microbiología: género, compromiso y construcción del conocimiento. *Revista Onomázein*, Número Especial IX ALSFAL (2014), 161-185.

**Moyano, E.I.** (2015a). *La sección Discusión del artículo científico como género: Construcción del nuevo conocimiento y construcción del autor* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

**Moyano, E.I.** (2015b). Patrones de realización de la proyección en la Discusión de artículos de investigación producidos en español. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(1), 143-183.

**Moyano, E.I.** (2019). Knowledge construction in Discussions of research articles in two disciplines in Spanish: The role of resources of APPRAISAL. *Journal of Pragmatics* 139 (2019), 231–246.

**Moyano, E.I.** (en prensa). Descripción de géneros para su enseñanza en un Programa de Escritura Académica. Hacia la Deconstrucción Conjunta. En N. Ávila. (Ed.), *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: Hacia un intercambio académico igualitario*. Colorado, EE.UU.: WAC Colostate.

**Peacock, M.** (2002). Communicative moves in the discussion section of research articles. *System*, 30(4), 479–497.

**Peng, J.** (1987). Organizational features in chemical engineering research articles. *English Language Research Journal*, 1, 79–116.

**Puiati de Gómez, H.** (2005). El artículo de investigación científica. En Cubo de Severino, L. (Coord) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 23–92). Córdoba, Argentina: Comunicarte.

**Swales, J.** (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

**Vidal Lizama, M.** (2020). Aproximación al ensayo académico como género de formación en Ciencias Sociales: el caso de Sociología. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 36(4), 1–26.

## DATOS PRIMARIOS

(A01) **Sheneiter, O; Fontana, S; Andrés, A. & Rosso, B.** (2006). Efecto del manejo de la defoliación sobre la acumulación de forraje y persistencia de dos cultivares de *Trifolium pratense*. *Rev. Arg. Prod. Anim*, 26, 11–21.

(A02) **Jaurena, J.** (2008). Contribución de la inoculación bacteriana a la fermentación de silajes de planta entera de maíz y sorgo. *Rev. Arg. Prod. Anim.* 28 (1), 21–29.

## 5

# EL CARÁCTER REFLEXIVO DE LA LINGÜÍSTICA

## THE REFLEXIVE CHARACTER OF LINGUISTICS

*Ann Montemayor-Borsinger*

**aborsinger@gmail.com /**

CELLAE

UNRN Sede Andina

San Carlos de Bariloche

e0006

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0006

**Fecha de recepción**

> 19/02/21

**Fecha de aceptación**

> 30/04/21

## RESUMEN

La Lingüística Sistemico Funcional (LSF), por considerar el lenguaje como una semiótica social, se basa en una teoría gramatical socio-semántica y discursiva. Asimismo, a lo largo del desarrollo de la LSF, Halliday y sus seguidores han rescatado la rica y necesaria ambigüedad del lenguaje, que le permite adaptarse a nuevas realidades. Por ello, nunca encubrieron las ambigüedades que existen en el metalenguaje que usa la lingüística para describir su objeto de estudio. Elsa Ghio, como gran traductora y promotora de la obra de Halliday al español, supo difundirla teniendo en cuenta este carácter reflexivo de la lingüística. Aquí nos detenemos en tres casos, uno de recodificación de términos del inglés al español, las nociones de *Mode* y *Mood*, otro de distintas representaciones para nociones gramaticales afines, las de *metáfora gramatical experiencial* y de *nominalización*, y un tercer caso de una misma representación para nociones gramaticales un tanto distintas, la de *Tema*.

## PALABRAS CLAVE

- > lingüística sistemico funcional
- > metalenguaje en lingüística
- > carácter reflexivo de la lingüística

**ABSTRACT**

Systemic Functional Linguistics (SFL) considers language as a social semiotics and isthus based on a socio–semantic and discursive grammatics. Accordingly, throughout the development of SFL theory, Halliday and his followers have taken on board the richness of language ambiguity that enables the adaptation to new realities. Linguistic metalanguage is no exception, and Elsa Ghio, as an exceptional translator and promoter of Halliday’s work into Spanish, took into consideration this reflexive character of linguistics. In this paper we examine three cases. One concerns the recodification of the notions of *Mode* and *Mood* into Spanish, the second examines different representations for the related notions of *experiential grammatical metaphor* and *nominalization*, and the third discusses one same representation for somewhat different grammatical notions, that of *Theme*.

**KEYWORDS**

- > systemic functional linguistics
- > metalanguage in Linguistics
- > the reflexive character of linguistics

## INTRODUCCIÓN

Un interés central de la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) (Halliday 1994, Halliday & Matthiessen 2013) es analizar cómo la estructura léxico-gramatical de los textos está influida por las características de sus contextos de producción (Rose 1999, Martin & Rose 2007, 2008). Halliday siempre destacó la importancia de la gramática para el análisis de textos, a tal punto que llegó a decir en el prefacio a su libro fundacional sobre gramática funcional que «A discourse analysis that is not based on grammar is not an analysis at all, but simply a running commentary on a text...» (1994: xvi).

Por otro lado, y para retomar unas palabras del prefacio de Ghio y Fernández a su libro *Lingüística Sistemico Funcional: Aplicaciones a la Lengua Española* «Aunque reiteradamente el propio Halliday se ha presentado a sí mismo como *solo* un gramático, siempre ha sostenido que su interés está orientado a lo social, y que una de las principales tareas de la lingüística es explicar el papel que la lengua desempeña en la cultura y en el mundo social» (2008: 7). De allí que los objetivos de un análisis sistemico-funcional «pueden ser muy diversos en relación con sus posibles contextos de aplicación» (idem.). La LSF reivindica entonces una visión eminentemente dialéctica de texto en contexto, y considera que los textos se generan en contextos de cultura, visualizados como la suma de todos los significados expresables en una cultura determinada (Martin 2002, 2009, Eggins & Martin 2003). En estos contextos de cultura el lenguaje se usa en contextos más específicos, los denominados contextos de situación.

En particular Halliday (1978/1982) sugiere que hay tres variables del contexto que juntas influyen en lo que denomina la variedad funcional o registro de textos: Campo (qué está pasando, el tipo de actividad), Tenor (quiénes toman parte, su distancia social) y el Modo\Medio o Canal de comunicación utilizado (cómo se transmite, lengua oral o escrita, formal o informal). La hipótesis es que la variable contextual de Campo influye en los significados experienciales de un texto, que brindan distintas posibilidades de representar eventos. De igual manera la variable Tenor influye en significados interpersonales que brindan distintas posibilidades de intercambiar estas representaciones entre interlocutores con distintos grados de poder entre sí, y la variable Modo\Medio en significados textuales que brindan distintas posibilidades de organizarlos otros dos tipos de significados. Halliday

se refiere a los significados experienciales, interpersonales y textuales, que juntos configuran textos, como a tres *metafunciones*, que simultáneamente construyen modelos de experiencia (metafunción experiencial), en interacción con otros (metafunción interpersonal), y organizados en mensajes (metafunción textual).

## EL METALENGUAJE DE LA LINGÜÍSTICA

Representar categorías y conceptos se torna muy difícil en lingüística en general ya que, a diferencia de otras disciplinas, el lenguaje es a la vez el objeto de estudio y el metalenguaje que se utiliza para describirlo. Esto inevitablemente genera ambigüedades, hecho que ha sido destacado a lo largo del desarrollo de la lingüística moderna por varios de sus estudiosos. Lo hizo de manera ejemplar J.R. Firth, cuando señaló lo siguiente, como conclusión a uno de sus *Papers in Linguistics, The Semantics of Linguistic Science*, que citamos a propósito en inglés: «The reflexive character of linguistics in which language is turned back upon itself is one of our major problems and the reason for the present chapter on the semantics of linguistics» (1957:147). Es decir que el carácter reflexivo de la lingüística es una cuestión primordial a tener en cuenta, y que Halliday tuvo en cuenta a lo largo de sus desarrollos teóricos.

La LSF utiliza categorías y conceptos provenientes tanto de gramáticas tradicionales o de la Escuela de Praga, como terminologías «creada(s) especialmente para destacar las bases semánticas de esta concepción gramatical, para poner en evidencia cómo se proyectan los significados en las cláusulas, grupos y frases de un texto» (Ghio y Fernández 2008: 8). Este último punto destacado en el prefacio a la *Lingüística Sistémico Funcional: Aplicaciones a la Lengua Española* es particularmente relevante para una teoría sobre la lengua originalmente ideada en inglés, y luego aplicada al español. En algunos casos no implica mayores problemas, como por ejemplo términos de origen grecolatino como *metafunction* en inglés que se recodificó como *metafunción*, o términos de origen latino como *experiential*, *interpersonal* y *textual* de fácil recodificación en español. Pero veremos a continuación que otros términos, de orígenes más anglosajones, sí poseen problemas de representación ya que no tienen correspondencias directamente congruentes en español.

### LAS REFORMULACIONES DE *MODE* Y *MOOD*

En este sentido se puede hacer una primera reflexión con respecto al metalenguaje ideado por Halliday cuando utiliza las palabras inglesas de *Mode* y *Mood*. Halliday emplea *Mode* para referirse a la variable de registro que tiene que ver con el medio de comunicación que se usa, si el medio utilizado está más anclado en la oralidad o en la escritura, para dar un ejemplo. Por otro lado, emplea una palabra diferente, la de *Mood*, para hablar de la estructura léxico-gramatical característica de la cláusula como intercambio. *Mood* es el núcleo configurado por el sujeto gramatical y el verbo conjugado, que le da cierto temple a la cláusula, y abarca el concepto de gramáticas tradicionales de modo verbal, en el sentido de modo indicativo, imperativo, interrogativo, subjuntivo, condicional etc.. En español la desinencia verbal que indica el modo, indica también la persona, el sujeto gramatical.

En las traducciones de Halliday es usual traducir tanto *Mode* como *Mood*, dos palabras que Halliday eligió diferenciar a propósito, pero cuyos conjuntos de significados en un lenguaje cotidiano se superponen en algún punto, por la misma palabra en español, la palabra *Modo* (ver por ejemplo *El lenguaje como semiótica social* 1982:188-189). Estas dos palabras distintas en inglés corresponden a niveles y vetas de significados distintos en la teoría de la LSF. En el glosario de Ghio y Fernández figuran como Modo [Mode] y Modo [Mood]. *Mode* es entonces el medio de comunicación elegido, es una variable de registro que influye en la metafunción textual, es «Uno de los componentes del contexto de situación» (Ghio y Fernández 2008:235). *Mood* es el modo verbal y sujeto gramatical elegidos para determinado mensaje, es la estructura léxico-gramatical preferida de la metafunción interpersonal, es el «Sistema interpersonal de la cláusula; la gramaticalización de la función discursiva en la cláusula» (idem 2008:235).

Las diferencias están claramente señalizadas, pero por razones pedagógicas sería muy útil que se pudieran ver reflejadas por dos palabras distintas en español, y esto sigue siendo un problema que hasta hoy en día no ha sido resuelto. Una sugerencia sería utilizar para la estructura gramatical de *Mood* la terminología cercana proveniente de gramáticas más estructurales de *modo*, en el sentido de modo verbal, y una terminología del tipo *Campo*, *Tenor* y *Medio* cuando se habla de las variables de registro. Otra posibilidad es utilizar una terminología del tipo *Campo*, *Tenor* y *Canal*. De hecho, la terminología *Canal* se ve por ejemplo

en algunas adaptaciones de modelos funcionales de la lengua que se hicieron a fines del siglo pasado en libros de enseñanza escolar inspiradas en traducciones del modelo de la comunicación de Jakobson (1960) donde combinó el esquema que desarrolló Bühler (1934) con otras teorías. Este esquema funcionalista, afín a perspectivas de la LSF, señala que para que llegue un mensaje a un interlocutor se requiere de un emisor (o locutor), de un contexto, y de un canal o medium (aire por donde se transmite la voz, o un soporte electrónico o de papel donde se escribe, u ondas electromagnéticas etc.).

### **METÁFORA GRAMATICAL Y NOMINALIZACIÓN**

La LSF distingue entre metáfora *léxica* y metáfora *gramatical*. La metáfora gramatical, que es de especial interés en esta teoría, no implica el cambio del significado de una expresión léxica, como ocurre en su sentido tradicional, sino el cambio de una categoría gramatical (Halliday 1998, Halliday y Martin 1993). El glosario de Ghio y Fernández subraya, citando a Halliday, que «La metáfora gramatical es una sustitución de una clase o una estructura gramatical por otra» (2008:234). Se pone el foco entonces en la metáfora no como un cambio léxico en el significado de una expresión, sino como un cambio gramatical en la manera en la cual se expresa un significado (ver por ejemplo Halliday y Matthiessen 2013: 626). De especial interés aquí, por cuestiones de metalenguaje, es la metáfora gramatical experiencial, un desplazamiento de la categoría gramatical representada por la cláusula o sintagma verbal, hacia la categoría gramatical representada por sustantivos y que se conoce en muchas otras gramáticas como nominalizaciones.

Tomemos como ejemplo de metáfora léxica la palabra avalancha. Normalmente, sí decimos que avalancha se usa metafóricamente en la expresión «Hubo una avalancha de protestas», significa que no se usa en su sentido literal de una gran cantidad de nieve que se desprende repentinamente, sino en su sentido metafórico de una gran cantidad de sentimientos de rabia que se expresan en un tiempo corto.

En cambio, el concepto de metáfora gramatical experiencial es distinto. Sí, en vez de decir «Todos los trabajadores protestaron» se dice «Hubo una avalancha de protestas», lo que inicialmente se expresó como una cláusula con un agente iden-

tificable que hizo la acción de protesta se tornó en un sustantivo donde el agente humano desapareció. Este sustantivo deshumanizado puede a su vez tornarse en el agente de otra acción, tal como en «Una avalancha de protestas derribó al gobierno» (en vez de «Los trabajadores protestaron y derribaron al gobierno»). Este tipo de metáfora gramatical se encuentra comúnmente, por ejemplo, en registros periodísticos y legales donde una de sus funciones es precisamente no darle importancia o incluso disimular quien actúa o quien hace las reglas.

Las encontramos también en discursos académicos escritos, dónde una de sus funciones principales es el armado de cadenas de argumentación. En vez de una secuencia narrativa del tipo «Abrimos la ventana y entró una corriente de aire frío», se puede reformular este mismo evento no como los dos sucesos de (agente humano) – (abrir) – (ventana) y (entrar) – (aire frío), sino como entidades nominalizadas abstractas en relación de causa–efecto. Una posible reformulación sería «La apertura de una ventana da lugar al contacto entre masas de aire a distintas temperaturas, causando un flujo hacia la zona de más alta temperatura y baja presión». Este segundo tipo de formulación donde «x» causa «y», al armar secuencias de argumentación, permite los desarrollos analíticos indispensables para el intercambio y creación de conocimiento del discurso académico. Más aún, estas nominalizaciones creadas especialmente para instancias de textos en contextos genéricos puntuales, permiten tratar las teorías, hipótesis, modelos y categorías propuestas como hechos externos al investigador.

Tenemos entonces distintas maneras de representar un mismo fenómeno, una más anclada en una mirada gramatical, en un proceso dinámico de cambio, de deslizamiento, lo que Halliday representa como metáfora gramatical experiencial, y otra más anclada en una mirada léxica, en el producto de este deslizamiento, como en otras gramáticas. Por ejemplo, Albano y Giammateo (2000:146) señalan que el estudio de la nominalización involucra transformaciones de verbo a nombre articuladas con importantes repercusiones sintácticas y semánticas. Las mismas autoras (2005:35) citan a la *Grande grammatica italiana di consultazione* dónde se define la nominalización como «un nombre derivado morfológicamente, incluido en un SN que expresa el contenido de una frase completa» (Castelli 1996:333).

## EL CONCEPTO DE TEMA

Los trabajos desarrollados en los años 1960 tanto por Halliday (1967a, 1967b, 1968) sobre la metafunción textual como por Firbas (1964, 1966, 1974) y Daneš (1974) de la Escuela de Praga tienen puntos en común ya que se preocupan por fenómenos relativos a la manera en la cual se organiza las distintas partes del discurso, refiriéndose a los conceptos de *Tema* y *Rema*.

Existen, no obstante, diferencias a raíz de la doble definición del Tema que dio originalmente Vilem Mathesius en los años 1930, a su vez influenciado por un estudio que hizo Henri Weil (1844) sobre el orden de las palabras. Weil mostró que usualmente existe una estructura al nivel de conjuntos de palabras que corresponde a una *noción inicial* o *punto de partida* seguido por lo que es el *propósito* mismo de lo que se quiere decir. Estos conceptos de *noción inicial/punto de partida* y *propósito del discurso* fueron reformulados como *Tema* y *Rema* por Mathesius. Definió el Tema como «lo que es conocido, o al menos lo que es obvio en el contexto, y a partir del cual procede el locutor» (citado por Firbas 1964: 268). En el ámbito de una oración, para dar un ejemplo anclado en la escritura, el Tema constituye un *punto de partida* desde el cual procede el locutor para introducir al interlocutor a la *noticia* propiamente dicha, que es el Rema. Desde la perspectiva de Mathesius el Tema no está necesariamente en primera posición en la oración, aunque hay una clara tendencia para que así sea. Su visión de la organización de la oración en Tema y Rema abrió la posibilidad de tratar a nivel lingüístico un aspecto del discurso que hasta entonces se había confundido muchas veces con aspectos psicológicos.

No obstante hay una ambivalencia en esta primera formulación del concepto de Tema como *elemento conocido* y a la vez como *punto de partida*. Por un lado Firbas, en su *Perspectiva Funcional de la Oración*, toma como base la primera parte de la definición de Tema, como *elemento conocido* y *obvio en el contexto* de dinamismo comunicativo más bajo, un criterio de identificación informacional. Halliday y Daneš, en cambio, se basan en la segunda parte de la definición de Mathesius, donde se considera que el Tema es el punto de partida a partir del cual procede el emisor y el Rema es lo que sigue, un criterio de identificación que es posicional. El interés particular que tienen Halliday en el Tema como elemento central de la metafunción textual se debe a que la sucesión de los Temas a nivel del discurso

indica la manera en que se eligió desarrollar un texto, constituye su *esqueleto*, su *andamiaje*, o, para usar otra metáfora explicativa, su *soporte* (Mendenhall 1990). Esta función fundamental del Tema como punto de partida no está resaltada en Firbas, donde el Tema constituye el elemento comunicativo menos dinámico, no necesariamente en posición inicial, y el Rema el elemento comunicativo más dinámico, el *aporte* (Mendenhall 1990) que hace culminar la información.

Cabe señalar, sin embargo, que tanto para Halliday y Daneš como para Firbas ambos aspectos tienden generalmente a coincidir. Para Halliday y Daneš el Tema es el punto de partida y tiende a ser la información conocida. Para Firbas el Tema es la información conocida y tiende a ser el punto de partida de la oración.

Ghio y Fernández dejan en claro esta visión posicional que toma Halliday del Tema cuando señalan que es «el punto de partida de la cláusula como mensaje» (2008:237). Señalan además que «El término *Tema* tiene un significado totalmente diferente en las gramáticas formales (y lo mismo la expresión «roles temáticos» o «funciones temáticas»), que no tiene nada que ver con la vieja tradición sobre el *Tema* en la lingüística de la Escuela de Praga y otras tradiciones funcionalistas.» (2008:238, itálicas y comillas como en el original). De hecho, acabamos de ver que hasta dentro de la Escuela de Praga y de tradiciones funcionalista hay visiones distintas de lo que es el Tema, una más informacional como la de Firbas, y otra más posicional como la de Halliday y Daneš.

## REFLEXIONES FINALES

Al abordar la reformulación de conceptos teóricos en lingüística, se percibe la rica ambigüedad estructural encontrada en todas las lenguas sobre la cual reflexiona Firth (1957). Estas reflexiones fueron luego retomadas por Halliday, entre otros, inicialmente en *Grammar, Society and the Noun* (1966: 56-57), y luego en varios otros trabajos. Esta ambigüedad es la que permite los ajustes necesarios a nuevos contextos sociales y a nuevas teorías, y son estos a su vez que permiten desambiguaciones momentáneas de conjuntos de significados hasta cierto punto superpuestos. En este trabajo examinamos brevemente tres ejemplos de ambigüedades estructurales del metalenguaje utilizado en lingüística.

El primer ejemplo reflexiona sobre las reformulaciones de dos conceptos totalmente distintos en la teoría de la LSF, representados por dos palabras distintas en inglés pero por la misma palabra en español, ya que los campos léxicos en un lenguaje cotidiano de *Mode* y *Mood* se superponen en algún punto con *Modo*. Tendrían que diferenciarse claramente en el contexto de una teoría lingüística, pero hasta hoy no se han establecido dos representaciones distintas en español. Otro caso interesante es la reformulación de una terminología creada especialmente para destacar las reflexiones que hace la LSF sobre el metalenguaje, la de *grammatics*. Halliday (1992/2002:365) hace una profunda diferencia entre *grammar*, la gramática de una determinada lengua, y *grammatics*, una gramática de gramáticas, una gramática–como–teoría–de–gramáticas. Su reformulación sigue siendo un desafío particularmente interesante y no resuelto para el español.

El segundo ejemplo consideró otra cuestión: representaciones distintas—sea en inglés o en español— para un concepto afín que atraviesa distintos paradigmas lingüísticos, el de *metáfora gramatical experiencial* en LSF o de *nominalización* en otras gramáticas. Cómo lo señalamos anteriormente, estas distintas representaciones tienen que ver, entre otras cosas, con concepciones más o menos dinámicas y ancladas en polos un tanto distintos de lo léxico–gramatical, gramática más como un proceso de deslizamiento en el caso de la metáfora gramatical experiencial, con implicaciones léxicas, o léxico más como el producto de este deslizamiento, con implicaciones gramaticales. De hecho, ambas concepciones son visiones complementarias de un mismo fenómeno que tiene importantes consecuencias semánticas (la desagentivación y el armado de cadenas de argumentación, por ejemplo).

Ejemplos adicionales de este segundo caso de representaciones distintas para fenómenos afines es la nomenclatura de origen griego de *parataxis* e *hipotaxis* utilizado en la LSF, que se puede relacionar con la nomenclatura de origen latino de *coordinación* y *subordinación*. Las representaciones basadas en palabras de origen griego buscan de alguna forma presentar visiones más fluidas, abstractas y dialécticas, menos delimitadas, de esta área de la gramática, que las de origen latino. No obstante, y nuevamente, son visiones complementarias de fenómenos gramaticales semejantes.

El tercer ejemplo considera otro caso más: una misma palabra que representa fenómenos gramaticales distintos en distintos paradigmas lingüísticos. Se trata

de la palabra de origen griego *Tema*. Incluso en paradigmas muy afines, como lo son la LSF y la Escuela de Praga, existen diferencias de interpretación que conviene tener en mente. Sin ir más lejos es también el caso para la representación lingüística de lo que es el *Rema*.

Fomentar reflexiones sobre los desafíos que implican nuevas representaciones y señalarlos en glosarios, prólogos o notas al pie puede ser de gran ayuda tanto para razones pedagógicas como para el avance de la lingüística en general. Un ejemplo en este sentido es el prefacio y glosario de la *Lingüística Sistemico Funcional: Aplicaciones a la Lengua Española* de Ghio y Fernández. Otro ejemplo, publicado un año después, es el prólogo a la obra de Volóshinov de Bubnova (2009) dónde hace un análisis particularmente acertado de los problemas de presentar textos sobre el análisis del lenguaje, que acarrearán la representación de conceptos ideados en otros contextos y otros idiomas.

Para enfoques funcionales el lenguaje nunca ha sido un hecho formal, objetivo, que se presenta como tal para la observación, y por ello nunca encubrieron las ambigüedades que existen en el metalenguaje que usa la lingüística para describir su objeto de estudio. Que nociones afines puedan presentarse con distinta terminología, o que un mismo término pueda representar nociones con matices distintos, muestra la maravillosa riqueza y la necesaria ambigüedad del lenguaje que tiene que adaptarse constantemente a nuevas realidades, y, en nuestro caso, a nuevas teorías. Suscitan además el tipo de desafío teórico que se puede presentar al enfrentarse con lo que Halliday (1984) llamó la *inefabilidad* de categorías gramaticales.

## REFERENCIAS

**Albano, H. y Giammatteo, M.** (2000). La nominalización. Aspectos sintácticos, semánticos y morfológicos. *Litterae*, 26, 146-172.

**Bubnova, T.** (2009). *El Marxismo y la filosofía del lenguaje el Circulo de Bajtin*. En V. Volóshinov *El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Godot.

**Buhler, K.** (1934). *Sprachtheorie: DieDarstellungsfunktion der Sprache*. [Theory of language: The representational function of language.] Jena, Alemania, Fischer.

**Castelli, M.** (1996). La nominalizzazione. En *Grande grammatica italiana di consultazione (Volumen 1)*. Bologna, Il Mulino. 333-356.

**Daneš, F.** (1974). Functional sentence perspective and the organisation of the text. En Daneš, F. (Ed.) (1974). *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga, Czech Academy of Science, Mouton Academic Publishing House.

**Ghio E. y Fernandez M.D.** (2008). *Lingüística Sistémico Funcional: Aplicaciones a la Lengua Española*. Santa Fe: Ediciones de la Universidad Nacional Litoral.

**Giammatteo, M., Albano, H. y Ghio, A.** (2005). Clases de predicados y nominalización. En Cuartero O. y Wotjak G. (2005). *Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico-semántica*. Berlin: Frank & Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur, pp. 35-48.

**Eggins, S. y Martin J.** (2003). El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional. *Revista Signos* 36. 185-205.

**Firbas, J.** (1964). On defining the Theme in Functional Sentence Analysis. *TLP* 1, 267-280.

**Firbas, J.** (1966). Non-thematic subjects in contemporary English. *TLP* 2, 239-256.

**Firbas, J.** (1974). Some aspects of the Czechoslovak approach to problems of Functional Sentence Perspective. En Daneš F. (1974). *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga, Czech Academy of Science, Mouton Academic Publishing House, 11-37.

**Firth, J.R.** (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford, Oxford University Press.

**Halliday, M.A.K.** (1966/2003). Grammar, Society and the Noun. En Halliday, M.A.K. (2003). *On Language and Linguistics. Collected Works of M.A.K. Halliday Vol. 3*. Webster, J. (ed.). Londres y Nueva York, Continuum.

**Halliday M.A.K.** (1967a). Notes on transitivity and theme in English 1. *Journal of Linguistics* 3, 37-81.

**Halliday M.A.K.** (1967b). Notes on transitivity and theme in English 2. *Journal of Linguistics* 3, 199-244.

**Halliday M.A.K.** (1968). Notes on transitivity and theme in English 3. *Journal of Linguistics* 4, 179-215.

**Halliday, M.A.K.** (1982 [1978]). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de Cultura Económica.

**Halliday, M.A.K.** (1984/2002). On the ineffability of grammatical categories. En Halliday, M.A.K. (2002). *On Grammar. Collected Works of MAK Halliday, Vol. 1*. Webster, J. (ed.). Londres y Nueva York, Continuum.

**Halliday, M.A.K.** (1992/2002). How do you mean? En Halliday, M.A.K. (2002). *On Grammar. Collected Works of MAK Halliday, Vol. 1*. Webster, J. (ed.). Londres y Nueva York, Continuum.

**Halliday, M.A.K.** (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Edward Arnold Publisher.

**Halliday, M.A.K.** (1998). Things and Relations: Regrammaticizing experience as technical knowledge. En Martin, J.R. y Veel, R. (1998). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. Londres, Routledge.

**Halliday, M.A.K. y Martin J.** (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Bristol/Londres: The Falmer Press.

**Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M.** (2013). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Edward Arnold Publisher.

**Jakobson, R.** (1960). Linguistics and poetics. En Sebeok, T.A. (ed.) *Style in language*. Cambridge, Mass., MIT Press.

**Martin, J.** (2002). Meaning beyond the clause: SFL perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics* 22. 52-74.

**Martin, J.** (2009). Genres and language learning: a social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20. 10-21.

**Martin, J. y Rose, D.** (2007). *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. Londres y Nueva York, Continuum.

**Martin, J. y Rose, D.** (2008). *Genre Relations: mapping culture*. Londres, Equinox.

**Mendenhall, V.** (1990). *Une introduction à l'analyse du discours argumentatif*. Ottawa, Les Presses de l' Université d'Ottawa.

**Rose, D.** (1999). Culture, competence and schooling: approaches to literacy teaching in indigenous school education. En Christie, F. (1999). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. Londres & Nueva York, Continuum.

## 6

**EVOLUCIÓN DIACRÓNICA DEL ESPAÑOL:  
EL *CHRONICON MUNDI*  
DE LUCAS DE TUY (SIGLO XIII).**

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE SIGNIFICADOS  
FUNCIONALES IDEACIONALES Y EL MODELO DE  
LA VOZ ENTRE PASAJES DEL ORIGINAL LATINO Y  
UNA VERSIÓN AL ESPAÑOL MEDIEVAL**

**DIACHRONIC EVOLUTION OF SPANISH: THE *CHRONICON MUNDI* BY  
LUCAS DE TUY (13TH CENTURY). COMPARATIVE ANALYSIS OF FUNCTIONAL  
IDEATIONAL MEANINGS AND THE VOICE MODEL BETWEEN PASSAGES  
FROM THE LATIN ORIGINAL AND A MEDIEVAL SPANISH VERSION**

***Silvio Cornú  
Fabián Mónaco***

**sioscor@gmail.com /**

Universidad Nacional del Litoral

**monaco.fabian@gmail.com /**

Profesor Asociado Ordinario de Práctica Docente, Lingüística Textual y  
Antropología Lingüística e investigador del Departamento de Letras de la  
Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral).

e0007

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0007

**Fecha de recepción**

> 22/01/21

**Fecha de aceptación**

> 16/03/21

## RESUMEN

Nuestro trabajo se enmarca en investigaciones que se relacionan con las carreras de Letras (FHUC, UNL) y refieren al análisis gramatical y discursivo de textos en el ámbito de la evolución diacrónica del español desde la lengua latina, bajo la perspectiva de la Lingüística sistémica–funcional (SFL) (Halliday 1994, Halliday y Matthiessen 2000, Halliday y Martin 2003). Como objetivo general, nos interesa aquí presentar un corpus textual que pueda dar cuenta de algunos temas transversales tratados en los sucesivos cursados programáticos de Latín, Historia de la Lengua Española, Lingüística Textual y el Seminario de Lingüística Románica. Como objetivo específico pretendemos delinear un eje problemático compartido que pueda ser analizado de forma paulatina y correlativa con el aporte peculiar de cada asignatura. Hemos seleccionado como corpus común el texto *Chronicon Mundi*, escrito en latín en la primera mitad del siglo XIII (c. 1236) (Falque 2003) por Lucas de Tuy, una de las principales fuentes de la *Crónica General* castellana de Alfonso X (1289). Seleccionaremos algunos pasajes del texto original y los pondremos en relación comparativa con su traducción al español medieval (que data de un período comprendido entre finales del siglo XIII y principios del XV), publicado por Julio Puyol como *Crónica de España* (1926). A partir de una revisión de los rasgos generales de las lenguas en las que están escritos ambos textos, consideraremos algunas características genérico–discursivas del original y la inscripción en él de su contexto de producción situacional y cultural. Como eje de investigación compartida partiremos del campo de la Historia de la lengua española y, bajo la perspectiva Sistémica–Funcional y la combinación de los puntos de vista diacrónico y sincrónico, analizaremos los significados metafuncionales ideativo–experienciales para enfocarnos a continuación en el modelo de la voz correspondiente al sistema transitivo–ergativo.

## PALABRAS CLAVE

- > evolución del latín al español
- > lingüística sistémica funcional
- > sincronía–diacronía
- > estudios interdisciplinarios
- > significados ideacionales

**ABSTRACT**

Our paper falls within the framework of research works related to the careers of Letras (FHUC, UNL) that refer to the grammatical and discursive analysis of texts in the area of the diachronic evolution of the Spanish language from Latin, under the perspective of the Systemic–Functional Linguistics (SFL) (Halliday 1994, Halliday and Matthiessen 2000, Halliday and Martin 2003). As a general objective, we are interested here in presenting a textual corpus able to account for some cross-cutting issues dealt with in the successive programmatic courses of Latin, History of the Spanish language, Textual Linguistics and the Romance Linguistics Seminar. As the specific objective we aim to delineate a shared problematic axis that can be analyzed gradually and correlatively with the peculiar contribution of each assignature. We have selected as a common corpus the text *Chronicon Mundi*, written in Latin in the first half of the 13th century (c. 1236) (Falque 2003) by Lucas de Tuy, one of the main sources for Alfonso X's Castilian *Crónica General* (1289). We will select some passages from the original text and put them into a comparative relationship with their medieval Spanish translation (dating from a period between the late 13th century and the early 15th), published by Julio Puyol as *Crónica de España* (1926). From a review of the general features of the languages in which both texts are written, we will consider some generic–discursive characteristics of the original text and the inscription in it of its situational and cultural production context. As an axis of shared research, starting from the field of History of the Spanish language, under the Systemic–Functional perspective and the combination of diachronic and synchronic points of view, we will analyze the ideative–experiential metafunctional meanings to focus after that in the voice model corresponding to the transitive–ergative system.

**KEYWORDS**

- > evolution from Latin to Spanish
- > functional systemic linguistics
- > synchrony–diachrony
- > interdisciplinary studies
- > ideational meanings

## 1. INTRODUCCIÓN

Remitimos este trabajo a proyectos de investigación vinculados con el cursado sucesivo de las asignaturas del Profesorado y la Licenciatura en Letras: Latín, Historia de la lengua española, Lingüística Textual y Seminario de Lingüística Románica, de FHUC, UNL, y referidos al análisis gramatical y discursivo de textos en el marco de la evolución diacrónica del español a partir del latín mediante la combinación de los puntos de vista sincrónico y diacrónico y bajo la perspectiva de la Lingüística Sistemática Funcional (LSF) (Halliday 1994, Halliday y Matthiessen 2000, Halliday y Martín 2003). Nuestro estudio estuvo orientado últimamente a las primeras manifestaciones de la crónica castellana como género textual histórico y literario. Hemos seleccionado como corpus actual el texto *Chronicon Mundi*, escrito en latín por Lucas de Tuy en el siglo XIII, por ser una de las fuentes principales de la *Crónica General* castellana de Alfonso X el Sabio y por contar con una traducción al castellano medieval. Este hecho posibilita la lectura crítico comparativa y constituye una estrategia muy eficaz para el abordaje intercátedra. Nuestras asignaturas son de cursado cuatrimestral, limitación que nos lleva a acotar los contenidos y problemáticas específicas, y este expediente didáctico nos permite una profundización paulatina en la comprensión y análisis de un mismo texto —el del Tudense y otros que seleccionaremos más adelante— siguiendo mayormente la sucesión de cursado planteada. En este trabajo nos centraremos en Historia de la lengua española y quedarán sugeridas las posibles conexiones e interrelaciones con los otros espacios.

Los textos historiográficos presentan un discurso variado que amalgama descripciones, narraciones, explicaciones y argumentaciones. Conforman, por lo tanto, un material muy rico y fecundo para la consecución de nuestros objetivos y de los contenidos específicos y de interrelación productiva. Importa considerar que el acceso a las dimensiones semántico-pragmática y contextual inscritas en un discurso se logra a través de la buena comprensión de la gramática hecha texto. Es la adecuada interpretación de las marcas discursivas lo que permite conocer cabalmente lo que el texto comunica y construye. Según sostiene Navarro, el «Análisis histórico del discurso» debería dar cuenta del origen y el cambio de los fenómenos discursivos contemporáneos, aportando una dimensión *explicativa* a

la Lingüística Histórica; una dimensión *discursiva* a los estudios históricos de las esferas sociales y una dimensión *histórica* al Análisis del Discurso (Navarro, 2008).

Recurriremos, entonces, al texto *Chronicon Mundi*, compuesto en latín por Lucas de Tuy en la primera mitad del siglo XIII, c. 1236 (Falque, 2003). Tomaremos pasajes de la obra, entre ellos algunos extraídos de dos «Prólogos» del Tudense —los correspondientes al texto completo y al Libro II— y los pondremos en relación comparativa con la versión en español medieval (entre fines del siglo XIII y comienzos del XV) publicada por Julio Puyol como *Crónica de España* (1926). En primer lugar, aportaremos algunas consideraciones acerca de las características genérico–discursivas de los textos seleccionados y de algunos rasgos generales de las lenguas en que están escritos. Luego referiremos al contexto de producción del original latino, con atención a los contextos situacional y cultural. A continuación procederemos a realizar un breve análisis comparativo de significados funcionales ideativo–experienciales y de rasgos gramaticales y discursivos entre ambos textos con el fin de esbozar un corpus de análisis que permita dar cuenta de problemáticas interrelacionadas entre las asignaturas aludidas. En esta oportunidad nos concentraremos en aspectos del sistema transitivo–ergativo de la metafunción ideacional-experiencial para estudiar más específicamente el eje problemático común dado por el modelo de la voz verbal.

## 2. CARACTERÍSTICAS GENÉRICO–DISCURSIVAS DE LOS TEXTOS SELECCIONADOS

### 2.1. RASGOS GENÉRICOS: LA CRÓNICA MEDIEVAL HISPÁNICA

La palabra «crónica» deriva del lat. *chronīca*, a su vez proveniente del griego *Χρονικά*, vocablo derivado de *Χρόνος* —*chronos*— «tiempo». Una *crónica* —o *cronicón*— es un género o composición histórica que consiste en la recopilación de hechos históricos narrados en orden cronológico (Martin & Rose 2007). Se trata de «relatos interesados», según quienes construyen la historia o las comunidades con las que quieren alinearse e identificarse (Martin & Wodak, 2003). Es importante aclarar que el Tudense fue el primero en incorporar un «prólogo» a las crónicas latinas medievales; modelo que siguió Alfonso X. Recordemos que

en el discurso del subgénero «prólogo» es posible identificar la «perspectiva ideológica» del escritor. Y, en este y otros sentidos, la tradición romance es heredera de la escuela latina (Ward, 2012).

En el cuadro siguiente vemos el enlace entre las fuentes latinas medievales y las castellanas con respecto al género «crónica»:

| <b>La Crónica: DEL LATÍN AL ROMANCE CASTELLANO</b>                                 |   |
|--|---|
| Textos en LATÍN  |   |
| Durante FERNANDO III el Santo (Reinado: 1217-1252)                                 |   |
| JUAN DE SORIA,<br>obispo de Osma y canciller                                       | (1) <i>Chronica Latina regum Castellae</i>                      |
| LUCAS DE TUY, el Tudense, canónigo<br>de San Isidoro de León y luego obispo de Tuy | (2) <i>Chronicon Mundi</i>                                      |
| RODRIGO JIMÉNEZ DE RADA,<br>el Toledano, arzobispo de Toledo                       | (3) <i>Historia Gothica<br/>sive Historia de rebus Hispanie</i> |
| Textos en CASTELLANO   |   |
| ALFONSO X el Sabio<br>(Reinado: 1252-1284)   | (4a) <i>Estoria de España</i><br>(4b) <i>General estoria</i>    |

**Cuadro 1.**

Reproduciremos pasajes del original y la versión medieval dispuestos en subtítulos referidos a las características de la crónica medieval, algunas de ellas mencionadas a partir del tratamiento que les confiere en su libro Emma Falque (2003).

### > **Autoría. Escritura. Destinatarios. Técnicas de composición historiográfica**

En los prólogos y en el cuerpo de la crónica aparecen huellas discursivas que revelan la inserción del autor en su escritura y se observa su recurrencia a técnicas propias de la composición historiográfica. Si en Alfonso X la alusión a los destinatarios se marcará mayormente a través de la denominación de «oyentes», acorde con un público aún no letrado en relación con la nueva lengua castellana, en la crónica latina de Lucas de Tuy se menciona al destinatario como «lector» o se alude al mismo a través del verbo «leer», capaz de recurrir a las fuentes que se consultan:

*Severiano non legitur similis pater...* (Falque 2003, Pr. 1: 6) / no se lee tal padre como Sant Seueriano... (Puyol, 1926; Pr. 1: 5)

Hay marcas discursivas que testimonian el afán explicativo del autor, como las expresiones metalingüísticas asentadas en aclaraciones etimológicas, no sin vuelo literario más que documentadamente histórico. Esta práctica recuerda a una de las fuentes principales, el sevillano San Isidoro, autor en el siglo VII de las *Etimologías*. En el «Prólogo» al Libro II, el cronista intenta explicar el origen etimológico de «Iberia» y de «España»:

*Primus rex Yspano rumextitit nomine Yspanus, qui famosam urbem condidit, quam ex suo nomine Yspalim nominavit, et in ea solium regni sibi firmavit, a qua etiam Yspania nomen traxit. Dicitur et ab Ibero flumine Iberia, et ab Espero sidere Esperia* (Falque 2003, Pr. 2: 125) / El primero rey de los españoles ovo nombre Yspan, que edificó la famosa çibdad, la qual de su nombre nonbró Yspalis, y en ella firmó para sí la firmeza del reyno; de la qual tambien España traxo el nonbre, asi como del rio Yberio se dize Yberia, y de la estrella Espero se dize la tierra Esperia (Puyol 1926, Pr. 2: 151).

### > Cronología. Fuentes. Isidoro. «*Compilatio*» medieval. Reyes Berenguela y Fernando

En el manejo de la cronología y en el procesamiento de las fuentes parecen observarse las convenciones que planteaba la denominada «*compilatio*» medieval:

*Innumerabiles quidem sunt sancti in sanctissima patria procreati... quorum si [EGO] voluero nomina tradere scriptis, facilius me tempus quam copia deseret* (Falque 2003, Pr. 1: 7) / sin cuenta son los sanctos nascidos en la muy sancta tierra, [. . .] los nonbres de los quales, quando los quisiese poner en escripto, más ligeramente me faltaría el tiempo que la abundancia (Puyol 1926, Pr. 1: 6).

*Era MCCLV. Fernandus filius Adefonsi regis Legionensis in Castella, ei matre Berengaria tradente regnum, felicissime regnare cepit* (Falque 2003, 93: 332). / En la hera de mill y dozientos y çinquenta y çinco, Fernando, que se llamaua Montesino, hijo del rey

Alfonso de Leon, dandole su madre Beringuella el reyno en Castilla, començo a reynar bien auenturadamente (Puyol 1926, Cap. LXXXV: 417).

*lam nunc ad gesta regum Gotorum manumittimus cronicorum librum Ysidori doctoris Yspaniarum, secundum in opere proponentes. Tamen sciendum quod in regum Gotorum serie et in Romanorum imperatorum atque aliorum principum, fere ubique discors annorum numerus scriptorum uel emulorum uitio reperitur. Qua propter ego in huius operis annorum concordiam utrumque potui, laboraui. Corrigit tamen católica ueritas, si quid forte in his uel aliis opusculis meis me uiderit deuisse* (Falque 2003, Pr. 2: 124) / Y agora remitimos a las estorias de las coronicas de los reyes godos, anteponiendo en orden el segundo libro de Ysydro, doctor de las Españas. Mas es de saber que en [la serie de los reyes] (el reyno de los godos y de syria) y en la de los romanos emperadores y de los otros príncipes, poco menos en cada cabo se falla el cuento de los años discordante, o por viçio de los escriuanos, o de los que con ynvidia los desacuerdan. Por eso yo, en quanto pude, trabajé en esta obra por la concordia del cuento de los años; mas corrija la verdad catholica, si alguno en esta o en otras obras me viere auer desuiado. (Puyol 1926, Pr. 2: 150)

### > Sesgo. Didactismo. *Speculum principis*. Perduración de la escritura

Las citas o ejemplos que aportamos a continuación permiten vislumbrar a la crónica como género que comprende «relatos interesados», en cuanto abrigan la tendencia a falsear la historia, a manipular el discurso a través de narraciones y explicaciones sesgadas. En las estrategias que sigue el autor resuena su ideología personal a partir del afán de perdurabilidad de la obra o de su propia figura, de la intencionalidad didáctica o didascálica que responde a una obra por encargo y, en general, a las imposiciones de los distintos tipos de contexto que mencionaremos en el punto siguiente.

*Decet uiros uirtutis precedencium facta sepe ad memoriam reuocare, ut in bonis preteritis discant bonis operibus incubare, et in malis exemplum caueant reproborum.* (Falque 2003, Pr. 2: 123) / Conuiene a los varones de virtud los fechos de los pasados traer muchas vezes a la memoria, por que de los bienes pasados aprendan darse a las

buenas constumbres y obras y en los malos tomen exemplo para se quitar de ellos. (Puyol 1926, Pr. 2: 149)

... *scriptura, que videtur autentica, eumtestaturuenissecorporaliter, nos tamenignoramus.* (Falque 2003, Pr.1:5)/[sant Pablo apóstol] vnaescriptura, que parece ya aprouada, da testimonio de aver venido corporalmente; mas nos no lo sabemos firmemente (Puyol 1926, Pr.1:4)

*lam nunc ad gesta regumGotorummanumittimusronicorumlibrumYsidoridoctorisYspaniarum, secundum in opere proponentes. Tamensciendumquod in regumGotorum serie et in Romanorumimperatorumatquealiorumprincipum, fere ubique discorsannorum numerus scriptorumuelemulorumuitioreperitur. Quapropter ego in huiusoperisannorumconcordiamutrumquepotui, laboraui. Corrigattamencatholicaueritas, si quid forte in hisuelaliisopusculismeis me uideritdeuiasse.* (Falque 2003, Pr. 2: 124) /

Y agora remitimos a las estorias de las coronicas de los reyes godos, anteponiendo en orden el segundo libro de Ysydro, doctor de las Españas. Mas es de saber que en [la serie de los reyes] (el reyno de los godos y de syria) y en la de los romanos emperadores y de los otros príncipes, poco menos en cada cabo se falla el cuento de los años discordante, o por viçio de los escriuanos, o de los que con ynvidia los desacuerdan. Por eso yo, en quanto pude, trabajé en esta obra por la concordia del cuento de los años; mas corrija la verdad catholica, si alguno en esta o en otras obras me viere auer desuiado. (Puyol 1926, Pr. 2: 150)

## 2.2. RASGOS LINGÜÍSTICOS

El original, de acuerdo con el manuscrito que ha considerado Emma Falque (2003) en su minuciosa obra está escrito en el bajo latín de la Edad Media. Nuestro estudio más detenido de esta dimensión, que incluye las diferencias entre latín clásico y latín medieval o bajo latín, se realiza paralelamente en el área más orientada de la asignatura Latín y no nos extenderemos aquí. Solamente digamos que tanto en la flexión nominal (los casos, las declinaciones) como en la flexión verbal (variaciones de voz, modo, aspecto, tiempo, persona

y número) se advierte el funcionamiento de las desinencias correspondientes al latín clásico. La cadena gráfica o la ortografía medieval nos advierte algunas diferencias, así los diptongos clásicos <ae> y <oe> que aparecen escritos como <e> (genitivo *Berengarie* y no *Berengariae*; *cepit* y no *coepit*); *-cium* en vez de *-tium*: *precedencium*. En contextos de la esfera verbal en que se consolidará el paso de la tendencia a la síntesis en el latín hacia el análisis perifrástico en las lenguas romances se observan coincidencias con el latín clásico, aunque acaso con menor frecuencia de uso: a) las desinencias pasivas clásicas (*deuastantur* / son destruidos); b) las formas no personales del verbo de carácter sintético: *Cauendaest* / Es de esquiar (participio futuro pasivo o gerundivo), *eimatre Berengaria tradenteregnum* / dándole su madre Beringella el reino (de participio de presente activo a gerundio).

**La traducción *Crónica de España***, según podemos apreciar en los ejemplos aquí citados, presenta las características lingüístico–discursivas propias del español medieval y por lo tanto de un estado previo a los Siglos de Oro (XVI–XVII), que marcarán el tránsito hacia el español moderno. Mencionaremos unos breves rasgos, a partir de lo que se observa en la cadena gráfica. Esta nos remite en la cadena fónica a sonidos que desaparecerán o dejarán de funcionar como fonemas. Así los siguientes pares de consonantes: las fricativas prepalatales sorda, *exemplo* [š], y sonora, *fijos* [ž], y las africadas dentoalveolares sorda, *çibdad* [š], y sonora, *dize* [ž]. También la fricativa labiodental sorda latina en posición inicial aparece en vocablos que en el español moderno presentarán la <h-> muda, *fechos*. Se advierte la falta de resolución de grupos consonánticos latinos: *sancta*, *scriptis*, *nascidos* y de algunos casos de yod sin la resolución moderna: *ordenança*. Suele haber vacilación en el timbre —y en la grafía— de las vocales átonas, *ymbiaron*, *ystoria* / *estoria*. Se usa el adverbio monosilábico de negación sin la pérdida de *n* final, *non*. La conjunción *porque* se emplea con el valor de *para que*; la actual *y*, que se vuelve *e* ante <i> acentuada, aparece en el texto medieval escrita como <e> o <y> independientemente de que le siga vocal o consonante y suele integrar construcciones polisindéticas. Funciona la norma hoy en desuso —sigue vigente en el portugués— de anteponer pronombres a un infinitivo, *para se quitar de ellos*. Un estudio más extenso que abarca el relevamiento de todos los planos de la organización lingüístico–discursiva se prepara actualmente en investigaciones realizadas en conjunto con la asignatura Lingüística textual y, para

ampliar las comparaciones a otras lenguas neolatinas, en el ámbito del Seminario de Lingüística Románica. Solo digamos que en el plano pragmático–discursivo se da el juego continuo entre coordinación y subordinación, con frecuente uso de polisíndeton, según anticipamos, que en la historia de la lengua se advierte en textos que conllevan en su intencionalidad una impronta didáctica. Esta construcción algo compleja de la frase sigue, por un lado, la propia del original latino y acaso la proveniente de la influencia del superestrato arábigo como lengua ampliamente traducida en esa época y, por otro, surge de la necesidad de amoldar la incipiente prosa castellana a conceptos histórico–científicos.

### **3. CONTEXTO DE PRODUCCIÓN —SITUACIONAL Y CULTURAL— DEL ORIGINAL LATINO**

El análisis permite distinguir la inserción en el original latino de las huellas del **contexto de producción** (religioso, político, ideológico), que incluiría los que en Lingüística Sistemico Funcional se denominan contextos de situación y de cultura. «El **contexto de cultura** comprende todo el sistema semántico del lenguaje (es una construcción teórica ideal)» y «[E]l **contexto de situación** es una representación abstracta del entorno en términos de ciertas categorías generales que tienen importancia para el texto ... Se refiere a todos los factores extralingüísticos que tienen importancia en el texto mismo» (Ghio E. – Fernández, M. D. 2008: 34). Ambos tipos de contextos constituyen «sistemas semióticos de nivel superior, ubicados en un estrato por encima del sistema lingüístico» (Id.: 233).

Identificaremos algunos textos de este apartado 3) como 'Texto A' a 'Texto E', ya que los retomaremos con esa denominación en el análisis que practicaremos en el punto 4).

#### **> La Reconquista: catolicismo versus el Islam. Goticismo y antiarabismo**

##### **Texto A:**

*O quam beata tempora ista: in quibus fides catholica sublimatur, heretica prauit astrucida-*

*tur, et Sarracenorum urbes et castra fidelium gladiis deustantur.* (Falque 2003, 94: 334) / O, cuántos bienaventurados estos tiempos, en los cuales tiempos se enalza la fe catholica, y se corta la maldad heretica, y las çibdades y castillos de los moros son destruydos con /por/ cuchillos fieles... (L IV, LXXXVI: 419)

*Cauenda est etiam sumopere discordia militaris, qua non solum Romanum imperium subitidetrimentum, uerum etiam fortissima gens Gotorum, sepe gentis et patrie sensite uersionem, ut in subscriptis libris clariuse lucebit. Quis enim in uictissimam Gotorum gentem adeo superauit, ut ipsa Gotorum diuisio, que tempore Roderici regis per Iulianum comitem et filios Victizam, qui Gotierant, Gotorum gloriam et patriam subdidit Agarenis.* (Falque 2003, Pr. 2: 123) /

Es tambien de esquiuar con gran diligencia la discordia de los caualleros, por la qual, no solamente el ymperio de Roma ouopeoria, mas tambien la muy fuerte gente de los godos sentio en sí muchas vezes trastornamiento de su gente y tierra, como en los escriptos libros más claramente paresçe; porque, ¿quién tanto vençio la gente muy no vençida de los godos, saluo la diuision de ellos, que en tiempo de Rodrigo sojuzgó [a] los moros la tierra y la gloria de los godos y de los fijos del rey por el conde Juliano con los vitizanos, que eran godos? (Puyol 1926, Pr. 2: 149)

### > León – Castilla: creciente hegemonía de Castilla

En el *Chronicon mundi* se perciben las vicisitudes histórico-políticas que desembocarán en la unión de los reinos de León y Castilla:

#### Texto B:

*Res autem Legionensis Adefonsus cum exercituo quos dam regni Castelle fines molestabat* (Falque 2003, 94: 333) / El rey Alfonso de Leon con su hueste guerreaua algunos terminos del reyno de Castilla porque pertenesçia[n] al reyno de Leon [e] tenían [los] los castellanos. (L IV, LXXXVI: 419)

### > Roma y la Santa Sede: los poderes religioso y político terrenal

El texto es también el espacio discursivo en el que se entrecruzan las relaciones de fuerza entre los poderes religioso y político terrenal:

#### Texto C:

*Tunc missusest a sede Romana nobilis et prudens cardinalis Pelagius*, (Falque 2003, 95: 335) / Estonçes fue ymbiado de la sede romana el noble y prudente cardenal Pelayo... (L IV, LXXXVIII: 421)

### > Escritura por encargo regio. Valor de la sabiduría. Etimología de «crónica»

#### Texto D:

[*Gloriosissima ac prudentissima Hispaniarum Regina domina Berengaria*] *Ipsa enim, cuius catholicis praeceptis non licet neclibet resistere, michi Luce indigno diachono ut hoc perficerem imperavit. Cronica 'antiqua series' interpretatur, et dicitur a 'cronos', quod est 'tempus' uel 'series', siue 'longum', et scriptis continet opera nobilium hominum, ne more labencium aquarum ab humanis mentibus dilabantur*. (Falque 2003, Pr. 1: 10) / ... [E] siguiendo la ordenança segun algunos otros en el reyno de los españoles, e queriendo satisfacer fielmente con todo deseo a la señora princesa, muy gloriosa Reyna de las Españas doña Verenguella; ella es la que quando a los catholicos manda, non conuiene con tortura resistir; ella mandó a mi, Lucas, indigno diachono, que acabase la ordenança de la antigua coronica, la qual se interpreta o desçienda de cronos, que es tiempo o luengo, e tica, que es escritura, quasiescriptura continente las obras de los nobles de otro tiempo; porque a manera de las aguas que se deleznan, non cayan de las voluntades humanas. (Puyol 1926, Pr. 1: 9-10)

#### Texto E:

*Astrictus praeceptis gloriosissime ac prudentissime Yspaniarum regine domine Berengarie, que ut cronicorum libros a beato Ysidoro et a quibusdam aliis peritis de ystoriaregum Yspanorum et quorundam aliorum edito scriberem imperavit, hanc premisi prefacionem, ut in prima fronte uoluminis discant principes preclaro goticosanguine generosi non minus sapienter clementer quam in manu ualidaregnasibus subditagubernare*. (Falque 2003, Pr. 1: 4) /

Constreñido y forçado por los mandamientos de la muy gloriosa y muy sabiareyna de las Españas doña Verenguela, me mandó que escribiese los libros, compuestos de los coronistas por Santo Ysidoro y por otros sabios de la estoria de los reyes españoles. Puse este prohemio y prefacion en la primera fuente del volumen porque aprendan los generosos principes por sangre e por claros fechos gouernar los reynos a sí subiectos no menos sabia que piadosamente (o) que con mano valiente y poderosa. (Puyol 1926, P.I: 3)

#### **4. EJE INTERDISCIPLINARIO COMÚN: SIGNIFICADOS FUNCIONALES, EL SISTEMA DE LA VOZ VERBAL**

En este punto practicaremos una aproximación al análisis que proponemos y que, según consideramos, nos permite una comprensión integral de los textos que seleccionamos para el estudio en nuestras asignaturas a la vez que posibilita la tarea de interrelación entre las mismas, con el fin de facilitar el cursado críticamente cohesionado por parte de los estudiantes. El análisis contempla la identificación de los distintos tipos de significados que concibe la Lingüística Sistémico Funcional (ideacionales, interpersonales y textuales), los que a la vez actuarán como detonantes para el reconocimiento simultáneo o posterior de rasgos gramaticales y discursivos según la metodología que se sigue en nuestras disciplinas a través de la combinación de los puntos de vista sincrónico y diacrónico (Ghio E.–Fernández M.D. 2008: 94–95).

El espacio no nos permite aplicar este análisis a todos los fragmentos citados hasta el momento, por lo que seleccionaremos algunos de los pasajes y dejaremos esbozado dicho análisis para que en lo sucesivo pueda aplicarse con mayor profundidad y detenimiento. De los significados funcionales nos concentraremos en los correspondientes a la función semántica ideacional–experiencial (sistema de transitividad-ergatividad).

#### 4.1. METAFUNCIÓN IDEACIONAL–EXPERIENCIAL: SISTEMA TRANSITIVO–ERGATIVO, MODELO DE LA VOZ

| SISTEMA TRANSITIVO-ERGATIVO - Modelo de la VOZ   |   |  |
|--|---|--|
| --Dos opciones (LSF):<br>1. Voz EFECTIVA:<br>Con agencia o causa externa<br><i>La tormenta hundió el barco.</i><br>(Agente → Proceso + Meta)   | a. Operativa (Voz Activa)<br><i>El perro come carne.</i><br><i>El perro corre.</i>  | Sujeto = Agente activo (Actor)<br>Proceso = verbo activo<br>Tr. (+ppte. Meta), Intr. |
|  | b. Receptiva (Voz Pasiva)<br><i>El premio fue entregado.</i><br>(Cpl. Agente explícito o no)  | Sujeto pasivo = el Medio<br>Proceso = F.V. pasiva                                    |
| 2. Voz MEDIA:<br>Sin agencia o causa externa<br>(El proceso afecta al sujeto)  | Verbo activo con pron. SE (*)<br>--Oraciones pasivas ( <i>Se terminaron las obras</i> ) e impersonales activas trans. ( <i>Se mataba a los cristianos</i> ) e intr. ( <i>Se vive bien</i> ).<br>--Constr. pseudo-reflejas: <i>la mujer se cayó; te caiste.</i><br><i>El barco se hundió (Medio + Proceso)</i> |  |
| Metafunción ideativa-experiencial → Dos perspectivas complementarias (Halliday):<br>-Modelo Transitivo (basado en la extensión o el impacto del proceso),<br>-Modelo Ergativo (basado en la variable de la causación). |   |  |

#### Cuadro 2.

(\*) Se trata de construcciones nuevas de romances frente al latín.

#### 4.2. SIGNIFICADOS IDEACIONALES–EXPERIENCIALES: PROCESOS Y PARTICIPANTES

##### Texto A:

Lat. *deuastantur /fideliumgladiis*: v. pasivo, voz Pasiva, con Agente.

Esp. med.: *son destruidos*: F.V. pasiva, voz Pasiva perifrástica, con Agente.

Proceso material – Actor paciente ‘no humano’ (*ciudades y castillos*).

Lat. *sublimatur, trucidatur*: verbos pasivos, voz Pasiva, sin Agente.

Esp. med.: *se enalça, se corta*: vv. activos, voz Pasiva con SE.

Proceso mental – Actor paciente ‘no humano’ (*fe, maldad*).

**Texto B:**

Lat. *molestabat*: verbo activo, voz Activa.

Esp. med.: *guerreaaba*: v. activo, voz Activa.

Proceso material. Actor 'humano' (*el rey*).

**Texto C:**

Lat. *missusest /a Sede Romana*: v. pasivo, voz Pasiva, con compl. Agente.

Esp. med.: *fue ymbiado /de [por] la Sede Romana*: F.V. pasiva, voz Pasiva, con compl.

Agente. Proceso material – Actor paciente 'humano'.

**Texto D:**

Lat. *nonlicetneclibetresistere*: vv. activos, voz Activa.

Esp. med.: *no conviene con tortura resistir [no es conveniente y no resulta agradable resistir; conviene pactar]*: vv. activos, voz Activa.

Proceso relacional – Matiz de impersonalidad.

Lat. *est*: vv. activos copulativos, voz Activa.

Esp. med.: *es*: vv. activoscop., voz Activa.

Proceso relacional intensivo identificativo y atributivo.

Lat. *interpretatur*: v. dep., voz Deponente.

Esp. med.: *se interpreta*: v. activo con pron. SE cr., voz Pasiva sin Agente / matiz de impersonalidad. Proceso mental.

Lat. *dicitur*: v. pasivo, voz Pasiva sin Agente. Proceso verbal.

Esp. med. *desciende[deriva de, se dice]*: v. activo, voz Activa / matiz de impersonalidad.

Proceso material.

Lat. *dilabantur*: v. deponente, voz Deponente.

Esp. med. *cayan[de-caigan]*: v. activo, voz Activa. Uso metafórico del verbo *caer*.

Proceso comportamental.

**Texto E:**

Lat. *imperauit; scriberem; premisi*: vv. activos, voz Activa.

Esp. med. *mandó; escribiese; puse*: vv. activos, voz Activa.

Procesos verbales.

Lat. *discant*: v. activo, voz Activa.

Esp. med. *aprendan*: v. activo, voz Activa.

Proceso mental.

Lat. *Gubernare*.

Esp. med. *gouernar*: vv. infinitivos, voz Activa.

Proceso comportamental.

En el cuadro siguiente distribuimos, en relación con el Sistema de transitividad y el Modelo de la voz, las distintas variaciones que presentan las construcciones de voz activa o pasiva en los ejemplos anteriores.

| Sistema de transitividad - ergatividad |                       |             |             |        |                |                             |  |
|--|-----------------------|-------------|-------------|--------|----------------|-----------------------------|--|
| Modelo de la voz                       |                       |             |             |        |                |                             |  |
| Texto                                  | Verbo                 | Forma       | Significado | agente | Voz            | Transitividad - Ergatividad |  |
| B                                      | <i>molestabat</i>     | activa      | activo      | x      | Activa         | Voz efectiva operativa      | Con agente activo                        |
|  | <i>guerreaba</i>      | activa      | activo      | x      | Activa         |                             |  |
| A                                      | <i>deuastantur</i>    | pasiva      | pasivo      | +      | Pasiva         | Voz efectiva receptiva      | Con agente explícito                     |
|  | <i>son destruidos</i> | pasiva FV.  | pasivo      | +      | Pasiva         |                             |  |
| C                                      | <i>missusest</i>      | pasiva FV.  | pasivo      | +      | Pasiva         |                             | Sin agente explícito                     |
|  | <i>fue ymbiado</i>    | pasiva FV.  | pasivo      | +      | Pasiva         |                             |  |
| A                                      | <i>sublimatur</i>     | pasiva      | pasivo      | -      | Pasiva         | Voz media                   | Sin agencia o causa externa (español SE) |
|  | <i>se enxalça</i>     | activa + SE | pasivo      | -      | Pasiva + SE    |                             |  |
|  | <i>trucidatur</i>     | pasiva      | pasivo      | -      | Pasiva         |                             |  |
|  | <i>se corta</i>       | activa + SE | pasivo      | -      | Pasiva + SE    |                             |  |
| D                                      | <i>interpretatur</i>  | pasiva      | activo      | +      | Deponente      |                             |  |
|  | <i>se interpreta</i>  | activa + SE | pasivo      | +      | Pasiva-impers. |                             |  |

**Cuadro 3.**

En el latín figuran tres tipos de voz verbal: Activa (verbos con forma y significado activo); Pasiva (forma y significado pasivo) y Deponente (forma pasiva y significado activo). Las formas analíticas o perifrásticas (FV) solo se dan en latín en los tiempos perfectivos —Aspecto Perfectum— de la Voz Pasiva (*missus est / fue ymbiado*); todas las formas verbales activas latinas —tanto Infectum como Perfectum: temas de presente y de perfecto— y las pasivas del Infectum (*deuastantur / son destruidos*) son sintéticas. En español solo son sintéticas las formas verbales correspondientes a los tiempos simples de la Voz Activa y son analíticas todas las formas restantes, es decir, los tiempos compuestos de la Voz Activa y los tiempos simples y compuestos de la Voz Pasiva. Estas manifestaciones discursivas evidencian la tendencia a la síntesis en la lengua latina clásica latina y en la medieval erudita que sigue los modelos clásicos, y la tendencia al análisis en el castellano o español y en las otras lenguas romances.

Las **construcciones pasivas con verbo activo y pronombre se** son una creación romance, cuya gramaticalización seguirá consolidándose en el tránsito del español medieval al moderno, con la ocasional connotación de un matiz de impersonalidad, en las denominadas pasivas impersonales. Esta innovación de las lenguas romances nos proyecta hacia futuras investigaciones sobre la Voz Media que, proveniente del proto-indoeuropeo, funciona en el griego más ampliamente que en el latín —donde la vislumbramos en los verbos deponentes— y la advertimos en el español a través de estas construcciones que el Sistema funcional de Transitividad–Ergatividad ubica justamente en la Voz Media, como distinta de la Voz Efectiva (operativa–activa o receptiva–pasiva).

Considerar el modelo de la voz desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional y la combinación de un estudio sincrónico y diacrónico, permite un análisis más abarcativo y minucioso que la visión tradicional, en tanto contempla y explícita de manera más efectiva la interrelación entre los distintos planos de la organización lingüístico–discursiva: a) el fónico–gráfico (correspondencias gráfico–fónicas y su relación con el significado), b) el léxico–gramatical (las clases de palabras, su morfología —desinencias activas y pasivas— y el orden en el discurso —*missus est / fue ymbiado*: participio pasado del verbo principal + verbo auxiliar en latín y el orden contrario en español, tanto medieval como moderno—) y c) el semántico–pragmático, con posible remisión a la inscripción del contexto en el texto (los contextos de situación y de cultura habilitan al traductor castellano del *Chronicon Mundi* latino a traducir *molestabat* por *guerreaba*).

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las problemáticas planteadas, que hemos contemplado en el marco de Historia de la lengua española, integran el eje interdisciplinario transversal antes aludido y su tratamiento podrá enriquecerse con el aporte de los análisis más específicos que se practican con el mismo corpus de textos en los espacios de las asignaturas Latín, Lingüística Textual y Seminario de Lingüística Románica. El análisis comparativo de las marcas discursivas y genéricas, bajo la perspectiva sistémico-funcional, tanto en el texto latino fuente como en su versión al español medieval prueba ser muy provechoso para el procesamiento interrelacionado de nuestras disciplinas, ubicadas en el cruce de las perspectivas diacrónica y sincrónica.

Nuestro estudio nos lleva a concluir que el *Chronicon Mundi*, escrito en latín, afirma las bases y las características fundamentales de la crónica medieval como género textual y discursivo y constituye un modelo privilegiado para la incipiente crónica castellana, que quedará legitimada a través de la obra monumental de Alfonso X.

En el texto de Lucas de Tuy se advierte la presencia de varias cláusulas en relación de hipotaxis con incrustadas en su interior. Esto revela una organización del discurso en grupos de cláusulas con distintos niveles de dependencia y cambio de rango. A diferencia del discurso donde predominan las relaciones paratácticas y de yuxtaposición, aquí se observa un encadenamiento de razonamientos de manera compleja. Por otro lado, hay varios procesos verbales y mentales, lo cual expresa un discurso elaborado desde el punto de vista intelectual, además de los procesos materiales que suelen predominar en este tipo de géneros discursivos referidos a los hechos del pasado. El juego entre parataxis e hipotaxis en enunciados bastante extensos es característico de la prosa latina clásica y luego de la prosa medieval castellana. No obstante, se advierte a cada paso la intencionalidad didáctica, que veremos en el siglo XIV en el sobrino de Alfonso X, Juan Manuel, considerado como el creador de la prosa ficcional castellana.

No resulta fácil deslindar si el estilo que caracteriza el discurso de Lucas de Tuy es propio o es tomado de las fuentes que consulta. Con todo, podemos decir que el estilo de su *Chronicon Mundi* es sencillo y cuidado, y parece desentenderse del «ornato» (Falque 2003). La huella personal del Tudense asoma cuando en su texto latino alude a la tarea escrituraria por encargo que está llevando a cabo

(*Astrictus praeceptis...* / *Constreñido y forzado por los mandamientos...*) y cuando advierte sobre los peligros de «manipulación» tanto en la temática tratada como en el discurso que se emplea para que perdure en el tiempo. Y la comparación de este tipo de valoraciones, presentes en el original y en la traducción, respecto de los participantes del relato, divinos o humanos, individuales o colectivos, aporta elementos que mueven a la reflexión:

*prudentissime, peritis, sapienter* / *muy sabia, sabios, sabiamente* (Texto E)

La elección por parte del traductor, en su versión castellana algo posterior al original, de un único lexema, que es centro del campo semántico de la «sabiduría», se instaura como signo de los cambios lingüísticos, genérico–discursivos y político–culturales en marcha en la época en que se sucedía la escritura de ambos textos, original y traducción.

La historia de la lengua y del mundo hispánico peninsular nos dice que desde mediados del siglo XIII se está asistiendo al paso de la cosmovisión de FERNANDO III «EL SANTO» a la de ALFONSO X «EL SABIO».

## BIBLIOGRAFÍA

- Baños Baños, J.M. (Coord.) (2009). *Sintaxis del latín clásico*. Madrid, Liceus.
- Cano, R. (2004). *Historia de la lengua española*. Barcelona, Ariel.
- Falque, E. (ed.) (2003). *Lucae Tudensis Chronicon mundi*. Turnhout–Belgium, Brepols.
- Fernández–Ordóñez, «De la historiografía fernandina a la alfonsí» (Consulta: nov. 2019). [https://www.uam.es/personal\\_pdi/filoyletras/ifo/publicaciones/11\\_a.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/ifo/publicaciones/11_a.pdf).
- Funes, L. (2009). *Investigación literaria de textos medievales: objeto y práctica*. Bs. As., Miño y Dávila.
- Ghio, E. y Fernández, M.D. (2008). *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe. UNL. Waldhuter Editores.
- Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*, 2<sup>nd</sup> Ed., London, E. Arnold.

- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R.** (2003). *Writing Science: Literary and Discursive Power*. Univ. of Pittsburgh Press.
- Halliday, M.A.K. y Mathiessen, Ch.** (2000). *Construing experience through meaning*. London–NY. Continuum.
- Lapesa, R.** (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid, Gredos.
- Lucas de Tuy** (c.1236). *Chronicon mundi*. Texto latino en Falque, E. (2003).
- Martin, J.R. and Rose, D.** (2007). *Genre Relations*. London, Equinox.
- Martin, J.R., and Wodak, R. (eds.)** (2003). *Re/reading the Past: Critical and Functional Perspectives on Time and Value*. Amsterdam, Benjamins.
- Menéndez Pidal, R.** (1966). *Manual de gramática histórica Española*. Md., Espasa–Calpe.
- Navarro, F.** (2008). «Análisis Histórico del Discurso. Hacia un enfoque histórico–discursivo en el estudio diacrónico de la lengua». En A. Moreno Sandoval (Ed.), *El valor de la diversidad [meta]lingüística*. Actas del VIII Congreso de Lingüística General. Madrid, 25–28 junio 2008. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Puyol, Julio (ed.)** (1926). *Crónica de España por Lucas, Obispo de Tuy*. Madrid, Real Academia de la Historia.
- Ward, A.** (2012). «El prólogo historiográfico medieval». *Cahiers d'études hispaniques médiévales* 2012/1 (n° 35), p. 61–77.

## 7

**LA ENSEÑANZA DE GRAMÁTICA  
Y DE GÉNEROS ACADÉMICOS  
EN CARRERAS DE INGENIERÍA.  
NARRATIVA DE UNA  
EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA**

**THE TEACHING OF GRAMMAR AND  
ACADEMIC GENRES IN ENGINEERING CAREERS.  
NARRATIVE OF AN INTERDISCIPLINARY EXPERIENCE**

*Estela Mattioli*

**mattioli.estela@gmail.com /**

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH)  
Universidad Nacional del Litoral (UNL) Argentina

e0008

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0008

**Fecha de recepción**

> 25/04/21

**Fecha de aceptación**

> 17/06/21

## RESUMEN

Aquí se recupera la experiencia interdisciplinaria coordinada por docentes de Lengua en las carreras de grado de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional de Litoral. Esta investigación-acción se viene desarrollando desde hace más de una década y tiene como objetivo la mejora de la lectocomprensión y la escritura de los estudiantes, en una tarea colaborativa entre Lengua y asignaturas específicas, lo cual ha permitido implementar propuestas didácticas en las distintas cátedras participantes. También se busca reflexionar acerca de la factibilidad real de implementación de los resultados derivados del trabajo cooperativo y si es posible pensar esas experiencias independientemente de la estructura curricular actual basada en paradigmas disciplinares divergentes. La tarea se enmarca en la propuesta teórico-metodológica de la Lingüística Sistémica Funcional que estudia los discursos reales de cada contexto comunicativo, además de considerar aportes del campo de la didáctica de Matemática y Química. Los resultados hasta el momento muestran la productividad de incorporar contenidos transversales sobre el discurso académico en carreras no humanísticas para el mejor desempeño académico de los estudiantes y la necesidad de que en estas acciones estén comprometidos no sólo los docentes sino también las distintas instancias de política y gestión institucional.

## PALABRAS CLAVE

- > ingeniería
- > discurso académico
- > interdisciplinariedad
- > política institucional

**ABSTRACT**

This work recovers the interdisciplinary experience coordinated by language teachers in the undergraduate courses of the Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral. This action–research has been developing for more than a decade and aims to improve students’ reading comprehension and writing, in a collaborative task between Language and specific subjects, which has allowed the implementation of didactic proposals in the different chairs. participants. It also seeks to reflect on the real feasibility of implementing the results derived from cooperative work and whether it is possible to think about these experiences independently of the current curricular structure based on divergent disciplinary paradigms. The task is part of the theoretical–methodological proposal of Functional Systemic Linguistics that studies the real discourses of each communicative context, in addition to considering contributions from the field of mathematics and chemistry didactics. The results so far show the productivity of incorporating transversal content on academic discourse in non–humanistic careers for the best academic performance of students and the need for not only teachers to be involved in these actions, but also the different instances of policy and Institutional management.

**KEYWORDS**

- > engineering
- > academic discourse
- > interdisciplinarity
- > institutional policy

## INTRODUCCIÓN

La formación en ingeniería exige al estudiante, desde los inicios de su tránsito por la carrera, el manejo de recursos comunicativos y semióticos que le permitan ser miembro activo de la comunidad académica, comprendiendo y expresando ideas de acuerdo a la cultura que allí se desarrolla y a los usos discursivos de ese campo del saber, para poder obtener aprendizajes satisfactorios. Los textos que circulan en las distintas asignaturas responden a convenciones discursivas específicas de cada disciplina y plantean desafíos de comprensión y producción que sólo pueden resolverse enfrentándolos dentro de su contexto y en relación con su contenido particular.

Habitualmente se señala que la lectura y la escritura en la universidad constituyen prácticas continuas que condicionan totalmente la adquisición de los conocimientos disciplinares cualesquiera sean, pero en lo cotidiano éstas tienden a pasar inadvertidas por estar naturalizadas y porque tanto alumnos como profesores las consideran como una extensión de las competencias generales que adquirieron en el nivel previo de escolaridad. (Carlino 2007)

La realidad nos muestra que por lo general existen profundas diferencias entre la práctica de lectura y escritura en la escuela secundaria y la que se realiza en el siguiente nivel de formación. Los propios alumnos señalan que en la educación media por lo general se les pide la lectura de textos que no requieren razonamiento y presentan una única posición considerada indiscutible, toman apuntes sobre lo que dice el profesor y completan cuestionarios a través de transcripciones; mientras que en la universidad se les pide que comprendan planteos abstractos, contrasten distintas posturas, elaboren respuestas a partir de sus propias inferencias y apliquen un pensamiento crítico que desconocen. Ante esta situación, no es posible esperar que estos jóvenes arriben a la universidad con las competencias necesarias para hacer frente a los desafíos lingüísticos y cognitivos que les presenta el nuevo contexto.

Al mismo tiempo, los docentes universitarios no consideran relevante ocuparse de acompañarlos en la interacción comunicativa en el aula, incluso muchos ni siquiera explicitan sus expectativas sobre el lenguaje oral y escrito de sus alumnos, omitiendo guías o comentarios sobre las producciones que les permitan entender en qué se han apartado de dichas exigencias o cómo podrían

acercarse a éstas en el futuro. Consideran una pérdida de tiempo encarar esta tarea en el marco de condiciones de enseñanza caracterizadas por programas de contenidos sumamente extensos y con considerables cantidades de alumnos a cargo, en la suposición de que en la universidad los estudiantes son adultos y por tanto autónomos. (Carlino, 2007)

Más allá de la situación descrita sobre las percepciones de los distintos actores participantes en la experiencia de enseñanza y aprendizaje, es fundamental considerar algunas conceptualizaciones sobre el problema de la lectura y la escritura en la universidad y la determinante participación de estas actividades en la calidad de saberes adquiridos por el estudiante.

En primer lugar, recuperamos la idea de que:

La formación del grado universitario no consiste solamente en la adquisición de contenidos, sino, sobre todo, en la enculturación de los alumnos en las prácticas académicas que configuran las esferas disciplinares. Se trata de que éstos se apropien de las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en la universidad (Hayland, 2007:11)

Bazerman et al (2016) sostienen que cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, de pensar sus problemáticas y de actuar en él. Esto naturalmente se debe a que cada una de ellas atiende a diferentes problemas, a disímiles evidencias y se basa en distintas teorías. El lenguaje que hace posible la comunicación de las ideas que se generan dentro de cada campo se conforma en función de ello, de allí que no se puede pensar en una competencia general sino en desarrollar las habilidades para la comprensión de cada campo del conocimiento en particular.

Concretamente en el ingreso de la universidad, los jóvenes se encuentran con una nueva cultura académica y discursiva que les demanda el aprendizaje de procesos de lectura y escritura, vinculados a tipologías textuales desconocidas y sobre contenidos novedosos y complejos (Carlino, 2005). Con el tiempo, se espera que se apropien de este aprendizaje y que logren desarrollar mayores competencias para el discurso académico (Tapia et al., 2003).

La enseñanza y el aprendizaje de cada disciplina, entonces, está atravesada por el componente lingüístico y otorga al docente un rol destacado: es necesario que en las clases se incluyan fundamentos sólidos sobre el lenguaje, que se desarrolle

un metalenguaje áulico operativo y que se enseñen contenidos lingüísticos de forma explícita (Rose y Martin, 2012).

Abordar explícitamente las prácticas letradas científico–académicas en la universidad es importante en un doble sentido. Por un lado, es preciso escribir y leer para aprender, ya que estas prácticas sirven como instrumento privilegiado para explorar y aprehender aquellos contenidos disciplinares (Carlino, 2004:8); y por el otro, es preciso aprender para escribir y leer, ya que los contenidos y conocimientos se enseñan, aprenden, negocian y evalúan según rasgos retóricos específicos en cada disciplina (Rose y Martin, 2012; Nesi y Gardener, 2012).

En el caso particular que nos ocupa y preocupa —la «literacidad» (Bazerman, 2016), «alfabetización académica» (Carlino, 2006) o enseñanza de la lectura y escritura en la universidad—, semejante tarea debe incluir, necesariamente un compromiso interdisciplinario, puesto que se trata de procesos transversales a toda actividad de aprendizaje. En términos de Halliday (2017):

Aprender es aprender a significar, y a expandir el propio potencial de significación. [...] El recurso más prototípico para construir significados es el lenguaje. El lenguaje también funciona como el «significante» para los sistemas de significación de nivel superior, como las teorías científicas (Lemke, 1990; Martin, 1991).

En los últimos años se ha logrado un fuerte consenso sobre la necesidad de que la universidad se haga cargo de la enseñanza de estas prácticas, aunque todavía se plantea una importante discusión acerca de cómo realizarla (Carlino, 2013: 355), es decir, si la tarea debe ser ejecutada por los docentes de Lengua en sus materias específicas, si la incorporan los docentes expertos de cada campo disciplinar dentro de sus clases habituales o se constituye en una acción integrada en la que cada profesor incluya dentro del desarrollo específico de los contenidos del área, el trabajo y la reflexión sobre el uso del lenguaje a través del cual es posible aprender ciencia. Es en esta última opción que inscribimos nuestra propuesta.

## EL PROBLEMA DEL CUAL PARTIMOS

Hay acuerdo en señalar que la mayor dificultad que presenta el aprendizaje de la comunicación científica se relaciona con el alto grado de condensación informativa de los géneros académicos. La abstracción es otra característica que principalmente se observa en las producciones escritas, por lo tanto, la lectura de las mismas determina necesariamente un importante esfuerzo cognitivo del lector, máxime si se trata de un estudiante ingresante a la universidad que intenta lograr una comprensión acabada de los textos de estudio, así como reproducir esos contenidos de manera oral y escrita para cumplir con las expectativas de aprendizaje.

Este problema es el que se puso de manifiesto hace más de una década cuando iniciamos nuestra experiencia como docentes de una asignatura muy particular: Comunicación Oral y Escrita (COE) en el primer año de cinco carreras de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), la cual se desarrolla a la par de asignaturas específicas como Matemática, Química, Comunicación Electrónica e Introducción a cada especialidad ingenieril: Recursos Hídricos, Ambiental, Agrimensura e Informática.

El panorama se nos presentó desafiante y por momentos desolador en tanto cumplir nuestro objetivo de «enseñar el discurso de la ciencia» en un espacio de trabajo con aparente nula relación entre los objetos de estudio de las asignaturas paralelas, a lo que se sumaba la poca cantidad de horas de clase destinadas a COE (30 totales en el cuatrimestre) y la atención de 400 estudiantes aproximadamente por cursado contando con un equipo docente muy acotado.

Esta situación nos llevó de inmediato a pensar alternativas que permitieran, por un lado, integrar nuestra propuesta de enseñanza al espacio curricular del cuatrimestre correspondiente y, por otro, promover que el aporte de COE en cuanto a los contenidos ofrecidos resultara relevante y valioso para todos los actores involucrados.

Vislumbrábamos que no sería una tarea sencilla y definimos que el camino más adecuado era el de poner en marcha un proceso de investigación-acción que nos permitiera desarrollar la tarea diaria de enseñanza y paralelamente avanzar en las distintas instancias investigativas contempladas en esta metodología: elaboración de un diagnóstico de la situación, desarrollo de un plan de acción para resolver los problemas y evaluación de los resultados en el contexto

donde acontecen los hechos, para volver a comenzar un nuevo plan de trabajo que también es puesto a prueba como el anterior, a través de la mirada crítica y reflexiva de todos los participantes del proyecto, evaluando continuamente la pertinencia científica y social, y las competencias que la nueva propuesta desarrolla en los estudiantes. (Rincón y Rincón, 2000).

En virtud de estas ideas, nos abocamos a elaborar, por un lado, el perfil del alumno que cursa COE y, por otro, un diagnóstico lo más abarcador y concreto posible de los problemas de lectura y escritura en el contexto de nuestra actividad de enseñanza en las carreras de ingeniería, sumando a nuestras propias percepciones una consulta abierta a todos los docentes para que señalaran los aspectos que consideraban más importantes para resolver.

Respecto de los resultados referidos a la lectocomprensión, fue unánime el planteo sobre la dificultad observada en la interpretación acabada de consignas complejas, así como la identificación de la información central y completa de una secuencia explicativa.

En cuanto a los problemas más comunes observados en las producciones de los estudiantes, los planteos fueron variados y procedimos a bosquejarlos y clasificarlos como se ve a continuación:

- > Pobreza en el manejo de vocabulario específico y general. Alternancia de registro científico y registro coloquial, con alta preferencia por el uso de este último. Repetición léxica redundante en detrimento del uso de pronombres. Sustitución del registro técnico-científico por el uso de palabras generalizadoras o sinónimos erróneos dentro del campo.
- > Desconocimiento de los rasgos que caracterizan el estilo científico, particularmente la objetividad. Referencia al sujeto enunciador. Uso de la primera persona del singular.
- > Uso inadecuado de signos de puntuación. Dificultades para establecer un cierre en el desarrollo de la idea planteada. Repetición del relativo «que» con función conjuntiva característica de la narración oral y el lenguaje coloquial.
- > Dificultades en la construcción y organización de la información. Fallas en el proceso de razonamiento para la identificación de premisas y conclusiones que permitan justificar los dichos. Supresión de las jerarquías en las relaciones de conceptos e ideas propios del campo disciplinar. Dificultad para identificar, integrar y apropiarse de la información completa desarrollada en una secuencia discursiva determinada. Imposibilidad de presentar ejemplos propios. Sustitución de ejemplos o experimentos por definiciones y viceversa.

> Inconvenientes para establecer relaciones cohesivas dentro del texto. Falta de claridad en las referencias anafóricas. Uso inadecuado de conectores que no cumplen la función requerida.

Cabe señalar que en la consulta general a los docentes, si bien hubo coincidencias importantes, individualmente mostraron tendencia a priorizar las dificultades de diferente modo: mientras algunos señalaron que lo más preocupante es la falta de comprensión cuando leen, otros hicieron foco en la falta de vocabulario y la imposibilidad de muchos alumnos para expresar una idea clara, completa y fundamentada; y finalmente otros identificaron como aspecto más alarmante el problema que presentan los mismos para plantear un razonamiento lógico de manera sintética y desprendida de detalles innecesarios. Esta diferencia de apreciaciones nos hace tomar conciencia de la complejidad que supone desenrañar la problemática del discurso científico ya que las exigencias lingüísticas dentro de la misma institución educativa son disímiles en función de las necesidades comunicativas de cada situación particular, de cada propuesta curricular y naturalmente de la subjetividad y objetivos curriculares planteados por cada docente. Lo realmente crítico es que el alumno debe hacer frente a todos estos requerimientos sin estar preparado para ello.

También nos hace reflexionar sobre la imposibilidad de considerar una tipología única de discurso que sea representativa de un área de conocimiento como puede ser la ingeniería, aunque sí creemos posible establecer algunas líneas orientadoras sobre las características que, en general presentan los textos de expertos en este ámbito académico.

En cuanto al perfil particular de nuestros alumnos ingresantes a ingeniería, acordamos que éstos presentan características muy particulares que los diferencian considerablemente de grupos estudiantiles de otras unidades académicas de UNL. En efecto, el hecho de haber elegido una carrera perteneciente a la oferta de FICH nos habla de un estudiante interesado en asignaturas del campo de las ciencias exactas, naturales o tecnológicas, en las cuales los objetos de estudio, los abordajes de análisis y las metodologías de trabajo difieren notablemente de las temáticas y los modos de abordar los fenómenos humanos y sociales como son las cuestiones relacionadas con el lenguaje y la comunicación.

Si bien la problemática de la comunicación oral y escrita se puede retrotraer a las primeras experiencias educativas de los alumnos y se encuentra presente dentro de la formación básica de todos los niveles precedentes, la segmentación que caracteriza la estructura por áreas en los niveles primario y secundario, entre otros factores, determina que los alumnos que deciden formarse como licenciados o ingenieros en áreas alejadas de la lingüística, consideren esta asignatura como un escollo que deben atravesar obligatoriamente en sus carreras, sin vislumbrar, al menos en una primera instancia, relaciones positivas y determinantes entre los contenidos del módulo y las cuestiones que realmente les interesan, las cuales, por lo general, pertenecen al ámbito de las asignaturas de formación disciplinar de la carrera.

Esta visión de «ajenidad» que tienen respecto de la propuesta de enseñanza es característica de un porcentaje muy importante de la población estudiantil que comienza la cursada de COE e implica un punto de partida realmente crítico que exige al docente un esfuerzo considerable para revertir la desmotivación en relación con la asignatura. En este contexto, se plantea la necesidad de extremar la capacidad de observación, estímulo, flexibilidad y creatividad durante todo el proceso, con el fin de que los ingresantes puedan reconocer el valor que supone manejar con destreza las capacidades lingüísticas en el nuevo escenario universitario y estén dispuestos a destinar los esfuerzos necesarios para lograrlas. (Mattioli et al., 2011).

### **LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO INVESTIGATIVO INTERDISCIPLINARIO**

A partir de la situación planteada, nos abocamos a identificar cuáles serían las asignaturas clave para centrar la atención de nuestra tarea investigativa interdisciplinaria y el análisis concluyó en que las más adecuadas serían Matemática, Química y Física, que se cursan en el primero, segundo y tercer cuatrimestre de las carreras, respectivamente. Los motivos de la elección han sido varios y pueden sintetizarse en el hecho de que las tres asignaturas históricamente han mostrado, de acuerdo a los informes periódicos institucionales de FICH-UNL, un bajo rendimiento en las instancias evaluativas y la tasa más alta de recursado

dentro de los dos primeros años de todas las carreras, con alumnos en categoría de libres que superan ampliamente a los promovidos y regulares.

Recuperando particularmente los aportes de los docentes de esas asignaturas en las encuestas, los problemas compartidos e identificados como centrales en todos los casos han sido: dificultades en el pasaje del lenguaje simbólico al natural y viceversa, inconvenientes para interpretar y concretar procedimientos planteados a través de textos instructivos, y limitaciones para identificar y comprender definiciones, expresar justificaciones adecuadas y resolver situaciones problemáticas que se les plantean. Es válido postular, entonces, que el abandono de los estudios universitarios durante el primer año estaría asociado a las dificultades que el estudiante encuentra en esas asignaturas iniciales y las mismas se encuentran directamente asociadas a las competencias que los estudiantes poseen para interpretar los textos orales y escritos que utilizan sobre los diversos contenidos de estas asignaturas. Sin lugar a dudas, el camino a recorrer se orientaba a la elaboración de estrategias didácticas que ayudarán a resolver esos problemas.

A partir de estas determinaciones tomamos contacto con los equipos docentes de las asignaturas mencionadas para hacerles conocer la propuesta y determinar quiénes estarían interesados en participar y el grado de compromiso que estarían dispuestos a ofrecer en la construcción de un espacio de investigación–acción interdisciplinario y colaborativo. Aunque a lo largo del proceso, la participación de los equipos no fue homogénea ni sostenida durante toda la experiencia como veremos más adelante, inicialmente todos los docentes de las tres áreas señalaron su entusiasmo y se mostraron interesados en los aspectos básicos de la propuesta teórico–metodológica de la Lingüística Sistemico Funcional (LSF) que se constituiría en el soporte de todo el trabajo investigativo interdisciplinario.

En este sentido, era necesario que todos los participantes manejaran los fundamentos de la propuesta teórica sobre los aspectos lingüísticos, considerando por un lado la expectativa general: la mejora de las competencias comunicativas en cada una de las asignaturas; y por otro, la situación particular de los distintos actores: los profesores de COE portadores de los saberes lingüísticos para la interpretación y producción del discurso académico, y de los docentes de Matemática, Física y Química cuyo bagaje está dado por los conceptos en cada campo disciplinar pero no dominan los aspectos discursivos que promuevan el aprendizaje del estudiante.

Pensar la propuesta en términos de un espacio interdisciplinario implicaría superar el paradigma de la ciencia clásica y sus rasgos más importantes: el análisis o estudio de las partes de un todo que delimita y simplifica el objeto de estudio, la disyunción lo que obliga a definir lo verdadero de lo falso sin que exista otra opción, el reduccionismo de observación desde una sola perspectiva y finalmente la objetividad que considera a los procesos y datos científicos como reflejos fieles de la realidad, independientes del sujeto cognoscente. (Fourez, 2000)

### LA LSF Y SU POTENCIAL DIDÁCTICO

Para poder contar con un mínimo sustento conceptual que nos permitiera a todos los participantes elaborar un plan de trabajo realmente integrador, comenzamos por compartir con nuestros compañeros no lingüistas los fundamentos más potentes de la LSF que nos llevaron a seleccionarla por sobre otras líneas teóricas, a sabiendas que sobre esta base necesitaríamos sumar los aportes teórico-metodológicos y las orientaciones didácticas que se manejan dentro de cada disciplina específica. Planteamos entonces que la perspectiva de la LSF se origina en los estudios sobre el lenguaje que Halliday realiza para orientar la enseñanza del inglés como lengua extranjera, atendiendo especialmente a las prácticas socioculturales que reconocen el contexto y la cultura a la hora de adquirir una lengua (Halliday, 1982). La alfabetización académica que nos ocupa se puede ver como una situación equivalente en la cual los estudiantes deben enfrentarse al lenguaje de la disciplina que aprenden, usando principalmente las herramientas adquiridas en su formación previa.

Como bien señala Rojas García (2016) esta lingüística aplicada posibilita herramientas muy productivas para una pedagogía de la lectura y la escritura en la universidad, en tanto es posible encontrar en ella, no solo una teoría del lenguaje en contextos reales de uso, sino un metalenguaje que permite relacionar las estructuras gramaticales con el ámbito cultural donde se inserta el texto, de modo que tal conexión permita que la información adquiera verdadero sentido y puede ser aprendida, reflexionada y conectada con otros saberes.

Teniendo en cuenta que el interés no es formar teóricos del lenguaje sino estudiantes de ingeniería que se comuniquen eficientemente, la LSF ofrece elementos útiles a través de los recursos totalmente tangibles de los textos para comprender cómo se construye el lenguaje en cada disciplina y de qué forma pueden establecerse conexiones didácticas entre el saber científico y las estrategias de lectura y escritura que requieren los estudiantes universitarios.

Destacamos desde nuestros intereses didácticos, algunas propuestas de trabajo y análisis como las categorías de una gramática funcional que ofrece pautas para diferenciar los recursos que utilizan los expertos y legos en sus escritos (Hassan, 2011), la pedagogía del género (Martin, 1999; Martin y Rose, 2012), para orientar la enseñanza de los textos que explican hechos o fenómenos, o argumentan distintas posturas, aportando pautas de interacción entre docente–alumno y alumno–alumno. También el estudio del sistema de Tema–Rema y de Periodicidad que permite analizar la organización informativa dentro de cada secuencia textual.

La LSF no promueve enseñar únicamente un metalenguaje sino ser conscientes de las posibilidades de uso de la lengua en situaciones de aprendizaje y reflexión. Enseñar a leer y escribir en el contexto universitario tiene que ver con facilitar herramientas para comprender la intencionalidad del autor, la organización del discurso, la interrelación entre las ideas del mismo texto y de este con otros, y utilizar estas herramientas también para la producción escrita y lograr trascender hacia la comprensión de los discursos de cada disciplina, en un espacio transdisciplinar, en palabras de Martin (2000), donde los docentes se conviertan en analistas plurilingües: de las ciencias del lenguaje, las disciplinas específicas y la pedagogía en el aula universitaria.

Esta tarea requiere un permanente ir y venir desde la práctica hacia la teoría y de allí de regreso a la práctica y al diálogo con otros investigadores. Cuanto mayor sea el dominio de los lingüistas sobre el campo del saber especializado, mayores serán las posibilidades de comprensión de los textos; mientras mayores sean los conocimientos pedagógicos sobre las construcciones lingüísticas, más eficientes serán las propuestas de aula; mientras mejor sea la comprensión de las estructuras textuales de los profesionales en las distintas áreas del saber, mayores serán sus herramientas como mediadores para abrir las puertas a la comunidad académica. Por tanto, se trata de un esfuerzo coordinado entre las distintas áreas que componen las posibilidades de trabajo con el lenguaje como mecanismo para potencializar el aprendizaje y la actuación, que ya ha sido iniciado por la LSF. (Rojas García, 2016)

## EL OBJETIVO PLANTEADO Y LOS TRAYECTOS INVESTIGATIVOS PARA LOGRARLO

Determinado el objetivo general de *promover el desarrollo de las competencias lingüísticas requeridas a los estudiantes en su formación como ingenieros, a través de la implementación de propuestas didácticas integradoras e interdisciplinarias*, iniciamos la actividad investigativa propiamente dicha entre los integrantes del proyecto pertenecientes a las cuatro asignaturas.

Para determinar el plan a llevar a cabo se optó por identificar dentro de cada cátedra cuál sería el problema principal para abordar primeramente de manera conjunta al menos con los docentes de Lengua. En función de esto se procedió a elaborar una propuesta sencilla por asignatura que contuviera la problemática, una hipótesis sobre el modo de resolverla, el detalle de la bibliografía de apoyo y un cronograma tentativo de actividades.

En esta instancia se produjo una situación eventual determinante para la continuidad del equipo originalmente constituido, como fue la suspensión de funciones en la unidad académica de la docente de Física que había mostrado mayor participación en el proyecto, lo que provocó que en poco tiempo el grupo de trabajo de esa área perdiera entusiasmo y paulatinamente se invisibilizan sus contribuciones dentro de la investigación. Esta situación nos obligó a reconocer la importancia de los aspectos curriculares más contextuales al proyecto y cómo los mismos podían afianzar o debilitar una tarea que evidentemente excedía el plano estrictamente docente.

La concreción de este primer paso de planificación fue dada por el resto del grupo de trabajo y pudieron definirse a priori los siguientes trayectos:

### **Trayecto 1 (Lengua, Química y Matemática):**

- a > Interpretación de consignas complejas
- b > Adecuación al registro académico
- c > Elaboración de géneros específicos de cada disciplina
- d > Aplicación de los recursos propios del discurso de la ciencia (nominalizaciones y conectores lógicos)
- e > Organización de la información de manera coherente en producciones orales y escritas

**Trayecto 2 (Lengua y Química):**

- a > Interpretación de consignas instruccionales
- b > Elaboración de explicaciones a partir del manual de estudio
- c > Enseñanza del género resumen a partir del manual de estudio
- d > Pasaje del lenguaje de fórmulas al lenguaje natural

**Trayecto 3 (Lengua y Matemática):**

- a > Distinción entre definiciones y propiedades o teoremas
- b > Elaboración de justificaciones
- c > Combinación del lenguaje algebraico con el lenguaje natural

Cabe señalar que si bien algunos trayectos fueron pensados como una tarea compartida entre las tres asignaturas y otros como una actividad entre Lengua y Química o entre Lengua y Matemática, en los más ampliados los espacios integrados de trabajo tuvieron un carácter fundamentalmente reflexivo sobre los aspectos comunes a Matemática y Química, ya que cada secuencia de investigación propiamente dicha requería, por lo ya planteado respecto de las particularidades discursivas de cada campo disciplinar, un estudio específico entre lingüistas y cada subgrupo de trabajo.

Las distintas etapas fueron enmarcadas en sucesivos proyectos de investigación institucionales gestionados y evaluados por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNL a través del Programa «Cursos de Acción para la Investigación y el Desarrollo» (CAI+D), cuyo objetivo principal es la promoción de las actividades científico–tecnológicas en todas sus unidades académicas, los cuales se detallan a continuación:

- > «Estrategias lingüísticas aplicadas a la escritura de explicaciones científicas» (PICT 2009 Modelos Teóricos)
- > «La elaboración de explicaciones en géneros y registros de discursos disciplinares que circulan en el ámbito de las carreras de ingeniería» (PNS 2010);
- > «Análisis del desarrollo temático en textos científicos de Física y Química y su impacto en la formación académica de los estudiantes de ingeniería» (Proyecto CAI+D 2011);
- > «La comunicación del conocimiento científico en los primeros años de ingeniería.

El desarrollo informativo de los textos de Matemática y Química, y las estrategias que favorecen su comprensión» (Proyecto CAI+D 2016)

> «Estrategias de explicación y argumentación en el discurso de la matemática. Recursos lingüísticos de la oralidad y la escritura empleados para la enseñanza y el aprendizaje en los primeros años de carreras de ingeniería.» (Proyecto CAI+D 2020)

## LA METODOLOGÍA

Si bien el marco teórico metodológico para el estudio de los discursos disciplinares ha sido el de la LSF, la investigación general se inscribe dentro del paradigma interpretativo, que se centra en la comprensión, en el significado de la palabra y de la acción, en el sentido que se expresa en el lenguaje (Vasilachis de Gialdino, 2006) con las ampliaciones provenientes de la lingüística y de la didáctica de la Matemática y la Química.

En cada trayecto se focalizan diferentes aspectos de estudio y en función de ellos se seleccionan las categorías teóricas, descriptivas y analíticas correspondientes a cada análisis en particular. En todos los casos se opta por el método de estudio de casos, sobre muestras de textos reales, no representativos desde el punto de vista cuantitativo y estadístico, sino significativos en tanto ejemplos concretos (actualmente utilizados por las cátedras involucradas).

El proceso de análisis considera tres instancias: (a) descripción, (b) interpretación y (c) explicación; aunque se focaliza fundamentalmente en el nivel descriptivo para demostrar cómo los recursos lingüísticos seleccionados del potencial de significado hacen posible la interpretación y la elaboración de modelos conceptuales explicativos (Rodríguez et al., 1996). Este modo de análisis permite establecer interpretaciones sobre el funcionamiento de las opciones lingüísticas y simbólicas realizadas por los expertos disciplinares en relación con el modo de presentación de la información del campo para hacer comprender un determinado tema o para presentar consignas de trabajo.

Para asegurar un análisis profundo e integrado, se utiliza la estrategia de triangulación metodológica, que consiste en el control cruzado entre diferentes fuentes de datos o la combinación de éstos (Oppermann, 2000). De este modo

se asegura un abordaje multifocal del objeto de investigación que permita extraer del mismo su máximo potencial de significados e indagarlo en el contexto real de su puesta en funcionamiento, combinando diversas técnicas cualitativas (análisis documental, cuestionarios de consignas, entrevistas y observaciones etnográficas) y cuantitativas (tablas y registros numéricos), estos últimos principalmente en la fase de recolección de datos y en una primera etapa del análisis de los mismos. También se aplica la lingüística contrastiva para el establecimiento de semejanzas y diferencias entre los modos comunicativos de las ciencias «duras» y las sociales, así como para detectar y predecir regularidades del género al que pertenecen (Moreno 2008).

Una vez realizado el estudio del caso ameritado por cada problemática y especialmente coordinado por los docentes de Lengua, se continúa con la preparación de la secuencia didáctica que permita resolverla. Esta instancia requiere de una participación sostenida y homogénea de todo el equipo de trabajo, para planificar la tarea de manera integrada y determinar qué actividades de enseñanza serán realizadas en la clase de Lengua y cuáles en la clase de Química o Matemática. En este momento, cobran especial relevancia los aportes de las didácticas específicas que brindan las herramientas para el diseño y la orientación sobre las acciones más adecuadas en cada situación de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos podemos destacar la propuesta de Martin (2000), Martin y Rose (2003), Moyano (2004, 2005, 2010) para la enseñanza de los géneros académicos; de Perren (2000) Gallareta (2003) y Oliva (2006) para la comprensión de conceptos y problemas en Química; y de Duval (2004), Font et al. (2007) y Oviedo et al (2012), para las actividades matemáticas.

Los siguientes pasos están dados por la puesta en marcha de la propuesta didáctica y la evaluación en contexto de los resultados obtenidos para confirmar su pertinencia, en una secuencia espiralada propia de la metodología de investigación-acción por la cual optamos.

## **LAS DISTINTAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS IMPLEMENTADAS**

El producto del trabajo interdisciplinario consistió en el diseño de una serie de propuestas de enseñanza dentro del aula de cada asignatura que fueron desarrollándose de manera secuenciada a lo largo del tiempo y cuyos resultados parciales permitieron ir enriqueciendo y profundizando la acción colaborativa que al principio resultó un poco extraña y hasta incómoda para todos los docentes involucrados, en tanto el entretrejo de culturas de cada área de conocimiento y los modos de proceder de las tres disciplinas iban mostrando diferencias importantes, no obstante con el avance del proceso lo novedoso de cada espacio fue provocando mayor interés y adquiriendo mayor pertinencia y valor para el resto de los equipos.

Si bien los once trayectos ya mencionados fueron pensados para llevarlos a cabo con cierta autonomía uno de otros y con participantes bien determinados dentro de cada subgrupo, la realidad del quehacer cotidiano hizo que los mismos fueran superponiéndose en ciertas etapas, integrándose, sumando y restando actores, e incluso quedando subordinados a otros más abarcadores, en una evolución natural dentro de una experiencia en la que se promovía la adecuación continua del plan trazado para tender a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes por sobre el cumplimiento estricto de los procedimientos inicialmente propuestos.

En ese sentido, fue posible concretar propuestas de trabajo, cuyas temáticas se detallan a continuación:

- > Elaboración de explicaciones en la clase de Matemática. Combinación del lenguaje algebraico y natural.
- > Elaboración de explicaciones en la clase de Química. Combinación del lenguaje simbólico y natural.
- > Elaboración de resúmenes del manual de Química utilizado en Química General e Inorgánica
- > Enseñanza del género de divulgación científica para la comprensión de los manuales de Química.
- > La organización y la condensación informativa en los textos de Química.

- > El desarrollo informativo en textos de Matemática. La combinación del lenguaje algebraico y el natural.
- > Recursos fundamentales del discurso académico: Nominalizaciones y conectores lógicos.
- > Interpretación de consignas que se presentan en las asignaturas de primer año de ingeniería.
- > Distinción entre las definiciones y las propiedades en Matemática.

Cada una de estas propuestas fue incluida como parte de las actividades de enseñanza de COE y de Matemática o Química, según correspondiera. La evaluación de los resultados estuvo a cargo principalmente de los docentes de las disciplinas específicas con algunas acciones complementarias a cargo de los docentes de COE, como fueron las consultas a todos los profesores y estudiantes participantes de cada experiencia.

La socialización de los resultados parciales y totales de cada trayecto han sido expuestos a través de presentaciones y publicaciones en congresos y revistas (Demarchi y Mattioli 2011, 2013, 2016, 2017, 2019; Mattioli 2012, 2014, 2015; Mattioli et al., 2011; Mattioli y Demarchi 2010, 2015, 2019; Mattioli, Demarchi y Efron, 2015; Mattioli y Garelik, 2018; Mattioli y Marino, 2012; Mattioli y Zanetta, 2015; Montenegro, Garelik y Mattioli, 2019; Zanetta, 2015.)

Dentro de los trayectos formulados y no implementados hasta el momento por encontrarse en una instancia inicial de investigación, se encuentran los referidos a: Consignas específicas y Elaboración de justificaciones en Matemática.

## LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Si bien los resultados concretos alcanzados a partir de la implementación de cada propuesta didáctica no pueden detallarse en este trabajo y para acceder a ellos es necesario remitirse a los documentos arriba mencionados, corresponde señalar sintéticamente que todas las experiencias han presentado evaluaciones positivas con distintos grados de satisfacción cada una. Atendiendo a las distin-

tas fuentes de datos (evaluaciones cualitativas y cuantitativas realizadas por los docentes de cada cátedra y del equipo interdisciplinario en su conjunto, consultas a informantes clave y principalmente información extraída de evaluaciones y del desempeño de los estudiantes en cada asignatura) podemos confirmar una mejora significativa en la comprensión de los diferentes contenidos disciplinares específicos atravesados por aspectos discursivos que requerían necesariamente una abordaje interdisciplinario como el que hemos estado llevando adelante en estos años. Prueba de ello es que todas las propuestas siguen vigentes en cada nueva edición de cursado de las asignaturas.

También reafirmamos la pertinencia de la metodología empleada que nos ha permitido avanzar en las distintas secuencias didácticas y al mismo tiempo ir realizando los ajustes necesarios para concretar una experiencia cada vez más efectiva y superadora de las dificultades que motivaron el trabajo colaborativo.

Un aspecto de los resultados que interesa resaltar aquí y que no ha sido expresado hasta el momento es el de la evaluación realizada por los docentes de Matemática y Química sobre la experiencia general a lo largo de los años. Para obtener esta información se han desarrollado encuestas personales a través de formularios online además de entrevistas individuales más informales.

Al respecto, la totalidad de los participantes que llegaron al final del proyecto, algunos de los cuales se han incorporado en el segundo quinquenio de su implementación, han catalogado la experiencia de «muy buena» y están interesados en continuar participando de otros trayectos colaborativos. Cuando se les pregunta si siguen realizando las intervenciones didácticas programadas que oportunamente definieron como herramientas para superar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, indican que sí, aunque en general reconocen destinarles menor tiempo debido a las continuas exigencias que se van sumando dentro de sus tareas de enseñanza, particularmente en las últimas cursadas organizadas bajo la modalidad virtual. Finalmente, cuando se les consulta si han compartido la experiencia o han reflexionado sobre el tema con los docentes de la misma asignatura que no participaron de manera completa en la experiencia de investigación-acción, con el Gabinete de Psicopedagogía de la institución o con la Secretaría Académica, responden que no lo han hecho por las mismas razones indicadas en el punto anterior.

Más allá de las cuestiones coyunturales que pueden estar pesando sobre estos resultados, resulta pertinente reflexionar sobre la verdadera valoración que en esta Unidad Académica se le asigna al trabajo interdisciplinario, particularmente con los especialistas del Lenguaje, y las posibilidades de que estas iniciativas prosperen sostenidamente como práctica institucional.

### **ALGUNAS REFLEXIONES FINALES SOBRE LA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA EN FICH-UNL**

Creemos que el proyecto llevado a cabo en los últimos años por los docentes-investigadores de Lengua, Matemática y Química de FICH-UNL ha constituido y sigue siendo una experiencia muy productiva para todos los actores participantes. En el contexto de esta Unidad Académica, la misma se visualiza como especialmente novedosa y adecuada a los nuevos cánones de formación en competencias en los que las carreras de ingeniería han debido sumergirse de manera definitiva para hacer frente a los nuevos desafíos del conocimiento superior y a las actuales normativas surgidas de políticas públicas nacionales e internacionales.

En tal sentido, la comunidad académica en la que se inscribe nuestro trabajo habitualmente da muestras de su beneplácito respecto del trabajo mancomunado entre pares pertenecientes a distintas disciplinas que comparten preocupaciones y llevan adelante acciones orientadas por objetivos comunes. Al mismo tiempo, se observa que esa aceptación en el nivel discursivo no se corresponde con un aumento de experiencias que podrían llevarse a cabo con grupos de docentes de otras áreas de conocimiento en las cuales también se reconocen problemas atravesados por las competencias lingüísticas de los estudiantes, o incluso con proyectos de enseñanza cooperativa entre las propias asignaturas de formación básica exceptuando a COE.

Las posibles razones por las cuales los docentes formados estas disciplinas específicas de la ingeniería, particularmente los que desempeñan funciones en el primer tramo de las carreras, no muestran un profundo interés en llevar adelante este tipo de experiencias, son varias: su formación inicial fuertemente arraigada al paradigma disciplinar, la organización de los contenidos de cada asignatura

en temas o sub-disciplinas, las demandas importantes que reciben enfocadas en la atención de las actividades de docencia por sobre las de investigación, las limitaciones de cada equipo en cuanto a recursos humanos y dedicaciones para atender a importantes cantidades de estudiantes, entre otros condicionamientos que dificultan estas iniciativas.

Otro aspecto a tener en cuenta en el contexto de FICH-UNL es el hecho de que prácticamente la totalidad del staff docente tiene una formación de grado en ingeniería y de posgrado en áreas aún más especializadas, y sólo un porcentaje mínimo de ellos ha realizado cursos complementarios de formación docente. Esto explicaría la falta de una perspectiva ampliada sobre los modos de acceder al conocimiento científico y la poca disposición para revisar los propios presupuestos sobre aspectos tan importantes como el descubrimiento (epistemológico), la validación (metodológico) y su aplicación (tecnológico). (Morín, 1998)

Finalmente, otro factor determinante a considerar está asociado al grado de apoyo y estímulo que desde los estamentos de gestión se le otorga a las propuestas investigativas interdisciplinarias, como espacios de intercambio y cooperación para resolver problemas que no pueden superarse desde una perspectiva individual, incompleta y parcial. (Milevicich y Lois, 2014).

Por todo lo señalado, pensar la interdisciplinariedad en términos de una nueva actitud frente al conocimiento complejo implica una ruptura con el modelo hegemónico de la ciencia y la superación de posturas rígidas sobre los modos de producir saberes, cualquiera sea la disciplina de la que se trate. No alcanza con que esa nueva actitud sea compartida entre los docentes, sino que es necesario un compromiso institucional que involucre las estructuras administrativas y la organización curricular en su conjunto, de modo que quede claramente aceptada y sea posible validar a través de los hechos la sinergia contenida en el trabajo interdisciplinario para potenciar los aprendizajes de los estudiantes en la formación superior.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Bazerman et al** (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Edición de F. Navarro. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- Carlino, P.** (2004). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Revista Educere*. Año 8 N° 26, Mérida.
- Carlino, P.** (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P.** (2006). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Signos Universitarios*, 23 (41), 157-186.
- Carlino, P.** (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? *Cuadernos de psicopedagogía*, 4, pp. 21-40. Publicación anual de la Escuela de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia. [http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/escuela\\_psicopedagogia/documentos/Psicopedagogia\\_4.pdf](http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/escuela_psicopedagogia/documentos/Psicopedagogia_4.pdf)
- Carlino P.** (2013). Alfabetización académica diez años después. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381.
- Demarchi A. y Mattioli E.** (2011). Funcionalidad de los procesos de metáfora léxica y gramatical en textos de ciencia. Comparación del uso del lenguaje escrito entre el español y el portugués. VI Coloquio CELU De la adecuación morfosintáctica a la política lingüística. Univ. Nac. de Gral San Martín, Buenos Aires, agosto de 2011.
- Demarchi, A. y Mattioli, E.** (2013) Enseñanza del género mediante la contrastación de producciones en el ámbito de la ingeniería. Congreso Internacional de Docencia Universitaria. Buenos Aires, UBA, 17 y 18 octubre de 2013.
- Demarchi A. y Mattioli, E.** (2016). Enseñanza del discurso científico en el ámbito de las ingenierías. Una propuesta orientada al uso del español como lengua materna y extranjera disciplinar. *Revista Texturas* N° 15, Octubre de 2016. Ediciones UNL. ISSN: 1666-8367 / e-ISSN: 2362-5848
- Demarchi A. y Mattioli, E.** (2017). Reelaboración de textos en la universidad: contrastación de dispositivos de continuidad referencial y no referencial en resúmenes elaborados por expertos y novatos. En *Contribuciones al estudio de las relaciones entre ideología, discurso y sociedad*. Libro digital. Ediciones UNL. 978-987-692-163-3

- Demarchi A. y Mattioli, E.** (2019). Propuesta de enseñanza para mejorar las habilidades de lectoescritura en la elaboración de resúmenes de textos de química en los primeros años de carreras de ingeniería. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*. Vol. 14. ISSN: 1850-6666 / e-ISSN: 1850-6666 – NIECYT-UNICEN
- Duval, R.** (2004). *Semiosis y Pensamiento Humano. Registros Semióticos y Aprendizajes*
- Font, V. et al** (2007). Enfoque ontosemiótico de las representaciones en educación matemática. Versión ampliada del artículo: Font, V., Godino, J.D. y D'Amore, B. (2007). An onto-semiotic approach to representations in mathematics education. *En For the Learning of Mathematics*, 27 (2).
- Fourez, G.** (2000) *La construcción del conocimiento científico: sociología y ética de la ciencia*. 2° Edición. Madrid, Ediciones Plaza.
- Gallareta, S.** (2003) *Estrategias didácticas en ciencias biológicas. Reflexiones en torno a la enseñanza basada en modelos*. *Espacios en Blanco*. 13 (6); 89-109
- Halliday, M** (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación del lenguaje y del significado*. México. FCE.
- Halliday, M.A.K.** (2017). *Hacia una teoría del aprendizaje basada en el lenguaje*. En E. Ghio, F. Navarro, & A. Lukin (Eds.), *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (pp. 215-245). Buenos Aires y Santa Fe: EUDEBA y UNL.
- Hassan, R.** (2011). *Language and Education. Learning and teaching in society*. Great Britain: Equinox.
- Hayland, K.** (2007). *Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction*. *En Journal of second language writing*, 16(3), 148-164.
- Lemke, JL** (1990). *Hablar de ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Norwood, Nueva Jersey: Publicaciones de Ablex
- Martin, J.** (1992) *English text: system and structure*. Amsterdam, Benjamins
- Martin, J.** (1999) «Mentoring semogenesis: genre-based literacy pedagogy». In: Christie, F. (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness*. Linguistic and Martin, J.R. (2000). *La gramática se reúne con el género. Reflexiones sobre la Escuela de Sydney*. Recuperado de <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/La-Gram%C3%A1tica-sere%C3%BAne-con-el-g%C3%A9nero-Jim-Martin1.pdf>social processes. London, Continuum, 2000.
- Martin, J. y Rose, D.** (2003) *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Londres y Nueva York: Continuum.

**Martin, J. y Rose, D.** (2007) *Working with discourse. Meaning beyond de clause.* London, Continuum.

**Mattioli E.** (2012). Estrategias didácticas para resolver problemas de adecuación al registro y al género en los discursos académicos de estudiantes de ingeniería. Aportes desde las nociones de la Lingüística Sistémico Funcional. En revista *Texturas. Estudios Interdisciplinarios sobre el discurso.* Año 12 – N° 12. CEDeS. Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral. ISSN: 1666–8367.

**Mattioli, E.** (2014). Descripción del desarrollo temático de textos de física y química que leen los estudiantes en carreras de ingeniería. Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 21 al 23 de abril de 2014.

**Mattioli, E.** (2015). La condensación informativa en textos de química en carreras de ingeniería. Un análisis sistémico funcional. XI Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 3 al 6 de noviembre de 2015.

**Mattioli, E. et al** (2011). La elaboración de explicaciones en el ámbito de las carreras de Ingeniería: un análisis lingüístico–didáctico para mejorar la comprensión y producción de textos de ciencia. En revista *Texturas. Estudios Interdisciplinarios sobre el discurso.* Año 10, N° 11. CEDeS. Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fe, Argentina, UNL. ISSN: 1666–8367.

**Mattioli E. y Demarchi A.** (2010). Mediaciones didácticas para resolver problemas de interpretación de textos de química en el primer año de las carreras de ingeniería. En las Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Química. Santa Fe, junio de 2010.

**Mattioli, E. y Demarchi, A.** (2015) Propuesta didáctica para la enseñanza de estrategias lingüísticas aplicadas a la escritura de explicaciones científicas en español para estudiantes brasileños. Informe final del grupo de UNL para el cierre del proyecto «Desarrollo de Español Lengua Extranjera como Industria Cultural». Cód. 37155 . Conv. IP–PAE 2006. Aprobado y financiado por ANPCYT (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica). en [www.biblioelse.org](http://www.biblioelse.org)

**Mattioli E. y Demarchi A.** (2019). Intervenciones didácticas interdisciplinarias ante dificultades para distinguir enunciados de definiciones y teoremas por parte de ingresantes de carreras de ingeniería. Congreso Latinoamericano: prácticas, problemáticas

y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. Setiembre de 2019. Rosario, UNR. ISBN 978-987-544-908-4

**Mattioli E., Demarchi A. y Efron A.** (2015). Nominalizaciones y conectores lógicos prototípicos de textos académico-científicos. Secuencia didáctica para su implementación en contextos de enseñanza de ELSE. VIII Coloquio PELSE. Centro de Idiomas de la UNL. Santa Fe, 12 de junio de 2015.

**Mattioli E. y Garelik, M.** (2018) La comunicación del conocimiento científico en los primeros años de ingeniería. El desarrollo informativo de los textos de Matemática y Química, y las estrategias que favorecen su comprensión. I Workshop de Investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales y Experimentales. FBCB-UNL. Santa Fe, julio de 2018. 978-987-692-179-4

**Mattioli E. y Marino F.** (2012) Desarrollo de la alfabetización académica en las aulas de ingeniería. Un aporte desde la LSF. Revista de Educación para la Integración. AUGM. Córdoba, UNC

**Mattioli E. y Zanetta M.** (2015). Algunas interferencias en el nivel textual que presenta la escritura en manuales de química. Descripción de la organización de la información en un estudio de caso. En Revista Digital de Políticas Lingüísticas. Universidad Nac. de Córdoba. N° 7.

**Milevich L. y Lois A.** «Interdisciplinariedad. Un aspecto clave en la formación actual del ingeniero», TEyET, n° 14, pp. p. 37-46, dic. 2014.

**Montenegro, F., Garelik, M. y Mattioli, E.** (2019). Confusión entre definiciones y propiedades de conceptos matemáticos en la universidad. Un acercamiento a la problemática a través de un análisis interdisciplinario. Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática (Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática). ISSN: 1815-0640.

**Moreno, A. I.** (2008). The importance of comparing comparable corpora in cross-cultural studies. En U. Connor, E. Nagelhout, & W. Rozycki (eds.). Contrastive rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric. Ámsterdam.

**Morín, E.** (1998) Sobre la interdisciplinariedad. México, Multiversidad Mundo Real.

**Moyano, E.** (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo del currículum universitario en Revista Texturas Año 4 N° 4. 109-120.

**Moyano, E.** (2005). Una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación e imple-

mentación en diferentes niveles educativos. II Conferencia Latinoamericana de Lingüística Sistémico–Funcional. ALSFAL y Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile, 17 al 19 de noviembre de 2005.

**Moyano, E.** (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto preuniversitario: Una aproximación desde la LSF en *Revista Signos*, 40 (65) 573–608.

**Moyano, E.** (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. En *Revista Signos*, 43(74), 465–488

**Nesi, H. y Gardner, S.** (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Birmingham. Cambridge Applied Linguistics

**Oliva J.** (2006) Actividades para la enseñanza y aprendizaje de la química a través de analogías. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 3 (1): 104–114

**Oppermann, M.** (2000) Triangulation – A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2. N. 2. Pp. 141–146.

**Oviedo, L. et al** (2012). Los registros semióticos de representación en matemática. *Revista Aula Universitaria*. 13, 29–36.

**Perren M.** (2000) *Comprensión de conceptos y resolución de problemas en química*. Tesis de Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales. FCB. UNL. Santa Fe

**Rincón I.D. y Rincón I.B.** (2000). Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 39, 51 – 73.

**Rodríguez et al.** (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, Aljibe.

**Rojas García, I.** (2016) *Enseñar a leer y escribir en las disciplinas*. Estado de la cuestión en las universidades colombianas

**Rose, D. y Martin, J.** (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. London, Equinox Publishing.

**Tapia M. et al** (2003). «Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios». *Signos*, 36(54): 249–257.

**Vasilachis de Gialdino** (coord) (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

**Zanetta, M.** (2015). La jerarquización de la información en manuales de química. XI Congreso Internacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Buenos Aires, 3 al 6 de noviembre de 2015.

## 8

# DE LAS GUÍAS DE ESCRITURA AL MACRO-GÉNERO. LA RELEVANCIA DEL CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO EN LOS PROGRAMAS DE LECTURA Y ESCRITURA

FROM THE WRITING GUIDES TO THE MACRO-GENRE.  
THE RELEVANCE OF LINGUISTIC KNOWLEDGE  
IN READING AND WRITING PROGRAMS

*Martín M. Acebal*

**[martinacebal@gmail.com](mailto:martinacebal@gmail.com)** /

Universidad de Flores  
Universidad Nacional Guillermo Brown  
Argentina

e0009

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0009

**Fecha de recepción**

> 01/04/21

**Fecha de aceptación**

> 09/07/21

## RESUMEN

El artículo desarrolla la eficacia de las nociones de género elemental y macro-género para la intervención lingüístico-pedagógica sobre guías de escritura producidas en una asignatura universitaria para orientar a las y los estudiantes en la elaboración de textos. El trabajo reflexiona y muestra los resultados de una experiencia realizada en la asignatura «Prácticas Profesionales I» en el marco del Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA) implementado en Universidad de Flores (Buenos Aires, Argentina). En el PROLEA, la o el especialista del Programa identifica las instancias de escritura de la asignatura y mantiene intercambios con la o el docente disciplinar para conocer sus objetivos y diseñar la intervención del Programa en la asignatura. En ocasiones nos encontramos con guías de escritura producidas por el/la docente disciplinar para la elaboración de los textos. El artículo sostiene y muestra con ejemplos que el abordaje lingüístico-genérico posibilita una relectura de estas guías desarrolladas en la asignatura, a la vez que permite diseñar su incorporación en las intervenciones didácticas del Programa. La capacidad explicativa de la propuesta genérica y los resultados obtenidos demuestran la importancia del especialista en el lenguaje, del andamiaje lingüístico-funcional y de la investigación en los Programas de Lectura y Escritura universitarios.

## PALABRAS CLAVE

- > enseñanza de la escritura académica
- > guías de escritura
- > macro-género
- > programa de lectura y escritura
- > conciencia lingüística

**ABSTRACT**

The article develops the effectiveness of the notions of elementary genre and macro-genre for the linguistic-pedagogical intervention on writing guides produced in a university subject to guide students in the elaboration of their texts. The work reflects and shows the results of an experience carried out in the subject «Professional Practices I» within the framework of the Academic Reading and Writing Program (PROLEA, in Spanish) implemented in the University of Flores (Buenos Aires, Argentina). In PROLEA the Program specialist identifies the writing instances of the subject and maintains exchanges with the disciplinary teacher to find out their objectives and design the Program intervention in the subject. Sometimes, the previous encounters and the intervention itself generate the first metalinguistic reflection in the teacher about the genres of the texts in her/his discipline. In others we find writing guides produced by the disciplinary teacher for the preparation of the texts. The article affirms and shows with examples that the linguistic-generic approach allows a rereading of these guides developed in the subject, at the same time that it allows to design their incorporation in the didactic interventions of the Program.

**KEYWORDS**

- > teaching academic writing
- > writing guides
- > macro-genre
- > reading and writing program
- > linguistic awareness

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo comparte una experiencia implementada en el marco del Programa de Lectura y Escritura Académica (en adelante, PROLEA) que se desarrolla en la Universidad de Flores (Buenos Aires, Argentina). Presenta algunas estrategias para enseñanza de la escritura académica en la asignatura «Prácticas Profesionales I» del Profesorado Universitario en Actividad Física y Deporte y postula un modo de abordaje lingüístico de las guías de escritura presentes en la asignatura. Las guías de escritura constituyen instrumentos elaborados por la docente de manera previa a la intervención del PROLEA y sobre el cual el Programa debió trabajar para lograr la adecuación a su metodología de enseñanza de la escritura académica y su perspectiva lingüístico-genérica.

En tanto instrumento destinados a la facilitar la escritura en el ámbito de una asignatura —o del proceso de enseñanza que se realiza en una asignatura—, las guías conforman el espacio de encuentro entre los aspectos disciplinares —los contenidos de la asignatura, la organización y planificación de las clases, las estrategias didácticas, etc.— y los aspectos de la escritura académica —los vínculos entre escritura y aprendizaje, los géneros disciplinares, la conciencia lingüística de la o el docente de la asignatura, etc.—. Se trata, a la vez, de un encuentro documentado: la guía tiene la fuerza de la letra escrita, es un documento que instaura y registra la presencia de la escritura de las y los estudiantes en una asignatura.

En el marco de este artículo, las guías también incluyen una existencia en las aulas, en la interacción de docente y estudiantes. En este sentido, junto con su carácter de documento, la guía necesita ser considerada como un recurso que se articula de diferentes maneras con las actividades de enseñanza, puede inscribirse de un modo orgánico en estas actividades, o puede constituirse en un elemento marginal, sin ningún vínculo con el desarrollo de los contenidos o su evaluación.

El artículo tiene por objetivo desarrollar el trabajo de la integración de las guías desarrolladas por la docente de «Prácticas Profesionales I» al trabajo de intervención en la asignatura que realiza el docente del PROLEA. El énfasis estuvo puesto en la articulación de las guías con la noción de macro-género. Para esto comenzaremos con una revisión de las investigaciones actuales acerca de las guías de escritura en la enseñanza de la escritura académica. En un segundo momento propondremos el marco teórico lingüístico para el análisis de las guías,

así como el marco pedagógico del PROLEA de la Universidad de Flores. En tercer lugar, ofreceremos una descripción de la perspectiva metodológica con la que se conformó el *corpus* de análisis. En cuarto lugar, se presentará el análisis de las guías a partir de la noción de macro-género. Finalmente, el artículo postulará una instancia de discusión con los trabajos relevados, en la que busca mostrar la eficacia del abordaje lingüístico en el uso de las guías para la enseñanza de la escritura.

## DESARROLLO

### 1. ANTECEDENTES

Organizaremos los estudios que han abordado el uso de las guías de escritura en las tres problemáticas que consideramos transversales a las diferentes investigaciones: la relación de las guías de escritura con la enseñanza explícita de la escritura académica; el involucramiento de las guías de escritura en las actividades de enseñanza disciplinar; la consistencia teórica y genérica de las guías de escritura. Esto facilitará precisar la propuesta de este artículo y su discusión con los trabajos relevados.

#### 1.1 LAS GUÍAS DE ESCRITURA, SU RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Diferentes investigaciones coinciden en la necesidad de inscribir a las guías en el marco de la enseñanza explícita de la escritura académica o universitaria (Ávila *et. al.*, 2013; Moyano, 2011). En esta perspectiva, las guías forman parte de los soportes específicos —instrucciones, guiones, ayudas gráficas, entre otros (Jonassen & Kim, 2010)— necesarios para la formación de escritoras y escritores, en especial de textos de carácter argumentativo (Larraín & Burrows, 2020). Parte del aporte que realizan las guías de escritura reside en lograr explicitar las expectativas de las y los docentes, algo que ayuda a contrarrestar una de las principales dificultades que enfrentan las y los estudiantes en el nivel universitario (Hammer, 2017). Larraín & Burrows (2020) sostienen que «una de las grandes

razones por las que los estudiantes fallan en la escritura universitaria es porque [...] no tienen claridad acerca de lo que deben y se espera que escriban, y [...] esto se debe a la falta de claridad de los mismos docentes» (p.119). De la misma manera, Torres Perdigón (2018) sostiene que «la claridad de las explicaciones [en las guías] parece influir en una mejora de los estudiantes» (p.120). La claridad, en este estudio, se encuentra asociada a que las guías «especifiquen y aclaren lo que se busca con cada actividad en términos de lectura y escritura» (p.120).

Aunque en menor medida, también aparecen en estos trabajos referencias al rol de las guías de escritura en el aprendizaje del conocimiento disciplinar. Torres Perdigón (2018) menciona que las y los estudiantes «perciben un aporte en el conocimiento de la materia al poder leer y escribir con una guía y con pautas más específicas» (p.116). Sin embargo, esta misma autora atenúa esta afirmación al señalar que el análisis de los ensayos argumentativos producidos por las y los estudiantes muestra una mejora en la estructura y el uso de los marcadores, pero todavía presentan dificultades en la claridad de las tesis, así como en la pertinencia y la solidez de los argumentos.

## **1.2 LAS GUÍAS DE ESCRITURA, SU INVOLUCRAMIENTO EN LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DISCIPLINAR**

Una segunda problemática trata acerca de la inscripción de las guías en el proceso de enseñanza que se realiza en las asignaturas. En esta perspectiva, se identifican otras cuestiones relevantes. La primera de ellas alude a su carácter económico, de fácil incorporación por las y los docentes disciplinares que ofrecerían las guías. Larraín & Burrows (2020) ven en esto una prueba de que «los y las docentes de asignatura sí pueden enseñar a escribir para aprender a través de dispositivos de bajo costo en términos de tiempo, como lo son las pautas o guías orientadoras» (p.123).

La segunda de las cuestiones alude a algo que Larraín & Burrows (2020) formulan claramente: «la enseñanza de escritura argumentativa no se reduce a la entrega de pautas y guías» (p.120). Como señalan esta autora y este autor, hay consenso en la necesidad de apoyos complementarios como experiencias conjuntas de escritura (docente–estudiantes, estudiantes–estudiantes) (Bacha, 2010; Padilla, 2012), experiencias de análisis (Errázuriz, 2014; Padilla, 2012)

y modelamiento (Bacha, 2010), entre otras estrategias. Casi en los mismos términos, Torres Perdigón (2018) menciona que en el trabajo con las guías «es indispensable la explicación de las pautas por parte del docente [...] no basta con enviar una suerte de instructivo: el profesor debe explicar y aclarar las guías, así como las expectativas frente a cada actividad» (p.116). Esto significa que más allá de su compromiso con una enseñanza explícita de la escritura académica, las guías —como dispositivo— necesitan insertarse en el contexto de las aulas, en el trabajo diario de las y los docentes, en su diseño de las clases. Como concluyen Ahern y Hernando (2020) en su investigación acerca de las guías para el Trabajo Final de Grado requerido para las carreras universitarias en España, «las Guías de Trabajo [...] son claramente insuficientes si no van acompañadas de tareas de análisis, lectura y escritura de los distintos apartados del TFG» (p.23). Las investigaciones coinciden también en que uno de los principales problemas que enfrenta el trabajo con guías de escritura reside en el lugar marginal o secundario que reciben en las clases. Romero González & Álvarez Álvarez (2019) consignan que los pocos docentes que entregan materiales para aprender a escribir lo hacen sin ninguna explicación. Córdova (2009) refiere que algunos docentes que entregan pautas para la escritura luego reconocen que las y los estudiantes no las utilizan y que, de hecho, tampoco ellas y ellos las tienen en cuenta para la corrección. En un trabajo posterior, esta misma autora (Velázquez Rivera & Córdova Jiménez, 2012) señala:

en cuanto a las pautas que se les entregan a los estudiantes, los profesores señalan —durante las entrevistas— que, si bien existen algunas referencias para ayudar a mejorar la escritura, estos aspectos terminan por descartarse, privilegiando el contenido conceptual (p.183).

El trabajo con las guías depende en gran medida de la consideración que tenga la o el docente de la importancia de la escritura en su asignatura. Como muestran las entrevistas realizadas por Torres Perdigón, el desinterés de las y los docentes puede deberse a que reproducen una distinción entre la «forma»

y el «contenido» disciplinar; a que no se sienten competentes para hacerlo; o simplemente porque no disponen del tiempo necesario (2018, p.118).<sup>1</sup>

### **1.3 LAS GUÍAS DE ESCRITURA, SU CONSISTENCIA TEÓRICA Y GENÉRICA**

La tercera problemática recurrente en los trabajos relevados se orienta a la precisión que poseen las guías de escritura. En algunos casos atribuyen a esta falta el bajo desempeño de las y los estudiantes (Hammer, 2017; Torres Perdigón, 2018), o la necesidad de desarrollar rediseños de las pautas y evaluar sus efectos (Larrain & Burrows, 2020). En estos y otros trabajos, el análisis de las guías se focaliza, con diferentes énfasis, en tres grandes aspectos: la claridad y coherencia de las pautas; sus aspectos técnicos y retóricos; su consistencia teórica y genérica.

El primero de estos análisis es recurrente en muchas de las publicaciones. Las observaciones se encuentran estrechamente vinculadas con algo que mencionamos previamente: la demanda que se le hace a la guía de lectura por lograr explicitar las expectativas de la o el docente. Hammer (2017), en su trabajo acerca de las pautas de escritura de ensayos argumentativos en universidades de Australia, menciona que las y los estudiantes suelen recibir consejos vagos y conflictivos para la escritura del ensayo (Hammer, 2017, p.1070). Ahern y Hernando (2020), en el contexto español, coinciden al señalar que la falta de cohesión del Marco Teórico del Trabajo de Fin de Grado estaría determinada, en parte, por «las indicaciones de las Guías de Trabajo de Fin de Grado se revelan insuficientes e incluso contradictorias» (p.19). Larraín & Burrows (2020), ya en el contexto chileno, llegan a conclusiones semejantes.

El segundo aspecto considerado alude a la relevancia que adquieren en las guías de escritura aspectos puramente técnicos o formales. En estos casos, los estudios no se detienen tanto en la vaguedad de las pautas o consejos, sino en el estable-

<sup>1</sup> Dice Torres Perdigón: «Es llamativa [...] una tensión: afirman la importancia de la forma de los textos de los estudiantes y de que estos reflejen el conocimiento disciplinar pero, al tiempo, piensan que el contenido puede desvincularse de la redacción. Es decir, se piensa que el aprendizaje puede estar desvinculado de las formas en la que se expresa. En algunos casos, es como si el contenido pudiese leerse «aparte» de su redacción, lo cual implica una concepción ni siquiera transversal, sino instrumental de la escritura. De los siete docentes, uno consideró en especial que este estudio añadió cuestiones a su curso que no le competían.» (2018, p.118).

cimiento de precisiones que dejan fuera aspectos relevantes del texto que las y los estudiantes deben escribir. Romero González & Álvarez Álvarez (2019) mencionan que las pautas dadas como iniciativa para la enseñanza de la escritura suelen estar orientadas «hacia aspectos más formales del texto: longitud [...], portada, índice, tamaño de letra, etc., sin llegar a abarcar otro tipo de cuestiones relacionadas con la estructura, los objetivos comunicativos o la audiencia del texto» (p. 119). Larrain & Burrows (2020) confirman las apreciaciones hechas por Lea & Street (1998), que las guías dadas a las y los estudiantes tienen un carácter puramente técnico, reducido a un señalamiento de la estructura formal. Algo semejante identifican Ahern y Hernando (2020) en su análisis de las Guías de Trabajo de Fin de Grado vigente para el curso 2018-2019 en una universidad española. En este caso, las guías establecen «los apartados y subapartados obligatorios como algunas indicaciones acerca de los contenidos que deberá presentar cada uno de estos» (p. 13).

El tercer aspecto alude a la consistencia teórica y genérica de las guías, es decir, al modo en que las guías precisan la pertenencia genérica de los textos que deben producir las y los estudiantes, así como de las particularidades de este género. Hammer (2017) identifica grandes deficiencias en los 30 documentos relevados en diferentes universidades australianas; los problemas recaen principalmente en una inadecuada concepción del ensayo argumentativo. Larrain & Burrows (2020) retoman el trabajo de Hammer y en especial las pautas que esta autora brinda para la elaboración de guías de escritura de ensayo argumentativos, pero ponen un mayor énfasis en la identificación del género que realiza el documento analizado. En este sentido, afirman: «la Pauta 1 era ambigua respecto del género del texto. De hecho, en lugar de llamarse ensayo, se llamaba ficha de lectura» (p. 121). Ahern & Hernando (2020) mencionan que las guías brindadas describen la elaboración del Marco Teórico con una «revisión bibliográfica relacionada con la temática elegida», es decir que se confunden con lo que generalmente se conoce como un «estado de la cuestión», «estado del arte» o «antecedentes». Este último trabajo es de los pocos que, además de aludir a las imprecisiones genéricas de las guías, explicitan su concepción de género con una referencia a la obra de Martin & Rose (2008).

Digamos, para concluir con esta revisión, que el estudio de las guías constituye un campo amplio y complejo, pero que puede ser pensado como atravesado por tres grandes problemáticas: *su relación con la enseñanza explícita de la escritura académica, su involucramiento en las actividades de enseñanza disciplinar, su*

*consistencia teórica y genérica*. Los trabajos relevados aluden, en mayor o menor medida, a todos estos aspectos, para luego enfatizan algunos sobre otros. En este artículo también retomaremos estas tres áreas que conforman una suerte de topografía de un campo que es tanto de reflexión como de intervención. En relación con la primera de estas áreas, buscaremos posicionarnos acerca del rol que ocupan las guías en un programa de enseñanza explícita de la escritura académica en el interior de las asignaturas disciplinares, pero asignada a un especialista en la enseñanza de los géneros discursivos. En relación con la segunda de estas áreas, presentaremos las ventajas del trabajo conjunto entre el docente disciplinar y el especialista en el lenguaje, en tanto garantiza la efectiva incorporación de las guías de escritura dentro de las actividades de enseñanza. Por último, en relación con la demanda de una consistencia teórica y genérica de las guías de escritura, propondremos el aporte de las nociones de género elemental (Martin & Rose, 2008) y macro-género (Martín, 1994), en tanto instrumentos para una adecuada descripción de los textos que las y los estudiantes deben producir.

## **2. MARCO TEÓRICO Y PROPUESTA DIDÁCTICA**

### **2.1 LA NOCIÓN DE GÉNERO Y MACRO-GÉNERO**

Para el abordaje de las guías de escritura analizadas, consideramos necesario una perspectiva como la que ofrece la Lingüística Sistémico Funcional que entienda al lenguaje como un recurso para la construcción de significados. En esta perspectiva, el género se concibe como una configuración recurrente de significados que ponen en acto prácticas sociales en una cultura dada (Martin & Rose, 2008, p.6). El vínculo estrecho entre los géneros y las prácticas sociales demanda identificar cuál es el propósito —social— que busca realizar esa práctica, cuáles son las etapas a través de las cuales alcanza ese propósito —que definen su «estructura esquemática» (Eggs, 1994)— y cuáles son los recursos lingüístico-discursivos que despliega para su realización. Tal como señalan Martin & Rose (2008), esto también implica que el estudio de los géneros debe ir más allá de su abordaje individual, para poder considerar los modos en que los géneros, en una determinada cultura mantienen relaciones entre sí.

Esta última formulación lleva a dos tipos de abordaje articulados. Por una parte, la posibilidad de identificar géneros elementales que mantienen relaciones entre sí dentro de una cierta cultura. Bathia (2002) sugiere pensarlos como una «cons-relación» de géneros próximos y, en algunos casos, superpuestos. Martin & Rose (2008) proponen un abordaje sistemático de estas relaciones, las que nos permiten comprender, por ejemplo, el modo en que el discurso científico desarrolla diferentes géneros para la construcción de entidades y para la construcción de procesos; la sutileza en la caracterización estos géneros es lo que les permite a estos autores identificar géneros elementales y desarrollar sus vínculos sistemáticos. La propuesta de un vínculo estrecho con las prácticas combina el carácter convencionalizado que se asocia a la noción de género (Swales, 1990; Devitt, 2004), con su el carácter dinámico que tienen estas mismas prácticas (Berkenkotter & Huckin, 1995).

Por otra parte, las relaciones entre los géneros pueden ocurrir de un modo simultáneo y permiten construir textos «más extensos que una página» (Martin, 1994, p.29). Esta coexistencia de géneros da cuenta de espacios sociales en que las prácticas han logrado tal grado de desarrollo y complejidad (Bajtin, 2008) que necesitan combinar estos géneros para constituir macro-géneros (Martin, 1994). La noción está estrechamente ligada al ámbito educativo —en el que se inscriben las guías que estamos estudiando— dado que sus condiciones favorecen la combinación de las unidades semánticas (Christie, 2002) o configuraciones recurrentes de significados (Martin & Rose, 2008). En nuestro caso, los Informes de Observación requeridos a las y los estudiantes demandan una combinación muy compleja de géneros elementales, en tanto deben dar cuenta de un espacio social complejo, como el que constituye una institución educativa. El aporte más relevante de Martin (1994) consiste en valerse de las nociones de la gramática sistémico funcional (Halliday, 1985) para identificar las diferentes estrategias ideacionales, interpersonales y textual con las que los textos devienen en macro-géneros, Entre las estrategias ideacionales —que retomaremos en este artículo—, Martin identifica a la «elaboración» (*elaboration*), la «extensión» (*extension*) y el «realce» (*enhancement*).

## 2.2. LA PROPUESTA DIDÁCTICA DEL PROLEA

El análisis y la experiencia que aquí referiremos se encuadra en el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PROLEA) implementado en la Universidad de

Flores. A los fines de caracterizar la propuesta, Moyano (2017) —diseñadora y directora de la propuesta— retoma la noción de «programa» de Schwalm (2002), quien la entiende como una serie de acciones con objetivos comunes, consistencia en sus métodos, procedimientos y evaluación. En este sentido, el PROLEA puede entenderse como un conjunto de acciones pedagógicas orientadas a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales instalada de manera sistemática a lo largo de las diferentes carreras de la Universidad de Flores. En relación con sus objetivos, el PROLEA se propone, según Moyano (2017):

asistir a los estudiantes en esas tareas [lectura y escritura], guiándolos hasta que, al finalizar sus estudios de grado, puedan considerarse lectores y escritores con cierto grado de experticia, que hayan adquirido la habilidad de abordar un texto de manera efectiva, tanto en su lectura como su escritura y edición. (p.48)

De este modo, el programa postula sucesivas intervenciones en diferentes asignaturas a lo largo de las carreras de la Universidad de Flores. Las intervenciones son llevadas a cabo por una o un especialista en el lenguaje en un trabajo conjunto con el docente disciplinar. Este trabajo involucra una instancia de «negociación previa» (Moyano, 2010; Moyano & Giudice, 2016) con la o el docente de la asignatura específica —que deviene así en profesor/a socio/a del Programa— a los fines de identificar y caracterizar las actividades de lectura y escritura académicas presentes en la asignatura. Esta propuesta pedagógico-didáctica está basada en las nociones de género y registro de la Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) (Martin, 1997, 2001) y sus aplicaciones educativas (Rose & Martin, 2012).

En términos metodológicos PROLEA desarrolla un dispositivo didáctico adaptable a diferentes niveles educativos (Moyano, 2007, 2010, 2011) y conformado por tres fases: i) *deconstrucción del género*, ii) *escritura de un nuevo ejemplar del género*, y iii) *edición conjunta de los propios escritos*. Cada una de estas etapas se encuentra permeada por una discusión sobre el contexto y el campo de pertenencia del texto, gracias a la interacción permanente con la/el docente de la asignatura específica. En ocasiones, los encuentros previos y la misma intervención generan la primera reflexión metalingüística en la o el docente acerca de las particularidades genéricas de los textos en su asignatura. En otros casos, como ocurre en la asignatura «Prácticas Profesionales I», el docente del Programa

se encuentra con guías de escritura producidas por la o el docente disciplinar para la elaboración de los textos requeridos. En este artículo desarrollaremos el modo en que se articulan estos documentos con la perspectiva genérica y dispositivo didáctico del PROLEA.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

Para el análisis que aquí se presenta se han tomado 24 producciones de estudiantes, realizadas durante los años 2016 y 2017 en la asignatura «Prácticas Profesionales I» (en el 2018 la docente realizó modificaciones en las guías). Los textos se consideran, en principio, como instanciaciones del macro-género estudiado. Decimos «en principio» porque este primer grupo de textos fue contrastado con la evaluación y los comentarios de la docente, de modo de identificar aquellos ejemplares que se adecuaran de mejor manera a las expectativas de la docente.

Este tipo de selección de textos forma parte de la etapa de Deconstrucción de un ejemplar modélico que requiere el dispositivo didáctico del PROLEA (Moyano, 2007, 2010, 2011). Habitualmente, la elección del texto modelo forma parte de la instancia de negociación con la o el docente disciplinar y concluye en la elección de un texto elaborado por un escritor experto. En ocasiones como la ocurrida en «Prácticas Profesionales I», el trabajo de deconstrucción debe tomar como ejemplares modélicos producciones de las o los estudiantes que hayan mostrado un buen desempeño. El análisis de estos textos permitió la descripción del macro-género y realizar su contrastación con las pautas establecidas en las guías

### **4. ANÁLISIS Y RESULTADOS**

#### **4.1. LAS GUÍAS DE ESCRITURA EN LA ASIGNATURA**

La asignatura «Prácticas Profesionales I» pertenece al Profesorado Universitario en Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores. La asignatura se dicta a lo largo de todo el primer año de la carrera y destina ambos cuatrimestres a la

elaboración de informes de observación de instituciones en las que se realiza la enseñanza de actividades físicas. El primer cuatrimestre se destina a la observación de una institución de enseñanza no formal y el segundo a una institución formal, por lo general una escuela primaria o secundaria.

En este artículo nos detendremos en la elaboración del Informe de Observación de la educación formal de la actividad física, en las guías brindadas por la docente de la asignatura y su incorporación dentro del trabajo realizado por el PROLEA. El Informe de Observación se organiza en tres etapas que constituyen tres sub-informes: un Diagnóstico Contextual, un Diagnóstico Institucional y un Diagnóstico de las Clases. Aunque en este artículo nos focalizaremos en el segundo de estos diagnósticos —el Institucional— corresponde hacer algunos comentarios acerca de la progresión genérica que conforman los tres informes. El pasaje del Diagnóstico Contextual al Diagnóstico de las Clases conlleva un análisis de los aspectos exteriores de la institución —ubicación espacial, características del barrio, movilidad, información demográfica, etc.— a los específicamente vinculados con la enseñanza de la actividad física. En términos genéricos, esto supone un pasaje de géneros menos académicos —la descripción y la narración— hacia géneros académicos —tales como la explicación secuencial histórica, el informe descriptivo, composicional, entre otros—. En el marco de una enseñanza de la escritura académica, esto brinda la posibilidad de trabajar las diferencias de entre los géneros de la vida cotidiana y los géneros que demanda el contexto universitario.

#### **4.2. LAS GUÍAS DE ESCRITURA COMO MACRO-GÉNERO**

En el 2016, al momento de comenzar el trabajo del PROLEA en la asignatura, la docente brindaba tres guías de escritura, una por cada uno de los «diagnósticos» —Contextual, Institucional, de las Clases—. Las guías —denominadas Fichas— combinaban comentarios metodológicos para la elaboración del informe con pautas de escritura. Aquí nos focalizaremos en la Ficha 2, en la que se brindan las pautas para la escritura del Diagnóstico Institucional. Junto con las recomendaciones metodológicas, el documento incluía las siguientes pautas:

**DATOS QUE DEBEN INTEGRAR EL DIAGNÓSTICO DEL ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO.****ASPECTO DINÁMICO**

- > Nombre de la Institución.
- > Breve reseña histórica (año de fundación, fundador, contrato fundacional).
- > Objetivos, fines, misión, visión (Datos del Proyecto Educativo Institucional).
- > Tipo de gestión.
- > Niveles y modalidades.
- > Planta funcional (personal directivo, docente, no docente, auxiliar, maestranza, preceptor, psicopedagogo, portero).
- > Alumnos (matrícula general).
- > Organigrama.
- > Síntesis de los principales datos obtenidos a partir de documentos institucionales (reglamento de convivencia, PEI, PCI, etc.).
- > Síntesis de los datos y reflexiones más relevantes aportadas por el/los entrevistado/s.

Como puede observarse, las pautas brindadas por el documento todavía se inscriben en el propósito metodológico de la Ficha. Aunque el texto abandona el género procedimental, se focaliza en la información que debe presentar el Informe —y que deberá reunir la o el estudiante—, sin brindar mayores precisiones acerca del modo en que esta información se constituye en un texto. Se reconocen así una serie de problemas:

- > Algunos de los puntos señalados no alcanzan a conformar un texto (por ejemplo, «Nombre de la institución»);
- > Se reúnen en un mismo punto elementos que refieren a géneros diferentes (por ejemplo, la reseña histórica y la caracterización del contrato fundacional);
- > Se discriminan elementos que pueden ser integrados en un mismo género (por ejemplo, organigrama, planta funcional, alumnos);
- > No especifica las jerárquicas ni semánticas entre los elementos.

En el marco del trabajo de intervención en la asignatura, se propuso caracterizar al Informe como un macro-género y realizar una descripción adecuada del mismo para poder diseñar una propuesta de enseñanza. Como ya se precisó en el apartado metodológico, en este caso se seleccionaron los textos producidos

por las y los estudiantes con mejor calificación y valoración por parte de la docente. También se tuvieron en cuenta la evaluación y los comentarios realizados por la docente, incluso en aquellos textos con una baja calificación. El trabajo se complementó con sucesivos diálogos con la docente, destinados a precisar sus expectativas en relación con la actividad.

Todo este trabajo nos permitió reconocer en el Informe la composición de tres macro-género, correspondientes con lo que la docente califica como Diagnóstico Contextual, Diagnóstico Institucional y Diagnóstico de la Clases. Por una cuestión de extensión, en este artículo nos focalizaremos en la descripción del Aspecto Dinámico del Diagnóstico Institucional. Presentaremos el análisis en una tabla de tres columnas (Tabla 1).

La primera columna denominada «partes formales», y son las que se pueden reconstruir en parte por la guía dada por la docente y en parte por los subtítulos utilizados por las y los estudiantes en sus informes. La identificación de estas partes suele ser un componente recurrente en las guías de escritura y están destinadas a facilitar los apartados y subapartados que conforman el texto requerido. Sin embargo, como han señalado Ahern & Hernando (2020), la falta de explicitación de los géneros en que se inscriben los textos de cada uno de los apartados termina por limitar la ayuda brindada por la enumeración de las partes formales.

La segunda columna identifica los géneros elementales (Martin & Rose, 2008) que están involucrados en el macro-género del Aspecto Dinámico del Diagnóstico Institucional. Como puede reconocerse, se trata de la columna que establece los componentes genéricos del texto y que permite reunir las diferentes partes formales. Este aspecto es relevante porque nos permite pensar la existencia de desfasajes entre los géneros elementales y las partes formales, la comprensión de estos desfasajes es uno de los pasos para una integración adecuada de la información relevada en el proceso de observación. Más adelante desarrollaremos este aspecto con un ejemplo textual.

La tercera columna desarrolla las relaciones semánticas que se establecen entre los géneros elementales que conforman el macro-género. Aquí seguimos la propuesta de Martin (1994) para reconocer estrategias ideacionales, interpersonales y textuales en los macro-géneros; en este análisis nos focalizaremos en las primeras de estas estrategias. Estas relaciones son relevantes para evitar una atomización del texto, sea a través de sus partes formales o de sus géneros elementales.

| Partes formales  | Géneros elementales  | Relaciones   |
|--|--|--|
| Reseña histórica   | [Explicación Secuencial Histórica]   |  |
| Contrato fundacional   | [Informe descriptivo] Definición de "contrato fundacional" + [Descripción] | Relación de realce (consecuencia) con la <i>Reseña histórica</i> . |
| Categorización (clasificación) de la enseñanza y la institución (Formal, No-formal, Informal; tipo de gestión) | [Argumentación / Justificación]  | Relación de extensión con el <i>Contrato fundacional</i> .         |
| Niveles y modalidades Matrícula<br>Planta Funcional. Organigrama<br>Dimensión organizacional                   | [Descripción]  | Relación de extensión con la Categorización                        |

*Tabla 1. Análisis del Aspecto Dinámico del Diagnóstico Institucional en términos de macro-género.*

### 4.3. LA REINSCRIPCIÓN DE UN GÉNERO ELEMENTAL EN UN MACRO-GÉNERO

Uno de los principales aportes que ofrece la noción de macro-género es la de favorecer una mayor comprensión del modo en que se incorporan los textos en una unidad mayor. Para la producción de informes de observación esto es relevante en dos sentidos: en primer lugar, porque logra articular la información relevada —sea a través de la observación, de las entrevistas o los documentos<sup>2</sup>— con su posterior textualización en el informe; en segundo lugar, porque logra anticipar la relación que tendrá la información textualizada en un género con pasajes anteriores y posteriores del mismo informe. Para mostrar esto, podemos analizar el modo en que se inscribe la narración acerca de la fundación de la institución observada en el Informe.

Tal como vimos, la descripción formal ofrecida por la guía dice «reseña histórica». Un abordaje más intuitivo de este elemento puede sugerir una secuencia de eventos que traten sobre la institución observada y en la que predominen las relaciones temporales. Sin embargo, en la medida en que inscribimos a este elemento del informe en el marco de macro-género, logramos anticipar el uso que se hará de

<sup>2</sup> Aunque no disponemos del espacio para un mayor desarrollo, corresponde señalar que uno de los aspectos que necesitó ser revisado en la guía de escritura es la homologación que realiza entre las partes formales y géneros elementales, con los «datos obtenidos a partir de documentos institucionales» y los «datos y reflexiones más relevantes aportadas por el/los entrevistado/s». Estas otras voces no se reúnen en apartados específicos, sino que se encuentran integrados a los diferentes géneros. Martín (1994, p.34) analiza esto como parte de la «estrategia de proyección» de los macro-géneros.

la información que se brinde en esta «reseña histórica». Tal como hemos mostrado, el análisis de las producciones de las y los estudiantes, así como las observaciones de la docente, nos permitieron precisar que la narración requerida está orientada a constituirse, toda ella, en la *causa* del «contrato fundacional» que necesita ser descripto en el siguiente componente del Informe. La noción de «contrato fundacional» es retomada de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) y es entendida como el mandato social que porta una institución, y para cuyo cumplimiento moviliza sus recursos. En este marco, se les demanda a las y los estudiantes que la «reseña histórica» permita identificar las causas para el surgimiento de ese mandato. De este modo se entiende que la secuencia de eventos que se presenta en el texto haga predominar las relaciones causales por sobre las temporales (Tabla 2).

|  |   |
|--|---|
| <p>El Colegio Armenio Arzuní fue fundado en el año 1928, junto con la iglesia Armenia "Santa Cruz de Varak" que hoy forma parte de la institución. Sus fundadores fueron armenios que llegaron a Argentina y se asentaron en Bajo Flores, escapando del genocidio que sufrió su país entre los años 1915 y 1923 y constituyendo un barrio armenio de alrededor de 200 casas. Para poder realizar ambas construcciones previamente mencionadas, se conformó la primera comisión directiva presidida por Haroutium Manikian. (Texto 4)</p> | <p><i>Explicación Secuencial Histórica</i> de la fundación de la institución.<br/>[causa]</p> |
| <p>El Colegio Armenio Arzuní ha sido un lugar de contención y aprendizaje para la comunidad armenia, teniendo como una de sus principales características la búsqueda de integración desde sus comienzos hasta el día de hoy, recibiendo alumnos y alumnas del resto de la sociedad sin distinción alguna. Cabe destacar que fue el primer colegio de la comunidad armenia en llevar a cabo esta inclusión, ya que las demás escuelas en su origen y primeros años sólo recibían alumnos de descendencia armenia. (Texto 4)</p>          | <p><i>Descripción del "contrato fundacional"</i><br/>[efecto]</p>                             |

**Tabla 2.** Relaciones causales entre la *Explicación Secuencial Histórica* y la *Descripción del contrato fundacional*.

En el primer pasaje, la fundación del colegio se presenta como el evento o el acontecimiento que será explicado. La ubicación inicial del grupo nominal se reproduce en el siguiente párrafo, en el que se describe el mandato que estableció la institución al momento de su fundación. El propósito explicativo que tiene el primer pasaje se hace evidente en el modo en que se organizan los eventos, con el fenómeno a explicar —la fundación del colegio— en primer lugar. Martín &

Rose (2008) reconocen en esto una diferencia que mantienen las explicaciones con las *recounts* y *accounts*:

[Consequential explanation] differ from recount and accounts in that chronology is not used to organise texts. Rather, explanations are organised rhetorically, beginning with the event being explained and then unfolding through a set of relevant factors or consequences. (p.131)

En el primer fragmento, la organización retórica a la que aluden Martin y Rose se identifica en el ordenamiento de la secuencia de eventos, en donde la causalidad aparece invertida (primero la fundación, luego la llegada de sus fundadores a la Argentina, etc.). Esta organización es también la que permite establecer una continuidad entre los dos géneros al otorgarles a ambos un mismo punto de partida. El macro-género propone así una estrategia ideacional de «realce» (*enhancement*), en la que el género descriptivo califica de alguna manera la explicación secuencial histórica, al mostrar los efectos o consecuencias de esa secuencia de eventos en la misma institución. Los eventos, que en el género anterior se consideran involucrados en dar cuenta de la fundación de la institución, adquieren una nueva significación —forjar el mandato social del Colegio—, dada por la relación semántica establecida con el otro género.

El tratamiento de los eventos que realiza la Explicación Secuencial también forma parte de la transformación genérica que va del Diagnóstico Contextual al Diagnóstico de las Clases. Como hemos dicho, este recorrido también coincide con un aumento de la tecnicidad y, fundamentalmente, de la presencia de géneros académicos en el Informe. En este sentido, el Diagnóstico Contextual también demanda entre sus partes formales una «breve reseña histórica del barrio o localidad».<sup>3</sup> Sin embargo, en tales casos los textos hacen predominar

<sup>3</sup> Las partes formales mencionadas en la guías son las siguientes: ubicación geográfica del barrio o localidad; breve reseña histórica del barrio o localidad; mapa de la zona relevada con la ubicación exacta de la institución abordada; características de la población que la constituye; características de las calles y avenidas; tipos de transportes; tipos de comercios predominantes; instituciones (deportivas, culturales, sociales, educativas); tipos de viviendas; espacios verdes; problemas de mayor incidencia; principales necesidades que se perciben; fotos del lugar; síntesis de los datos y reflexiones más relevantes aportadas por los entrevistados del lugar.

una organización temporal de los eventos, por lo que comienzan con el parcelamiento del territorio, los primeros asentamientos, hasta llegar a las condiciones actuales del barrio o la localidad. En este ejemplo se reconoce esta organización:

Almagro fue zona de quintas antes y después del paso del tren. Si bien el tren dio al barrio un giro fundamental, la evolución se afirmó como nunca a partir del tranvía. Pero también fue la fiebre amarilla la que terminó provocando un cambio profundo. Muchos porteños de clase alta abandonaron el centro de la Ciudad y se instalaron en sus quintas. Desde ese momento, nunca más volvieron al centro.

Hoy en día conocemos a este barrio como uno de los más tradicionales de la Ciudad y muy relacionado con el tango y los típicos cafés porteños. Por sus calles y bares circularon muchos de los grandes del tango y Almagro tiene el privilegio de ser el primer escenario que escuchó cantar a Carlos Gardel. (Diagnóstico Contextual. Texto 2)

En estos casos, el relato se encuentra más próximo a las organizaciones genéricas del sentido común, menos complejas y con una organización más lineal. Se reconoce una relación causal entre los eventos, pero sigue imponiéndose el orden temporal de los eventos.

El trabajo sobre los diferentes géneros que conforman el Diagnóstico Institucional —y los demás diagnósticos—, así como sus relaciones dentro de un macro-género, colabora a evitar algunas de las dificultades señaladas en las investigaciones sobre las guías de escritura. La focalización de la guía en la información que debe ser relevada no sólo deja fuera el modo en que debe ser textualizada por las y los estudiantes, también puede reproducir las diferencias entre el contenido disciplinar y su puesta en texto. De la misma manera, la consideración de los géneros involucrados en el Informe y de sus relaciones favorece la comprensión del modo particular en que la asignatura propone interpelar la información relevada a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos propuestos.

## 5. DISCUSIÓN

Como hemos propuesto en este artículo, las diferentes investigaciones acerca del uso de guías en la enseñanza de la escritura identifican tres grandes problemáticas: el modo en que las guías explicitan las expectativas de las y los docentes; el involucramiento de las guías en las actividades de enseñanza disciplinar; y la consistencia genérica de las guías. Los estudios han mostrado las problemáticas que despliegan en cada uno de estos ámbitos y las dificultades que surgen de la implementación de guías de escritura. En este trabajo hemos buscado mostrar que el trabajo que realiza el Programa de Lectura y Escritura Académica logra cubrir estas tres instancias por medio del trabajo conjunto entre el docente disciplinar y el especialista en el lenguaje que integra el Programa.

En relación con la identificación de las expectativas, hemos mostrado que la negociación previa que se estableció con la docente de la asignatura «Prácticas Profesionales I» permitió precisar qué es lo que ella esperaba de la actividad propuesta. En este sentido logramos caracterizar que la propuesta pedagógica se postula un gradual acercamiento a la institución educativa en la que se desarrolla la Educación Física. Este gradual acercamiento también supone una gradual elaboración de textos pertenecientes a géneros académicos en los que se pongan en texto las informaciones relevadas a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos.

En la mayoría de las evidencias relevadas, la falta de explicitación de expectativas en las guías concluye en una reelaboración de ellas, a los fines de volver sus consignas lo más evidentes posibles. Esta propuesta se sustenta, en gran medida, sobre el postulado de que la enseñanza de la escritura quede a cargo de la o del docente disciplinar, ayudado o relevado, en gran medida, por lo señalado en el documento de la guía. Como también muestran las investigaciones, las pautas de escritura no son suficientes para la enseñanza de la escritura si no van acompañadas de actividades, tales como su explicación, ejercitación, mostración de ejemplos, etc. En este punto, varios estudios muestran que las y los docentes disciplinares declaran la falta de tiempo o de experticia para llevar adelante estas otras actividades. Ante esto, el PROLEA propuso que el trabajo de enseñanza explícita y el desarrollo de todas aquellas actividades complementarias a la guía de escritura estuvieran a cargo del especialista en el lenguaje que

integra el Programa, con la asistencia y la colaboración de la docente disciplinar. No se trata entonces de recargar de tareas a esta docente ni de demandarle a un documento que sustituya un proceso de enseñanza explícita, sino de construir un trabajo asociado con el docente del Programa, de modo que el cronograma de la asignatura contemple entre sus actividades el desarrollo del dispositivo didáctico –Deconstrucción, Diseño, Construcción y Edición– necesario para complementar lo explicitado en la guía de escritura. Como afirma Moyano acerca de esta propuesta: «A diferencia de prácticas que simplemente ofrecen una consigna detallada a los estudiantes para que éstos resuelvan el problema planteado, en este modelo los docentes acompañan todo el proceso de aprendizaje, en un trabajo que se propone desde la heteronomía a la autonomía» (2017, p.56).

Finalmente, el presente artículo se focalizó en la tercera de las problemáticas acerca de las guías de escritura: su consistencia genérica. Este aspecto continúa, en cierta medida, lo desarrollado en los párrafos anteriores. Las limitaciones de las y los docentes disciplinares para dejar por escrito sus expectativas, así como sus reparos a asumir la tarea de la enseñanza explícita de la escritura académica, residen, en gran medida, en la falta de un metalenguaje que les permita una adecuada descripción de los textos esperados. En este sentido, los señalamientos acerca de la imprecisión genérica de las guías necesitan abordarse con una formación lingüístico-genérica y no necesariamente con la incorporación en las guías de definiciones acerca de lo que es, por ejemplo, una Explicación Secuencial Histórica. En el presente artículo se muestra el modo en que la noción de macro-género logra identificar no sólo los géneros que conforman los diferentes «diagnósticos» requeridos por la docente, sino también sus relaciones lógico-semánticas.

## CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo buscamos mostrar que las guías de escritura pueden entenderse como dispositivos que involucran tres grandes dimensiones: su compromiso con la enseñanza de la escritura en el ámbito universitario; su efectiva incorporación dentro de las actividades de enseñanza y evaluación; y su consistencia teórica en términos disciplinares y genéricos. Las tres dimensiones interactúan

de forma simultánea en los diferentes contextos de enseñanza que involucran el uso de guías de escritura. La diferenciación de estas dimensiones nos permitió identificar dónde han puesto su atención los trabajos que han abordado esta temática y cómo es posible que se generen discrepancias y tensiones entre las diferentes dimensiones en el marco del dictado de una asignatura universitaria. Sin embargo, lo más relevante en la identificación de estas instancias es reconocer todos los espacios que necesitan ser contemplados en la enseñanza explícita de la escritura académica. El PROLEA, por medio del trabajo articulado —pero no superpuesto— de la o del docente disciplinar y la o el lingüista logra cubrir estas diferentes instancias para, de este modo, potenciar el uso de las guías de escritura.

Las guías son, además, documentos para el acceso a las concepciones acerca de la escritura que tienen las y los docentes disciplinares (Bowen, 2009). Esto implica reconocer que algunas limitaciones que enfrentan las guías en su compromiso con la enseñanza de la escritura se deben a la relevancia que la o el docente le otorga a la escritura en su asignatura. Esta relevancia impactará tanto en el tiempo y la atención dedicada a las guías durante las clases, como en las precisiones genéricas ofrecidas en las pautas. Todo esto significa también que el trabajo con las guías se presenta como una instancia privilegiada para la construcción de una mayor conciencia lingüística en las y los docentes de las disciplinas. Este también es uno de los objetivos que debe perseguir un programa de enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito universitario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahern, A. y Hernando, A. (2020). Los trabajos de fin de grado en español y en inglés. Retos, y un intento de mejora, de la alfabetización académica en formación inicial de profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 9–24.
- Ávila, N., González-Álvarez, P., y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *RMIE*, 18(57), 537–560.
- Bacha, N. (2010). Teaching the academic argument in a university EFL environment. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(3), 229–241.

- Bajtin, M.** (2008). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bathia, V.** (2002). A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse* (pp.21–39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berkenkotter, C. y T.N. Huckin** (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bowen, G.** (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Christie, F.** (2002). *Classroom Discourse Analysis: A functional perspective*. Londres: Continuum.
- Córdova Jiménez, A.** (2009). *La escritura en la formación académica en ciencias. Un estudio exploratorio acerca de las representaciones sociales de los profesores de la Licenciatura en Bioquímica*. Tesis de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánica. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Devitt, A.** (2004). *Writing genre*. Carbonale: Southern Illinois University Press.
- Eggs, S.** (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Cassell.
- Errázuriz, M.C.** (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, 30, 217–236.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G.** (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Instrumentos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Halliday, M.A.K.** (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hammer, S.** (2017). An examination of the instruction provided in Australian essay guides for students' development of a critical viewpoint. *Assess Eval High Edu*, 42(7), 1069–1081.
- Jonassen, D.H., y Kim, B.** (2010). Arguing to learn and learning to argue: Design justifications and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 58, 439–457.
- Lea, M. y Street, B.** (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23, 157–172.
- Martin, J.R.** (1997). Analyzing genre: functional parameters. En F. Christie & J.R. Martin (Eds). *Genres and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*, (pp. 3–39). London: Continuum.
- Martin, J.R.** (2001). A context for genre: modelling social processes in functional linguistics. En J. Devilliers y R. Stainton (Eds.), *Communication in Linguistics: papers in honour of Michael Gregory* (pp.287–328). Toronto: GREF (Theoria Series 10).
- Martin J.R. y Rose, D.** (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. London: Equinox.

- Martin J.R. y Rose, D.** (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. UK: Equinox.
- Moyano, E.** (2007) Enseñanza de la lectura y la escritura basada en la teoría de género y registro de la LSF: resultados de una investigación. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.
- Moyano, E.** (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional, *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Moyano, E.** (2011). Deconstrucción y edición conjuntas en la enseñanza de la escritura. La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional. En *Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)* [en línea]. Recuperado de: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>
- Moyano, E.** (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Linguas Modernas*, 50(2), 47-72.
- Moyano, E. y Giudice, J.** (2016). Negotiation Between Professional Peers: Critical Strategy for a Reading and Writing Program at the University Level. *Ilha do Desterro*, 69(3), 157-172.
- Núñez, J.A. y Errázuriz, C.** (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8.
- Padilla, C.** (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *magis*, 5(10), 31-57.
- Romero González, A.N. y Álvarez Álvarez, M. de las N.** (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala*, 24(1), 103-118.
- Swales, J.** (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwalm, D.** (2002). The Writing Program (Administrator) in Context: Where Am and I and Can I Still Behave Like a Faculty Member. En I. Ward & W.J. Carpenter (Eds.), *The Allyn & Bacon Sourcebook for Writing Program Administrators* (pp. 9-22). New York: Allyn & Bacon.
- Torres Perdigón, A.** (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *RMIE*, 23(76), 95-124.
- Velásquez Rivera, M. y Córdova Jiménez, A.** (2012). Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica. *Literatura y lingüística*, 25, 169-191.

## 9

# DE LA DESCRIPCIÓN DE LAS LENGUAS A LA COMPRENSIÓN DEL ENTRE-LAS-LENGUAS: UN RECORRIDO PROFESIONAL

DE LA DESCRIPTION DES LANGUES À LA COMPRÉHENSION  
DE L'ENTRE-LES-LANGUES: UN PARCOURS PROFESSIONNEL

**ENTREVISTA A PATRICK CHARDENET**

DE LA UNIVERSITÉ DE FRANCHE COMTÉ

*Realizada y traducida por Maia Swiatek*

MS > Antes que nada, quisiera agradecerle por brindarnos la posibilidad de compartir con nosotros este espacio. Sabemos que su tiempo es escaso y estamos muy contentos de poder realizar esta entrevista con usted. Para comenzar quisiera contextualizar el espacio en el cual llevamos a cabo nuestros proyectos académicos. Nuestra universidad se encuentra en la provincia de Santa Fe, ubicada en la región del Litoral Argentino. Este volumen es para nosotros muy especial porque es un homenaje a Elsa Ghio, profesora-investigadora de la Carrera de Letras y fundadora de la revista Texturas. Ella introdujo la teoría Sistémico Funcional en

**pchardenet@patrick-chardenet.pro /**

Université de Franche Comté

**maiaswiatek@gmail.com /**

Centro de Estudios de los Discursos Sociales

Universidad Nacional del Litoral

e0010

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0010

**Fecha de recepción**

> 14/08/21

**Fecha de aceptación**

> 09/07/21

nuestra Facultad. En 2010 escribí, junto a María Delia Fernández, un libro cuyo título es «Lingüística Sistemico Funcional, aplicaciones a la lengua española» obra dedicada al desarrollo de categorías lexicales y gramaticales del español. Este libro tuvo un gran impacto en ámbitos académicos de la Argentina y de países vecinos, pues no existía ninguna obra que abordara específicamente el funcionamiento de la lengua española desde la teoría desarrollada por Halliday en 1970. En este sentido, ¿podríamos considerar esta publicación como un acto de glotopolítica?

**PC >** Desde mi punto de vista, yo diría que sí. Volvamos a la definición inicial de la glotopolítica (Guespin L., 1985, «Introduction. Matériaux pour une glottopolitique» en *Cahiers de linguistique sociale* n°7, Presses de l'université de Rouen, p. 14-32):

«Definiremos como glotopolítica toda acción de gestión de la interacción lingüística en la que interviene la sociedad. (...) La glotopolítica no deja de trabajar; es un continuo que va desde actos minúsculos, generalmente considerados como anodinos (reposición de una «falta» como una norma) a intervenciones considerables (derecho a la categoría de tomar la palabra bajo la forma escrita [...] u oral [...], en relación al límite la langue ella misma (...): promoción, prohibición (...), cambio de estatuto (...). No hay comunidad social sin glotopolítica.»

En tanto que acto social, la edición de cualquier obra está anclada glotopolíticamente puesto que pone en juego la lengua en un espacio social (literatura, ciencia, técnica, información ...), de la misma forma en que es una toma de palabra (entre amigos, por un medio audiovisual, en un contexto profesional...). En este nivel de la definición se muestra que la lengua es política porque nosotros somos *Homo Politicus* incluso antes que *Homo Loquens*: la aparición de las funciones del lenguaje en nuestros ancestros parece estar ligada a la necesidad de organizar la vida en grupo. Para el ser humano, no estando biológicamente afectado a un ambiente particular (contrariamente a la mayor parte de los animales), el grupo (la familia, el clan, la ciudad, la región, la nación...) resulta el mejor medio que tiene para protegerse, lo que implica organizar en su seno las interacciones entre el individuo y el colectivo.

En la teoría académica, elegir (o estar imposibilitado) de publicar en una lengua en lugar de en otra es un acto glotopolítica provocado o impuesto. Pero

se agrega en el caso de una obra que aborda el funcionamiento de la lengua española un segundo nivel de glotopolítica dado por el sentido dado a los contenidos, aquí de naturaleza epistemológica porque hay una toma de posición a partir de la teoría desarrollada por Halliday.

**MS >** Tomando en cuenta el contexto de la publicación de este libro, quisiéramos preguntarle lo siguiente: Si partimos de la afirmación de que la elección de aquella o aquellas lenguas en que comunicamos no es un acto neutro ni sin efectos sobre la manera de representar los objetos reales o simbólicos del mundo. ¿Cuál es el rol de las lenguas en el espacio académico de la enseñanza y de la investigación?

**PC >** La cuestión de los diferenciales de representación de los objetos materiales e inmateriales del mundo entre las diferentes lenguas es un motivo clásico de debates en los campos de la antropología y de las ciencias del lenguaje desde que Edward Sapir desarrollase su hipótesis, que luego fue expandida de manera radicalmente ideológica por Benjamin Lee Whorf. Explorar las visiones del mundo según las lenguas y los discursos que las median es un proyecto tan antiguo que podemos remontarlo a las intuiciones de Wilhelm von Humboldt (ver en relación a esto el trabajo de Meschonnec Henri, Trabant Jürgen et al., *La pensée dans la langue. Humboldt et après*, Saint-Denis, PUV, 1995).

La mayor parte de los ejemplos que fundan esta intuición han sido tomados del léxico (la variedad del número de palabras para representar diversos aspectos o calidades de un objeto en las diferentes lenguas, incluso la ausencia de palabra para algo señalado en otra lengua) pero también en el discurso es posible constatar los diferenciales: el desarrollo de la argumentación en las lenguas formalmente próximas como en el español, el francés o el portugués ponen en evidencia el hecho de que escribir un mismo artículo científico en estas tres lenguas obliga a realizar construcciones diferentes, explicaciones con perífrasis, incluso neologismos aceptables en una lengua pero difícilmente en la otra. En las ciencias humanas y sociales, la lengua elegida para producir o para enseñar conocimientos tiene, indudablemente, efectos en la decodificación (efectos de intención o no) y en la decodificación (efectos de recepción). Personalmente produzco textos en inglés, francés, español y portugués a partir de datos interpretados en estas cuatro lenguas, y además enseño en español, en francés y en portugués. Esto

representa siempre una situación problemática; así, algunas veces, mediante un acto de traducción al español o al portugués de mis pensamientos en francés, siento el impulso de ir revisar el enunciado formulado inicialmente en francés.

Se podría decir que se trata de un problema de competencias. Es cierto que el bilingüismo perfecto es mucho más excepcional que el plurilingüismo y que nuestras competencias plurilingües son casi siempre variables. Este es justamente un argumento que debería militar a favor de una ciencia plurilingüe contra la hegemonía de una única lengua de comunicación científica respecto a la cual la gran mayoría de los investigadores de todo el mundo no tienen más que desiguales competencias en lengua extranjera.

**MS >** El libro de Alicia Caffarel *A Systemic Functional Grammar of French*, que describe el sistema de la lengua francesa siguiendo los principios de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) está sin embargo escrito en inglés. ¿Podríamos considerarlo como un ejemplo de uniformización de la ciencia por la lengua? ¿Cuáles serían los orígenes del crecimiento del monolingüismo que parece inevitable?

**PC >** Desde mi punto de vista se trata de una cuestión de mercado, del mercado de lenguas disponibles para publicar una obra científica y de una mercantilización del conocimiento.

Alice Caffarel es franco-australiana. Ella realizó estudios de lingüística en Australia y desarrolló su carrera como lingüista en la Universidad de Sydney. Creo que la base de los datos en que basa su obra son artículos publicados con anterioridad en inglés y en el espacio anglo-sajón, trabajados por ella desde su tesis de doctorado en 1990. Hay entonces una lógica para que dentro del mercado de lenguas (internacionalizadas) propio al ámbito científico, ella haya escogido la lengua inglesa y a un editor londinense. Mucho más aún si consideramos que el prefacio es de Halliday, y que la LSF no es una corriente tan desarrollada en el espacio francófono.

El crecimiento del monolingüismo en las ciencias debería buscarse en otro lugar. Una de las consecuencias del crecimiento demográfico de la cantidad de investigadores desde hace una veintena de años es que el número de artículos científicos ha explotado estos últimos años. «Publicar o perecer/perecer o publicar» es el mandato al que todos los investigadores se encuentran hoy sometidos. En la escala mundial, cerca de 7,8 millones de personas estuvieron empleadas

en tiempo completo en las actividades de investigación durante el año 2013, o sea que hubo un aumento del 21% en relación al 2001. Este crecimiento es generalizado, pero a su vez está fuertemente influido por los investigadores de los países en desarrollo (+56% entre 2002 y 2007), que representan hoy alrededor del 45% del total de investigadores. La diversidad del origen de los investigadores y el aumento del número de artículos hubiese debido, lógicamente, contribuir al aumento de la pluralidad lingüística.

Pero esto no fue así, porque al mismo tiempo ha habido una concentración del capital invertido en y por empresas comerciales dedicadas a editar publicaciones científicas. Las ganancias de los gigantes de este campo se han disparado: Reed Elsevier (hoy Grupo RELX); Wiley-Blackwell; Nature Springer; Taylor & Francis; estos son grupos que se desarrollan comprando a otras sociedades. Representan hoy más del 70% de las ganancias mundiales del sector (cerca del 15% en 1995), con un crecimiento de más del 20% anual. Su racionalidad se basa en la optimización del lucro: el fin es la obtención de un máximo de autores (que tal vez deban pagar para ser publicados) y un máximo de compradores (lectores e instituciones), mediante un mínimo empleo de costes. El monolingüismo es a la vez la solución que ellos refuerzan a través los índices de citas, extraídas esencialmente de sus publicaciones (en inglés), que sirven para clasificar a los investigadores según el número de citas que refieren a sus artículos (el famoso índice *h* de un investigador, según el cual un investigador tiene un índice *h* si ha publicado *h* trabajos con al menos *h* citas cada uno)

Hay dos posibles soluciones para no caer en un empobrecimiento progresivo de muchos de los campos científicos del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales: o estímulos mediante inversiones masivas en las editoriales universitarias públicas que se comprometan a ser multilingües; o bien un cambio profundo de las estrategias de aquellos grupos comerciales dedicados a la edición científica que eventualmente viesan una reducción de sus ganancias por sobre producir en inglés y buscaren entonces multiplicar nichos de rentabilidad en diferentes idiomas.

**MS >** Es muy frecuente que en las materias de didáctica específica se solicite a los estudiantes redactar su propia biografía lingüística. Resulta interesante reflexionar sobre las razones y las motivaciones que condujeron a cada uno a desarrollar una carrera lingüística. En su caso, ¿ha habido actores importantes

que marcaron la elección de la carrera a seguir? (Sus padres, sus maestros, etc.)  
¿Desde su punto de vista, interrogarse sobre este aspecto puede ayudar a forjarse una imagen de la tarea de un lingüista?

**PC >** Es un clásico educativo, el tema del modelo: esto es, tanto la representación que se hace el enseñante de un buen estudiante antes de entrar a un curso nuevo como la representación que se hace el estudiante de un buen enseñante antes de entrar a la clase. Hay dos cosas que han contribuido para que yo ingrese en esta carrera y plantee mis gestos profesionales tal como lo hago. Primero, una suerte de fascinación por el conocimiento y unas ansias de saber. Lo cual en mi caso estaba representado tanto por la excelencia de los cursos de mis profesores de Ciencias de la Educación y de Ciencias del Lenguaje (yo seguí ambas carreras paralelamente hasta obtener la licenciatura, antes de continuar con Ciencias de Lenguaje hasta el doctorado), como por la lectura de tal o tal obra, que a su vez realizaba un reenvío a otras obras. Todo esto ha desarrollado en mí una especie de bulimia del conocimiento que se traduce in fine en una humildad de lo que sabemos en relación a lo que todavía no. Luego hay dos o tres personas cuyos comportamientos profesionales en la enseñanza y la investigación me han aportado mucho, particularmente mi directora de tesis de doctorado, la profesora Sophie Morand, especialista en análisis del discurso por la Universidad Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

**MS >** Luego de haber vivido en América Latina, en Argentina y en Brasil, ¿considera usted que el contacto con estas tradiciones intelectuales ha jugado un rol en su manera de concebir las disciplinas en cuestión? ¿Hay vínculos con los grupos o agentes que usted querría resaltar?

**PC >** Antes de América Latina, tuve la ocasión de vivir y trabajar en Siria, en Libia y en Ghana, pero la primera vez que llegué a América Latina, concretamente a Buenos Aires en 1990, me ocurrió algo respecto a mi deseo por las Américas que desde entonces no deja de regocijarme («Estoy loco por ti, América»). Tuve la oportunidad de residir en Buenos Aires (y en Paraná), en San Pablo y en Montreal, y de recorrer este continente por razones profesionales, de trabajar allí en la investigación, en la enseñanza y en la cooperación internacional. Es una situación que lo pone a uno en cierta ventaja a la hora de obtener una mejor comprensión

de los modos de producción y de organización del conocimiento, tanto a nivel institucional como personal, y posibilita la toma de conciencia de que la recepción y la apropiación del conocimiento son susceptibles de ser realizados de maneras diferentes a aquellas propias de Europa. La conjunción de una relativa unicidad lingüística alrededor de cuatro lenguas internacionales (inglés, francés, español y portugués) permite dialogar directamente con una buena parte del mundo, y la potencia del millar de lenguas autóctonas que irrigan culturas ancestrales y permiten restituir sus conocimientos me cautiva. Hay tanto que aprender y conocer, tanto por hacer, tantos vínculos.

**MS >** ¿De qué manera lleva a cabo su trabajo de investigación? ¿Qué dimensión ocupa el trabajo de equipo?

**PC >** Cuando debuté en mis actividades de investigación lo hice en el marco académico coaccionado por la obtención de mi título de maestría y de doctorado, primero en Ciencias de la Educación en la Universidad de Paris X Nanterre, luego en Ciencias del Lenguaje en la Universidad de Paris 3 Sorbonne Nouvelle donde me encontré por primera vez en una atmósfera de laboratorio de investigaciones en el CEDISCOR (Centro de investigación del discurso ordinario y especializado). En las universidades francesas, la realización de actividades colectivas de investigación en nuestra área es difícil por una sencilla razón: la ausencia casi total de financiación institucional para la investigación en enseñanza/aprendizaje de lenguas. Rápidamente adoptamos hábitos individuales en el seno de grupos más o menos estructurados y estructurantes. Cuando fui reclutado por la Universidad de Franche Comté, se volvió todavía más flagrante porque mi centro de reclutamiento ELLIADD (Edición, Lenguas, Literaturas, Informática, Artes, Didácticas, Discurso) era tan abarcador que cualquier emprendimiento de cada uno de los equipos que lo integraban no lograba nunca construir un proyecto federativo capaz de lograr el financiamiento necesario. Mis prácticas comenzaron a cambiar cuando me involucré en proyectos internacionales que contaban con financiamiento europeo o que provenían de organizaciones multilaterales como la Unión Latina, la Organización Internacional de la Francofonía, la Agencia Universitaria de la Francofonía... Mi recorrido profesional se realizó en América, en particular en América del Sur, y fue a partir de este espacio académico que pude participar

e incluso iniciar mis propios proyectos en red. Los trabajos individuales tienen frecuentemente poco impacto, tanto en términos científicos como en lo que ellos pueden brindar como solución a cuestiones concretas. Nosotros debemos probar a la sociedad y a los sistemas educativos que es importante destinar recursos a la investigación. En 2010, publiqué al respecto un artículo llamado «Hacer de la investigación en la didáctica de las lengua, una herramienta global y contextualizada al servicio de los sistemas educativos» (en Sinergias–Brasil coordinado por Véronique Braun Dahlet y Eliane Gouvêa Lousada, revista del Programa Mundial de Difusión Científica Francófona en Red del GERFLINT (Grupo de Estudios et de Investigación para Francés Lengua Internacional), pp.39–46 (<https://gerflint.fr/Base/Bresil8/chardenet.pdf>)). De nuestra capacidad para encontrar soluciones a través de la investigación y demostrar su interés a través de la difusión depende el futuro de nuestras disciplinas.

**MS** > ¿Cuáles son los textos que más han influido en su trabajo y cuáles son los autores que admira? ¿por qué motivos?

**PC** > Debo decir que la «admiración» de los autores no es mi fuerte. Yo admiro más bien la resiliencia y la fuerza de nuestros hermanos y hermanas más desposeídos que combaten diariamente para sobrevivir. A ellos sí que los admiro. Respecto al resto, respeto el trabajo de muchos investigadores y, aunque fascinado por el conocimiento, me quedo absorto ante el campo epistémico que queda delante nuestro, ante esas realidades inacabables de las que resta hacer emerger conocimiento.

Para responder más precisamente a su pregunta, podría citar tres autores y tres obras que me han marcado por unas razones muy diferentes y en distintos ámbitos. Primero, en el orden cronológico, debo decir que comencé mis estudios superiores cursando dos años en Ciencias Económicas y también realicé un seminario sobre la economía de América Latina en la École Pratique des Hautes Études. así fui cautivado la dimensión cognitiva del trabajo de Karl Marx al escribir *El Capital* que no puede leerse que en numerosas idas y venidas con la filosofía, la historia y la economía política. Esta amplitud ha convergido en un cierto deseo por no aislar el contexto de sus relaciones con los distintos ámbitos y además en un enfoque disciplinario de aporte de otras disciplinas (la observación de un

miembro del jurado de mi tesis de doctorado que había comenzado un debate al considerar las numerosas notas al pie de página que reenviaban de manera argumentada a otros saberes que podían esclarecer de manera articulada o diferenciadamente lo que yo pretendía mostrar)

La segunda obra es *La Distinción. Crítica social del juicio* de Pierre Bourdieu que me marcó mucho justo en el momento en el que comenzaba mis trabajos sobre la actividad evaluativa y las prácticas de evaluación. La construcción social detrás de la enunciación del juicio fueron un elemento clave para comprender lo que se juega en todo acto de evaluación que es llevado a cabo por el lenguaje y por la facultad de categorización que este permite

Para finalizar, puesto que hay que finalizar incluso si hay otras obras que podrían agregarse, mencionaré el trabajo de Dan Sperber y Deirdre Wilson, *La Pertinencia: Comunicación y Cognición* que para mostrar que existe un principio de economía en el lenguaje, sitúa el análisis del lado de la decodificación y no de la codificación, del lado de la recepción y no de la emisión. Se trata de un reverso epistemológico al que quizá no se le ha prestado la suficiente atención. Por supuesto, están los trabajos de semiótica como los de Umberto Eco sobre la co-construcción del sentido (*Lector en fábula: El rol del lector; La cooperación interpretativa en los textos*) pero ¿qué pasaría si relacionáramos el proceso con la gramática (una gramática de decodificación versus gramática de codificación)? Existe claro está la psicolingüística y las teorías de la adquisición que estudian los factores lingüísticos, cognitivos y socio-lingüísticos que condicionan la adquisición de la lengua segunda o de la lengua extranjera. Está también la sociodidáctica que articula variedad y los contextos (desde el punto de vista político, institucional, sociolingüístico) y la variación lingüística (lingüística, interlingüística, Inter dialectal) pero queda una pregunta que me realizo siempre: ¿en que medida puedo uno decir que la lengua enseñada es la lengua aprendida? ¿No hay quizá aquí, también un principio de economía que hace que la actividad didáctica sea finalmente una auto-socio-construcción del aprendiz? A partir de un proceso de inversión epistemológica, ¿me pregunto si la didáctica de las lenguas extranjeras que ha sido construida a partir de cada una de las lenguas enseñadas y que tiende a tomar en cuenta el entorno plurilingüe de los contextos, tanto como los repertorios plurilingües de los sujetos aprendientes, no debería reconstruirse en el entre-las-lenguas?

## VERSIÓN ORIGINAL

**MS** > Avant tout, je voudrais vous remercier de nous avoir donné la possibilité de partager vos connaissances avec nous. Nous savons que votre emploi du temps est très chargé, donc nous sommes très heureux de pouvoir échanger avec vous. Pour commencer et parce que nous ne sommes pas sûrs que vous connaissiez notre espace académique, nous voudrions vous présenter le contexte dans lequel nous menons nos projets. Notre université se trouve dans la province de Santa Fe, c'est la région du Littoral argentin. Ce volume est pour nous très spécial car c'est un hommage à Elsa Ghio, professeure-chercheuse de la carrière de Lettres et fondatrice de la revue *Texturas*. Elle a introduit la théorie Systémique fonctionnelle dans notre faculté. En 2010, elle a écrit, en collaboration avec María Delia Fernandez, un livre intitulé «*Lingüística sistémico-funcional, aplicaciones a la lengua española*» œuvre dédié au développement des catégories lexicales et grammaticales de la langue espagnole. Ce livre-là a eu un grand impact en Argentine et dans les pays hispanophones voisins, car il n'existait aucune œuvre abordant le fonctionnement de la langue espagnole depuis la théorie développée par Halliday en 1970. Pouvons-nous penser que la publication de ce livre soit un acte glottopolitique ?

**PC** > De mon point de vue, je dirais que oui. Revenons d'abord à la définition initiale de la glottopolitique (Guespin L., 1985, « Introduction. Matériaux pour une glottopolitique » dans *Cahiers de linguistique sociale* n°7, Presses de l'université de Rouen, p. 14–32) :

«Nous définirons comme glottopolitique toute action de gestion de l'interaction langagière où intervient la société. (...) La glottopolitique est sans cesse en œuvre ; c'est un continuum qui va d'actes minuscules, généralement considérés comme anodins (reprise d'une « faute » au titre d'une norme) à des interventions considérables (droit à telle catégorie de prendre la parole sous forme écrite [...] ou orale [...]), concernant à la limite la langue elle-même (...) : promotion, interdiction (...), changement de statut. (...) Il n'y a pas de communauté sociale sans glottopolitique.»

En tant qu'acte social, l'édition de n'importe quel ouvrage est ancré glottopolitiquement car il met en jeu la langue dans un espace social (littérature, science,

technique, information ...), comme l'est également une prise de parole (entre amis, par un média audiovisuel, dans un contexte professionnel ...). Ce niveau de la définition montre que le langage est politique car nous sommes *Homo Politicus* avant d'être *Homo Loquens* : l'apparition des fonctions du langage et du langage chez nos ancêtres semble liée aux besoins d'organiser la vie en groupe. L'être humain n'étant pas lié à un environnement particulier (contrairement à la plupart des animaux), le groupe (la famille, le clan, le village, la ville, la région, la nation ...) est le meilleur moyen de se protéger, ce qui implique d'y organiser la vie, les activités entre l'individuel et le collectif.

Dans l'espace académique, choisir (ou être contraint) de publier dans une langue plutôt que dans une autre est un acte glottopolitique produit ou subi.

Mais s'ajoute dans le cas d'un ouvrage abordant le fonctionnement de la langue espagnole, un deuxième niveau glottopolitique, celui du sens donné aux contenus, ici de nature épistémologique puisqu'il y a prise de position à partir de la théorie développée par Halliday.

**MS >** En prenant en compte le contexte de la publication de ce livre, nous voulons vous poser la question suivante : Si nous partons de l'affirmation que les langues que nous choisissons pour communiquer n'est pas un acte neutre ni sans effets sur la façon de représenter les objets réels ou symboliques du monde. Quel est le rôle des langues dans l'espace académique de l'enseignement et de la recherche ?

**PC >** La question des différentiels de représentation des objets matériels et immatériels du monde entre les différentes langues fait encore débat en anthropologie et en sciences du langage depuis qu'elle a été mise en hypothèse par Edward Sapir et développée de manière idéologique radicale par Benjamin Lee Whorf. Explorer les visions du monde selon les langues et les discours est un projet plus ancien qui remonte à l'intuition de Wilhelm von Humboldt (voir à cet égard, le travail de Meschonnic Henri, Trabant Jürgen et al., *La pensée dans la langue. Humboldt et après*, Saint-Denis, PUV, 1995).

La plupart des exemples qui fondent cette intuition ont été pris dans le lexique (la variété du nombre de mots pour représenter un objet dans différentes langues, voire l'absence de mot) mais en discours également on peut constater des différentiels : le développement de l'argumentation dans des langues formellement proches

comme l'espagnol, le français ou le portugais met en évidence le fait que rédiger un même article scientifique dans ces trois langues oblige à des constructions différentes, des explicitions par périphrases, voire des néologismes acceptables dans une langue mais plus difficilement dans une autre. Dans les sciences humaines et sociales, le choix d'une langue de production ou d'enseignement des connaissances a indubitablement des effets à l'encodage (effets d'intention ou non) et au décodage (effets de réception). Je produis des articles en anglais, français, espagnol, portugais) à partir de données interprétées dans ces quatre langues voire dans d'autres et traduites et j'enseigne en espagnol en français et en portugais. C'est à chaque fois un enjeu et je suis parfois amené par le biais d'un acte de traduction en espagnol ou en portugais, de ma pensée en français, à réviser l'énoncé en français.

On pourra dire qu'il s'agit d'un problème de compétences. Il est vrai que le bilinguisme parfait est beaucoup plus rare que le plurilinguisme et que nos compétences plurilingues sont le plus souvent variables. C'est justement un argument qui devrait militer en faveur d'une science plurilingue versus une langue unique de communication scientifique dans laquelle la grande majorité des chercheurs dans le monde n'a que des compétences variables de langue étrangère.

**MS >** Le livre d'Alice Caffarel « *A Systemic Functional Grammar of French* », décrivant le système de la langue française selon les principes de la Linguistique Systémique Fonctionnelle (LSF) est toutefois rédigé en anglais. Ceci pourrait-il être considéré comme un exemple d'uniformisation de la science par la langue ? Quelles seraient les origines de la croissance du monolinguisme qui semble inévitable ?

**PC >** C'est de mon point de vue une question de marché : marché des langues disponibles pour publier un ouvrage scientifiques et marchandisation de la connaissance.

Alice Caffarel est franco-australienne. Elle a fait ses études de linguistique en Australie et elle poursuit une carrière de linguiste à University of Sydney. Je suppose que la base des données de son ouvrage repose sur des articles préalablement publiés en anglais dans l'espace académique anglo-saxon depuis sa thèse de doctorat en 1990. Il y a donc une logique pour que, sur le marché des langues (internationalisées) de la science disponible, elle ait choisi l'anglais et un éditeur londonien. D'autant que la préface est de Halliday et que la linguistique systémique fonctionnelle n'est pas un courant très développé dans l'espace francophone.

La croissance du monolinguisme dans les sciences est plutôt à rechercher autre-part. L'une des conséquences de la croissance démographique du nombre de chercheurs depuis une vingtaine d'années est que le nombre d'articles scientifiques a explosé ces dernières années. « Publier ou périr / Publier ou périr » est l'injonction à laquelle tous les chercheurs sont aujourd'hui soumis. À l'échelle mondiale, environ 7,8 millions de personnes étaient employées à temps plein dans des activités de recherche en 2013, soit une augmentation de 21 % par rapport à 2001. Cette croissance est générale, mais aussi fortement impactée par les chercheurs des pays en développement (+56% entre 2002 et 2007), qui représentent aujourd'hui environ 45% de l'ensemble des chercheurs. La variation de l'origine des chercheurs et l'augmentation du nombre d'articles auraient logiquement dû contribuer à accroître la pluralité linguistique.

Mais cela ne s'est pas déroulé comme ça car dans le même temps, il y a eu une concentration des capitaux investis dans des sociétés commerciales de publications scientifiques. Les profits des géants de ce domaine ont explosé : Reed Elsevier (aujourd'hui RELX Group) ; Wiley-Blackwell; Nature Springer; Taylor & Francis sont des groupes qui se développent en rachetant d'autres sociétés. Ils représentent plus de 70 % des profits mondiaux du secteur (environ 15 % en 1995), avec une croissance de plus de 20 % par an. Leur rationalité est fondée sur le profit : un maximum d'auteurs (qui parfois doivent payer pour être publiés) et un maximum d'acheteurs (lecteurs et institutions) pour un minimum de coûts. Le monolinguisme est leur solution qu'ils renforcent par des indices de citations essentiellement puisées dans leurs publications (donc en anglais), qui servent à classer les chercheurs selon le nombre de citations de leurs articles (le fameux h-index d'un chercheur qui est égal au nombre h le plus élevé de ses publications qui ont reçu au moins h citations chacune).

Il y a deux solutions possibles pour ne pas tomber dans un appauvrissement progressif de nombreux domaines scientifiques en sciences humaines et sociales : soit des réinvestissements massifs dans les presses universitaires des universités publiques qui s'engageraient à être multilingues, soit un renversement des stratégies des groupes commerciaux d'édition scientifique qui verraient s'épuiser leurs profits par surproduction en anglais et chercheraient à multiplier les niches de rentabilité dans différentes langues.

**MS** > Très souvent, dans les matières de didactique spécifique nous demandons aux étudiants d'écrire leur propre biographie langagière. C'est toujours intéressant de réfléchir aux raisons et aux motivations qui ont amené chacun à une carrière linguistique. Y a-t-il eu des acteurs importants pour vous, ayant eu un rôle significatif concernant vos choix d'études universitaires (Vos parents, vos maîtresses, etc.)? Selon vous, s'interroger sur cela peut-il aider à se forger une image de la tâche d'un linguiste ?

**PC** > C'est un classique de l'éducation, le modèle : autant la représentation que se fait l'enseignant d'un bon élève avant d'entrer dans une nouvelle classe, que la représentation que se fait l'élève, d'un bon enseignant avant d'entrer dans un nouveau cours. Il y a deux choses qui ont contribué pour moi à entrer dans cette carrière et à poser mes gestes professionnels tel que je les pose. D'abord une certaine fascination pour la connaissance et l'envie de savoir. Ce qui était représenté aussi bien par l'excellence d'un cours donné par tel ou tel de mes professeurs en sciences de l'éducation et en sciences du langage (j'ai suivi ces deux « carreras » parallèlement jusqu'aux deux licences avant de poursuivre en sciences du langage jusqu'au doctorat), que par la lecture de tel ou tel ouvrage qui renvoyait encore à d'autres ouvrages. Les uns et les autres ont façonné chez-moi une sorte de boulimie de savoirs qui aboutit in fine à une humilité de ce que nous savons par rapport à ce qu'on ne sait pas encore. Ensuite deux ou trois personnes dont les comportements professionnels en enseignement et en recherche m'ont beaucoup apporté, en particulier ma directrice de thèse de doctorat, la professeure Sophie Moirand, spécialiste de l'analyse du discours à l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

**MS** > Après avoir vécu en Amérique Latine, en Argentine et au Brésil, considérez-vous que le contact avec ces nouvelles traditions intellectuelles ont joué un rôle dans votre façon de concevoir les disciplines concernées ? Y a-t-il des liens avec des groupes ou des agents que vous souhaiteriez mettre en avant ?

**PC** > Avant l'Amérique Latine, j'avais eu l'occasion de vivre et travailler en Syrie, au Liban et au Ghana mais quand je suis arrivé pour la première fois en Amérique Latine, à Buenos Aires en 1990, il s'est passé quelque chose qui depuis ne cesse plus de me réjouir de mon désir des Amériques (« Soy loco por ti, América »). J'ai

eu la chance de résider à Buenos Aires (et à Paraná), à São Paulo et à Montréal et de parcourir ce continent pour des raisons professionnelles, d'y travailler dans la recherche, l'enseignement, la coopération universitaire internationale. C'est une position qui permet de mieux comprendre les modes de production et d'organisation des savoirs, au niveau institutionnel comme au niveau personnel et de prendre conscience que leur réception et leur appropriation peut aussi se construire de manière très différente qu'en Europe. La conjonction d'une unité linguistique relative autour de quatre langues internationalisées (anglais, français, espagnol, portugais) qui permet de dialoguer directement avec une bonne partie du monde et la puissance du millier de langues autochtones qui irrigue des cultures ancestrales et permettent de restituer leurs savoirs me captivent. Il y a là tant à apprendre et connaître, tant à faire, tant de liens.

**MS** > Comment mettez-vous en place votre travail de recherche ? Quelle dimension a le travail d'équipe dans celui-ci ?

**PC** > Quand j'ai débuté mes activités de recherche, c'était dans le cadre académique contraint pour l'obtention de diplômes de master et de doctorat, d'abord en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris X Nanterre, puis en Sciences du langage à l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle où je me suis trouvé pour la première fois dans une atmosphère de laboratoire au CEDISCOR (Centre de recherches sur les discours ordinaires et spécialisés). La mise en collectif des activités de recherche de notre domaine dans les universités françaises est difficile pour une simple raison de quasi absence de financement institutionnel de la recherche sur l'enseignement / apprentissage des langues. On prend donc vite des habitudes individuelles au sein de collectifs plus ou moins structurés et structurants. Lorsque j'ai été recruté par l'Université de Franche Comté, c'est devenu encore plus flagrant car mon laboratoire de rattachement ELLIADD (Editions, Langages, Littératures, Informatique, Arts, Didactiques, Discours) était tellement large que toute démarche de chacune des équipes qui le composaient ne parvenait jamais à construire un projet fédérateur capable d'intéresser des financements conséquents. Mes pratiques ont commencé à changer quand je me suis engagé sur des projets internationaux avec des financements européens ou d'organismes multilatéraux comme l'Union Latine, l'organisation Internationale de la Francophonie, l'Agence universitaire

de la Francophonie. Mon parcours professionnel ayant fait que les Amériques et en particulier l'Amérique du Sud, c'est à partir de cet espace académique que j'ai pu participer et même initier des projets de recherche en réseaux. Les travaux individuels ont souvent peu d'impact, ni en termes scientifiques ni dans ce qu'ils peuvent apporter comme solution à des questions concrètes. Nous devons prouver aux sociétés, aux systèmes éducatifs qu'il est important d'engager des moyens dans la recherche. J'ai publié en 2010, un article intitulé "Faire de la recherche en didactique des langues, un outil global et contextuel au service des systèmes éducatifs" (dans Synergies-Bésil numéro 8, coordonné par Véronique Braun Dahlet et Eliane Gouvêa Lousada, revue du Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT (Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale), pp.39-46 (<https://gerflint.fr/Base/Bresil8/chardenet.pdf>)). De nos capacités à trouver des solutions par la recherche et à en montrer l'intérêt par la diffusion dépend l'avenir de nos disciplines.

**MS** > ¿Cuáles son los textos que más han influido en su trabajo y cuáles son los autores que admira? ¿por qué motivos?

**PC** > L'« admiration » des auteurs n'est pas mon fort. J'admire la résilience et la force de nos frères et sœurs êtres humains les plus démunis qui se battent quotidiennement pour survivre. Eux, oui je les admire. Pour le reste, je respecte les travaux de nombreux chercheurs et bien que fasciné par la connaissance, je reste humble face au champ d'épistémé qui reste devant nous, ces réalités dont il reste à faire surgir les savoirs.

Pour répondre plus précisément à votre question, je peux citer trois auteurs et trois ouvrages qui m'ont marqué pour des raisons très différentes et dans des domaines différents. D'abord dans l'ordre chronologique, je dois dire que j'ai commencé mes études supérieures par deux années de sciences économiques et j'ai aussi suivi longtemps un séminaire sur l'économie de l'Amérique Latine à l'École Pratique des Hautes Études. J'ai été alors subjugué par l'entreprise cognitive du travail de Karl Marx pour rédiger *Le Capital* qui ne peut se lire qu'en de nombreux aller retour avec la philosophie, l'histoire et l'économie politique. Cette amplitude m'a certainement influencé dans une certaine appétence à ne pas isoler un contexte de ses liens avec différents environnements et une approche disciplinaire

de l'apport d'autres disciplines (remarque d'un membre du jury qui avait engagé un débat lors de la soutenance de ma thèse de doctorat à partir des nombreuses notes de bas de page qui renvoyaient de manière argumentée à d'autres savoirs qui pouvaient éclairer conjointement ou différemment ce que je prétendais montrer).

Le deuxième ouvrage est *La Distinction*. Critique sociale du jugement de Pierre Bourdieu qui m'a beaucoup marqué au moment où je commençais mes travaux sur l'activité évaluative et les pratiques d'évaluation. La construction sociale derrière l'énonciation du jugement a été un élément clé pour comprendre ce qui se joue dans l'acte d'évaluation qui est mis en œuvre par le langage et la faculté de catégorisation qu'il permet.

Pour finir, puisqu'il faut finir même si d'autres ouvrages pourraient être ajoutés, je mentionnerais le travail de Dan Sperber et Deirdre Wilson, *La Pertinence : Communication et Cognition* qui pour montrer qu'il existe un principe d'économie dans le langage, visant à ne dire que ce qui est pertinent, situe l'analyse du côté du décodage et non de l'encodage, du côté de la réception et non de l'émission. C'est un renversement épistémologique auquel on n'a peut-être pas prêté assez d'attention. Il y a bien entendu les travaux de sémiotique comme celui d'Umberto Eco sur la co-construction du sens (*Lector in fabula : Le rôle du lecteur*, ou, *La coopération interprétative dans les textes*) mais que se passerait-il si l'on rapportait la démarche à la grammaire (une grammaire du décodage vs la grammaire de l'encodage) ? Il existe bien entendu la psycholinguistique et les théories de l'acquisition qui étudient les facteurs linguistiques, cognitifs et socio-psychologiques qui marquent l'acquisition d'une langue seconde ou langue étrangère. Il y a aussi la sociodidactique qui articule la variété des contextes (des points de vue politique, institutionnel, sociolinguistique) et la variation langagière (linguistique, interlinguistique, interlinguistique) mais il reste une question que je me pose toujours : dans quelle mesure peut-on dire que la langue enseignée est la langue apprise ? N'y a-t-il pas peut-être ici aussi un principe d'économie qui fait que l'activité didactique est finalement un auto-socio-construit de l'apprenant ? À partir d'une même démarche de renversement épistémologique, je me demande si la didactique des langues étrangères qui s'est construite à partir de chaque langue enseignée et qui tend à prendre en compte l'environnement plurilingue des contextes ainsi que les répertoires plurilingues des sujets apprenants, ne devraient pas se reconstruire dans l'entre-les-langues ?

## **>> CUESTIONES DE AGENDA**

### **ACERCA DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN AFINES**

Esta sección reúne cuatro artículos sobre proyectos de investigación, acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Litoral (convocatoria CAI+D 2020) y radicados en el Centro de Estudios de los Discursos Sociales (CEDiS). Temáticas y perspectivas diversas en la construcción de objetos de conocimiento encuentran un punto de intersección en la consideración del discurso como práctica social y como instancia de producción simbólica.

## 10

**LOS ROSTROS DE LA UNIVERSIDAD:  
ACADEMIA, CULTURA Y POLÍTICA****THE FACES OF UNIVERSITY:  
ACADEMY, CULTURE AND POLITICS***Fabiana Alonso***fabianaalonso11@hotmail.com /**

Profesora adjunta ordinaria e investigadora del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral) y profesora asociada ordinaria de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Entre Ríos).

e0011

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0011

**Fecha de recepción**

&gt; 07/07/21

**Fecha de aceptación**

&gt; 25/08/21

**RESUMEN**

El presente artículo da cuenta de un proyecto de investigación cuyo objeto de estudio se recorta en la Universidad Nacional del Litoral atendiendo a sus relaciones con el ámbito socio–político local y regional. Dichas relaciones expresan un vínculo instituyente en un doble sentido: las interpelaciones de la sociedad a la institución universitaria y las contribuciones de esta a la constitución de la sociedad de la que es parte. Desde esta perspectiva se pretende identificar e indagar las zonas de intersección entre la producción académica y la intervención cultural y política, contemplando las complejas relaciones de la institución universitaria con los cambiantes escenarios políticos de la Argentina del siglo XX. Para desarrollar la investigación se recuperan aportes de la historia política renovada, de la historia conceptual, de la historia intelectual y del análisis del discurso.

**ABSTRACT**

This article gives an account about a research which defines its object on the Universidad Nacional del Litoral, based on its relations with the local and socio–political sphere. This relationship expresses an instituting link in a double sense: society challenges university institution and it, in turn, contributes to the constitution of society of which it is a part. This perspective allows to identify and investigate the intersection areas between academic production and cultural and political intervention, considering as well the complex relationship between university and the changing political scenarios of the 20th century in Argentina. In order to develop the research, contributions from renewed political history, history of concepts, intellectual history and discourse analysis are recovered.

**PALABRAS CLAVE**

- > agentes universitarios
- > esfera pública
- > campo cultural

**KEYWORDS**

- > university agents
- > public sphere
- > cultural field

## INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación «Academia, cultura y política en espacios regionales. La Universidad Nacional en el siglo XX» recorta su objeto de estudio sobre la institución mencionada (en adelante, UNL) y sus relaciones con el ámbito socio–político local y regional.<sup>1</sup> Este señalamiento se sostiene en la hipótesis que considera a la UNL como un agente en la constitución del campo político y cultural de la ciudad de Santa Fe y la región. En este sentido, se plantea que la universidad tiene dos rostros, interrelacionados en la práctica y, a la vez, pasibles de ser diferenciados para su estudio. Como institución de ciencia y enseñanza, uno de sus rostros se delinea hacia el interior mismo y remite a la composición de elencos de gobierno y a la gestión, a los principios de jerarquización del ámbito académico y al movimiento estudiantil; el otro ubica a la universidad en relación con la esfera pública, interviniendo en la formulación de políticas públicas y en la construcción de vínculos con el campo político y cultural. Esta relación expresa un vínculo instituyente en un doble sentido: la sociedad interpela a la universidad y esta, a su vez, contribuye a la constitución de la sociedad de la que es parte. Desde esta perspectiva se pretende identificar e indagar las zonas de intersección entre la producción académica y la intervención cultural y política en el ámbito socio–político local y regional.

La pretensión de abordar el lapso de un siglo impone realizar precisiones de orden cronológico. Como es sabido, la UNL fue creada en 1919 en el marco general del proceso de modernización de la Argentina. Ya en su etapa fundacional se dio inicio a un conjunto de publicaciones institucionales y, a través del Instituto Social, a las primeras modalidades de extensión universitaria. Otro aspecto de la vida institucional estuvo dado por la conformación de los elencos de gobierno y de las diversas formaciones estudiantiles que contribuyeron a una cultura política reformista, afectados ambos por el golpe de Estado de 1943. A partir de ese momento se consideran cortes temporales siguiendo la periodización de la historia política argentina: la crisis del consenso liberal y los años del peronismo (1943–1955); los años sesenta, entre la caída del peronismo y el

<sup>1</sup> El proyecto CAI+D fue aprobado por la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la UNL en la convocatoria 2020. El grupo responsable está integrado por Fabiana Alonso (directora), Mariana Tettamanti (co–directora), Eliana Bertero y Juan Pablo Giordano. El grupo colaborador, por Pablo Salomon, Leonel Cescut y Máximo Deshayes.

golpe de Estado de 1966; los primeros años setenta, desde el Cordobazo (1969) hasta el golpe de Estado de 1976; la última dictadura militar, autodenominada Proceso de Reorganización Nacional (1976–1983) y, finalmente, la reconstrucción democrática iniciada a fines de 1983.

### **ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA**

En las últimas décadas, la investigación histórico-social ha configurado a la institución universitaria como objeto de estudio, en orden a indagar los procesos institucionales, políticos y culturales y las modalidades de producción de conocimiento (Halperin Donghi, 1962; Portantiero, 1978; Suasnábar, 2004; Graciano, 2008; Buchbinder, 2010).

Se entiende a la institución universitaria en general, y a la UNL en particular, como una figuración, esto es, un entramado de interdependencias entre individuos y grupos, sujeto a tensiones y reformulaciones en virtud de equilibrios de poder inestables (Elias, 2006), considerando al poder no como un atributo o una sustancia, sino en un sentido relacional. Esta perspectiva permite, a su vez, contemplar las complejas relaciones de la universidad con los cambiantes escenarios políticos de la Argentina del siglo XX. Por ello, se recuperan enfoques que permiten entender las prácticas de los agentes (individuos y grupos) sin descuidar las condiciones estructurales que condicionan y, a la vez, habilitan dichas prácticas.

En lo concerniente al proceso de construcción del objeto, se explicita a continuación la trama conceptual en la que se sustenta la investigación. Como parte integrante de la cultura —entendida como sistema signifiante a través del cual un orden social se comunica, se reproduce, se experimenta y se investiga (Williams, 1994)—, las prácticas desarrolladas por la UNL en su relación con la sociedad no se estudian como meras derivaciones del orden social sino como elementos activos en su constitución. Ubicándonos en ese registro, cobra importancia la indagación de representaciones, entendidas como el conjunto de ideas y acciones que dotan de sentido a las prácticas constructivas del mundo social (Chartier, 1992, 2000, 2007). La noción de representación habilita explorar las selecciones interesadas de aspectos significativos del pasado (desde los distintos

presentes en la duración de un siglo) y cómo se han ido configurando memorias y tradiciones que combinan recuerdos y olvidos, cuyo análisis permite iluminar zonas opacas de la propia institución. En ese plano es relevante analizar los usos del pasado, esto es, las interpretaciones que la UNL ha realizado de su propio pasado y las representaciones del pasado provincial y nacional atravesadas por las distintas coyunturas políticas.

Dado que el núcleo del proyecto radica en el análisis de las prácticas de representación a través de los vínculos de la UNL con el ámbito socio-político local y regional, cabe señalar que el término práctica remite a las acciones de los agentes y de los grupos constituidos en el ámbito universitario, pero que no se circunscriben a dicho espacio sino que se proyectan en la esfera pública. En este sentido, las intervenciones ponderan lo que estudiantes y académicos tienen en común como intelectuales (Macor, 2009). El uso de este término refiere a quienes, en las sociedades modernas, detentan el monopolio de la producción de los bienes simbólicos (Bourdieu, 1999). El campo intelectual es el universo social que les es propio y, al igual que los otros campos que constituyen el espacio social, tiene una autonomía relativa, está regido por reglas que le son propias y atravesado por luchas en torno a la producción cultural legítima, conforme estrategias que dependen del lugar objetivo que los agentes ocupen en el mismo.

Para el caso argentino, hacia el Centenario es posible observar las primeras formas de articulación del campo intelectual a través de una serie de transformaciones que son indicadores de una profesionalización de la práctica de escribir (sobre todo por medio del periodismo), nuevos ámbitos de sociabilidad e instancias de consagración (Altamirano y Sarlo, 1997; Terán, 2008). Paralelamente, un incremento y una diversificación del público lector como consecuencia de la educación pública, acompañados de una expansión de la urbanización y de la industria cultural.

Al centrarnos en las relaciones de la UNL con la esfera pública, no se debe perder de vista que las intervenciones de los agentes (individuos y grupos) se realizan en tanto que intelectuales y actúan interrelacionados a través de círculos, publicaciones y movimientos que encuentran su lugar en el campo de la cultura y que, en ciertas circunstancias, se involucran en el debate cívico y político (Altamirano, 2013). Como ha sido puesto de relieve para el caso argentino, junto a la figura del intelectual puede contemplarse la del experto. Si los primeros detentan reconocimiento social por ejercer la cultura del discurso crítico (Gouldner, 1980),

los expertos se definen desde la especialización y la calificación en el contexto de la sociedad industrial (Williams, 2008). Si bien diferenciadas, ambas figuras pueden combinarse y actuar en el espacio delimitado por el Estado, la academia, las empresas y el campo intelectual, entre los cuales se producen pasajes y se desarrollan distintas formas de intervención y legitimación (Neiburg y Plotkin, 2004).

## **OBJETIVOS**

### **GENERAL**

> Contribuir al estudio de las relaciones de la UNL con el ámbito sociopolítico y cultural local y regional, por medio del análisis de prácticas significantes y de la intervención pública de los agentes universitarios.

### **ESPECÍFICOS**

> Reconstruir los aportes de los universitarios del Litoral en la formulación de políticas públicas de alcance local, regional y nacional.

> Analizar la trama sociopolítica (local y regional) que condiciona y habilita la intervención de los agentes universitarios en las disputas por las tradiciones culturales, intelectuales y políticas.

> Indagar la conformación de los elencos de gobierno de la UNL en coyunturas particularmente relevantes para la vida universitaria.

> Identificar los espacios de configuración de representaciones, la circulación de las mismas y las formas de apropiación.

## **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

El proyecto adopta una perspectiva de análisis que se nutre de diversas corrientes de la investigación histórica y social. En primer término se recuperan perspectivas relacionales —como las desarrolladas por Elias (2006), Bourdieu (2005)

y Giddens (1995)— dado que permiten entender las prácticas de los agentes (individuos y grupos) sin descuidar las condiciones estructurales que habilitan y a la vez constriñen las acciones. En este sentido, se buscará analizar las estrategias y las representaciones sin perder de vista los principios de jerarquización y las posiciones objetivas de quienes actúan, evitando así el falso dilema entre objetivismo y subjetivismo.

Los aportes de la historia política renovada, de la historia conceptual, de la historia intelectual y del análisis del discurso resultan productivos en relación con la temática de investigación. A partir de la renovación que experimentó en los últimos treinta años, la historia política amplió su horizonte teórico y temático. Por un lado, el análisis de la política adquirió una relativa autonomía explicativa en relación a las otras dimensiones de la vida social y, por otro, adquirió relevancia el diálogo interdisciplinar de la historia con el resto de las ciencias sociales. El estudio del Estado y sus instituciones, un tema clásico, empezó a ser abordado desde una perspectiva que pone el acento en los problemas conceptuales y reduce la escala de observación, cobrando importancia los casos locales dado que su análisis permite complejizar la realidad nacional. Asimismo la relación sociedad política y sociedad civil se transformó en eje de atención y, por lo tanto, ganaron terreno los análisis sobre las formas de representación, la ciudadanía, el rol de las dirigencias y la sociabilidad (Sábato, 2007; Bohoslavsky y Soprano, 2010; Plotkin y Zimmermann, 2012).

Por su parte, la historia conceptual, al echar luz sobre el modo en que cobran sentido y se redefinen los conceptos políticos y sociales en la modernidad, posibilita plantear interrogantes sobre la utilización y los alcances de ciertos términos, las connotaciones, las convergencias y las disidencias que implican los usos de los mismos. Como se advierte en la obra de Koselleck (1993, 2001), si bien los conceptos cristalizan experiencias históricas, sufren alteraciones y adquieren nuevos significados. En la búsqueda de perspectivas afines, la investigación también se referencia en la historia intelectual que hoy constituye un vasto campo en el que convergen distintas orientaciones que abordan los hechos de discurso, y adjudican una importancia central al lenguaje para la comprensión histórica de las significaciones (Rosanvallon, 2003; Altamirano, 2005). Atenta a los procesos de producción, recepción y discusión de ideas, la historia intelectual permite analizar e interpretar tanto las representaciones simbólicas como los modos en

que ellas se inscriben en la realidad social. Además de las ideas, este enfoque contempla la historia social y política de los agentes de la cultura y sus prácticas culturales (Altamirano, 2007; Jay, 2007; Tarcus, 2007).

En lo que refiere a la concepción del discurso como práctica social, el análisis del discurso se propone como una metodología interdisciplinaria para abordar las prácticas discursivas en las que se ponen en tensión las representaciones, las relaciones sociales y las relaciones de poder. Esto no significa entender que los hechos sociales se agotan en el discurso, sino que este es una vía de acceso para reconstruir las experiencias históricas. En este sentido, conviene considerar la observación de Skinner (2007) en cuanto a que los contextos intelectuales no se explican simplemente por un conjunto de determinaciones sociales, sino que reconstruirlos supone restituir las lecturas, los debates y las variaciones de significado. Para el análisis empírico se elaborarán corpus de fuentes a partir de las revistas universitarias, publicaciones de los centros de estudiantes, documentación oficial (legajos, resoluciones, actas de consejos, memorias institucionales), prensa periódica, ediciones de la UNL (libros, publicaciones institucionales, revistas, textos de divulgación), testimonios orales y archivos privados.

## BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, C.** (2005). *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Altamirano, C.** (2007). *Intelectuales. Notas de Investigación*. Buenos Aires: Norma.
- Altamirano, C.** (2013). Introducción general. En Myers, J. I. *La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Bohoslavsky, E. – Soprano, Germán** (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Universidad Nacional del General Sarmiento y Prometeo Libros.
- Bourdieu, P.** (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P.** (2005). La práctica de la sociología reflexiva. En Bourdieu, P. – Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Buchbinder P.** (2010). *Historia de las Universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Chartier, R.** (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R.** (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R.** (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Elias, N.** (2006). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A.** (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gouldner, A.** (1980). *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid, Alianza.
- Graciano, O.** (2008). *Entre la torre de marfil y el compromiso político*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Halperin Donghi, T.** (1962). *La Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jay, M.** (2007). Pretensiones desvergonzadas. La historia intelectual como juicio del pasado. *Prismas* volumen 1, 153-157.
- Koselleck, R.** (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R.** (2001). *Los estratos del tiempo. Estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós.
- Macor, D.** (2009). Tradición reformista y democracia. En *90 años haciendo historia, Universidad Nacional del Litoral 1919-2009*. Edición Especial Aniversario.
- Neiburg F. – Plotkin M. (comps.)** (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Plotkin, M. – Zimmermann, E.** (2012). *Los Saberes del Estado*. Buenos Aires: Edhasa.
- Portantiero, J.C.** (1978). *Estudiantes y política en América Latina (1918-1938). El proceso de la reforma universitaria*. México: Siglo XXI.
- Rosanvallon, P.** (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Sabato, H.** (2007). La política argentina en el siglo XIX: notas sobre una historia renovada. En Palacios, Guillermo (coord.). *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina, siglo. XIX*. México: El Colegio de México.

**Skinner, Q.** (2007). *Lenguaje, política e historia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

**Suasnábar, C.** (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

**Tarcus, H.** (2007). Introducción. La historia intelectual y la problemática de la recepción. En *Marx en la Argentina. Sus primeros lectores obreros, intelectuales y científicos*, Buenos Aires: Siglo XXI.

**Williams, R.** (1994). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.

**Williams, R.** (2008). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

## 11

# LA EXPERIENCIA DEMOCRÁTICA EN EL LABERINTO DE LAS CULTURAS POLÍTICAS

THE DEMOCRATIC EXPERIENCE  
IN THE LABYRINTH OF POLITICAL CULTURES

*Bernardo Carrizo*

**[bcarrizo@fhuc.unl.edu.ar](mailto:bcarrizo@fhuc.unl.edu.ar)** /

Profesor asociado ordinario e investigador del Departamento de Historia  
de la Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral).

e0012

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0012

**Fecha de recepción**

> 07/07/21

**Fecha de aceptación**

> 25/08/21

## RESUMEN

El artículo presenta los principales lineamientos de un proyecto de investigación que atiende al entramado de culturas políticas que constituyen a la democracia en sus múltiples rostros. La investigación se propone una articulación entre lo nacional, subnacional y regional en torno a la democracia argentina como experiencia histórica, durante el siglo XX y principios del XXI. Estas coordenadas témporo–espaciales se sostienen en la hipótesis según la cual pueden reconocerse diferentes espacios de producción de lo político y la política de tal modo que su estudio contribuye a iluminar y matizar aspectos del proceso histórico difíciles de recuperar en una visión estrictamente centrada en la perspectiva nacional. El proyecto construye su objeto buscando recuperar la articulación entre prácticas, discursos e ideas en tanto que componentes de las culturas políticas que pueden reconocerse en el período. A través del proyecto se aspira a consolidar un enriquecedor diálogo entre disciplinas, pues los fenómenos políticos son dinámicos y los límites de lo político son flexibles, por lo que se apelará a una construcción metodológica compleja e interdisciplinar de observación para poder adaptarse a los altos niveles de incertidumbre, contingencia y riesgo que el objeto convoca.

## PALABRAS CLAVE

- > culturas políticas
- > experiencia democrática
- > escalas de análisis

**ABSTRACT**

This article presents the main guidelines of a research project that addresses the network of political cultures that constitute democracy in its many faces. The research proposes an articulation between the national, subnational and regional aspects of Argentine democracy as a historical experience, during the 20th century and the beginning of the 21st century. These temporal–spatial coordinates are supported by the hypothesis according to which different spaces of politics production can be recognized in such a way that their study contributes to illuminate and clarify aspects of the historical process that are difficult to recover in a vision strictly centered on the national perspective. The project builds its object by seeking to recover the articulation between practices, discourses and ideas as components of political cultures that can be recognized in the period. The project aims to consolidate an enriching dialogue between disciplines, since political phenomena are dynamic and the limits of the political are flexible, so it will appeal to a complex and interdisciplinary methodological construction of observation in order to adapt to the high levels of uncertainty, contingency and risk that the object summons.

**KEYWORDS**

- > political cultures
- > democratic experience
- > analysis scales

## INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación «Culturas políticas en escalas. La experiencia democrática entre lo nacional, subnacional y regional (siglos XX – XXI)»<sup>1</sup> se propone continuar, con reformulaciones de diverso tipo, una línea de investigación centrada en las culturas políticas iniciada en uno similar presentado en la programación CAI+D 2016, y que da cuenta de una forma de indagación de los objetos políticos al estilo de una caja de herramientas, antes que como teoría general.

La enriquecedora variación de escalas de análisis —lo nacional, lo subnacional y lo regional, que a su vez conforman diversos territorios de producción de lo político— permite la comprensión de fenómenos que la perspectiva nacional coloca en un plano de inicial homogeneidad. Cada escala ofrece componentes de veracidad, susceptibles de entrar en conflicto con los aportados por las demás. Tanto las coordenadas temporales como las espaciales se sostienen en la hipótesis según la cual pueden reconocerse diferentes áreas de producción de lo político y la política.

A partir de las líneas de investigación que el proyecto cobija se aspira, por un lado, a que los resultados contribuyan a nuevos análisis en perspectiva multiescalar. Por otro lado, se pretende formular un marco referencial de interpretación que pueda dar cuenta de una reconstrucción histórica y de las reconfiguraciones permanentes que atañen al campo de poder y su articulación con la experiencia democrática.

<sup>1</sup> El proyecto CAI+D fue aprobado por la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la UNL en la convocatoria 2020. El grupo responsable está integrado por Bernardo Carrizo (director), Esteban Kaipl (co-director), Juan Cruz Giménez, Marcelino Maina y Cecilia Rambaudo. El grupo colaborador, por Celina Albornoz, Agustín Arnaudo, Manuela Giménez Bautista, Katia Ingerman, Corina Marenoni, Mariano Rinaldi, Camillo Robertini, Javier Rodrigo y Leila Romero.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

En las últimas décadas, los diálogos entre las ciencias sociales han enriquecido el análisis de las tramas que componen el campo de poder. Numerosos trabajos hicieron posible la «recuperación de la centralidad de la esfera política, o más genéricamente, del ámbito de «lo político» en la historia» (Barriera, 2002:185). A través de esa articulación entre diversas dimensiones y herramientas provenientes de diferentes disciplinas, se puede dar cuenta de un intercambio que posibilita enriquecer una observación dinámica sobre la reconfiguración contingente de lo político en el mundo contemporáneo. Por ejemplo, los modos de hacer política, las percepciones de los actores sobre lo político y el sentido de la política.

Una serie de producciones e investigaciones han expuesto un entramado de temas —escenarios parlamentarios y electorales, lucha armada y violencia política, historia y memoria, actores sociales y políticos, intelectuales y política, organizaciones y bloques de poder, agencias estatales y burocracia, elites y dirigencias, por citar algunos— en donde la política y lo político atraviesan a la democracia como experiencia histórica en el caso argentino —ella misma sistemáticamente interpelada como fenómeno social en cotejo con lo que idealmente supone—, y donde lo nacional, subnacional y regional explicitan distintas escalas de observación (Revel, 2011; 2015).

En esta clave, la literatura académica abordó problemáticas instaladas en diversos espacios y marcos temporales que han puesto en evidencia una serie de problemáticas en las que la política —las instituciones y normas vinculadas al poder y su ejercicio— y lo político —aquello que anima a los sujetos a desplegar sus prácticas y que guarda relación con los conflictos por la hegemonía (Rosanvallon, 2003a)— atraviesan el campo de poder. Nuestro supuesto es que uno de los aspectos donde puede detenerse el punto de observación para analizar la experiencia democrática radica en las culturas políticas que participan en su invención, y reinversión permanente a partir de la experiencia (Guénard, 2019).

La cultura política —fructífera herramienta conceptual en clave heurística— es un componente de la renovación que experimentó la historia política a partir de aportes generados en las últimas décadas (Sirinelli, 1993; Morán, 1999; Bernstein, 1999, 2013; Rosanvallon, 2003a; de Diego Romero, 2006; Angenot, 2010; Pérez Ledesma y Sierra, 2010; Cabrera y Pro, 2014; Tabanera y Bonaudo, 2016).

El concepto proporciona un abanico de matices que puede darnos las trazas para reconocer la complejidad de los comportamientos humanos e indagar la dinámica de actores —en términos individuales y colectivos— e instituciones en relación a los procesos políticos y sociales.

El análisis de los discursos y las prácticas simbólicas junto a los valores, representaciones y objetivos específicos son los elementos que, en principio, conforman las diversas culturas políticas reconocibles en un recorrido procesual. Desde esta perspectiva, profundizar el análisis de las culturas políticas implica comprender los motivos que conducen a los actores a asumir ciertos comportamientos políticos, a optar por ciertos principios de legitimidad o por un sentido del orden (Berstein, 1999).

Solo como forma de exponer algunos de los ingredientes que dan cuenta de estos procedimientos y sentidos que son constitutivos de las culturas políticas, es posible mencionar: una visión del mundo, una lectura común y normativa del pasado que pone en relevancia ciertos hechos como gesta o hito, una definición sobre el tipo de organización política deseable, un discurso significativo (sobre temas como nación, religión, historia, memoria) cuyos componentes (palabras clave, consignas, figuras idealizadas) dan cuenta —junto a ciertos rituales, símbolos, publicaciones y sociabilidad— de la presencia de conflictos y tensiones, como así también la aspiración a cristalizarse en alguna forma de ocupación del espacio público (movilizaciones, concentraciones, actos, homenajes). Como puede observarse, «las culturas moldean gradualmente, tomando elementos del pasado y dándoles nuevas interpretaciones, apropiaciones, reformulaciones [...] todo ello con un ritmo más o menos lento, pero sin cortes» (Cabrera y Pro, 2014:23).

Acordamos con el historiador francés Serge Berstein sobre «el carácter plural de las culturas políticas en un momento dado de la historia y en un país determinado» (1999:390) ya que puede brindar puntos de contacto —al estilo de un mosaico— sumamente estimulante para el análisis de la historia argentina en diversas escalas. La pluralidad de culturas políticas obliga, además, a traer nuevamente al ruedo un dispositivo analítico sumamente relevante para la historiografía como lo es el vínculo continuidad / ruptura. La configuración, interacción, transversalidad y transnacionalidad de las culturas políticas (Cabrera y Pro, 2014) obligan a un diálogo interesante con ellas para que puedan ofrecer nuevos horizontes en la comprensión de los fenómenos políticos.

A partir de las culturas políticas, el recorrido por la experiencia democrática en Argentina no resulta una tarea sencilla y menos aún acabada. Diversas culturas pueden reconocerse en un período más que secular: liberal, republicana, liberal conservadora, antiliberal reaccionaria, nacionalista(s), libertaria, socialista, autoritaria(s), populista, democrática. En realidad, aquéllas son tipos ideales vinculados con tradiciones de pensamiento teórico-político que la investigación histórica posibilita reconocer en permanente puja por la hegemonía en ciertas coyunturas. Asimismo, en tanto orientadores de sentido del conocimiento por parte del observador de lo social, construyen identidades políticas («es un autoritario», «soy liberal», «milito en el socialismo») y participan en la construcción de regímenes políticos (democracias, dictaduras) como también de organizaciones políticas, aunque no pueda reconocerse indefectiblemente una relación de causa-efecto.

En una somera presentación de las culturas políticas para el caso argentino, podemos señalar que en las primeras décadas del siglo XX la cultura política liberal recorrió tanto su esplendor como su ocaso y, a su vez, propició una serie de reflexiones sobre la democracia de masas, la relación entre democracia, organización y burocracia, y la consideración de alternativas autoritarias frente a la experiencia democrática. En una mirada más atenta, otras culturas políticas ganaban densidad a medida que avanzaba el siglo sin que necesariamente impusieran la desaparición de aquélla. Podrían mencionarse las diferentes vertientes del nacionalismo —y su relación con la tradición católica— que aspira al orden y a las soluciones autoritarias; las huellas que deja el populismo al plantear un horizonte societal inclusivo con una lectura sustancial de la democracia, y las identidades combativas forjadas al calor de la crisis de legitimidad de la democracia, como camino de resolución de los conflictos pero también como construcción de un horizonte que se propone lo más justo posible. Y, por último, las apuestas a la construcción de una experiencia democrática que abreva en esas culturas políticas y otorgan complejidades y desafíos en el recorrido político más reciente.

## OBJETIVOS

### GENERAL

> Analizar el funcionamiento del sistema político (competencia electoral, acción legislativa, discursos, relación gobierno/oposición) y las transformaciones del Estado, en escalas nacional, subnacional y regional, en tanto aspectos que dan cuenta de la coexistencia de determinadas culturas políticas en períodos específicos y la articulación de elementos conceptuales propios de las tradiciones de teoría política diferenciadas (liberalismo, democracia y republicanism).

### ESPECÍFICOS

> Analizar los discursos políticos como prácticas, cuyo entramado de relaciones moldean las intervenciones en la esfera pública.

> Rastrear la presencia de elementos propios de las tradiciones de pensamiento político (democracia, liberalismo, republicanism) en los discursos.

> Explorar los temas, debates y argumentaciones más sobresalientes de la agenda parlamentaria, destacando el posicionamiento de los diferentes bloques partidarios.

> Identificar las principales políticas impulsadas por el Ejecutivo, atendiendo a su contenido y fundamentaciones.

> Detectar los cambios en las estructuras estatales, poniendo especial atención en las ideas e influencias que fundamentan las innovaciones, así como en los perfiles de funcionarios y técnicos.

> Indagar acerca de la emergencia de actores con influencia política más allá de los centrados en el Estado.

> Distinguir líneas de continuidad o quiebre en el proceso de conformación de las políticas estatales.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La investigación aspira a consolidar un enriquecedor diálogo entre disciplinas, pues los fenómenos políticos son dinámicos y los límites de lo político son flexibles, por lo que apelaremos a una construcción metodológica compleja e interdisciplinar de observación para poder adaptarse a los altos niveles de contingencia y de riesgo (Luhmann, 1992; Beck, 1998; Habermas, 1999; Mouffe, 2000; Rosanvallon, 2003b, 2007, 2020; Quiroga, 2016).

La investigación es diacrónica y se encuadra en una metodología cualitativa. El análisis de la producción académica junto a los documentos será el procedimiento más frecuente para el acceso a datos que permitan visibilizar el entramado de culturas políticas. Entre los documentos pueden mencionarse: leyes y decretos, diarios de sesiones legislativas, mensajes de apertura de sesiones parlamentarias, prensa y revistas de publicación regular. En función de los objetivos de la investigación y de la formulación de hipótesis se avanzará en un análisis que resulte del diálogo y la puesta en tensión entre categorías e indagación empírica.

Nos detendremos en el análisis del sistema político y las prácticas políticas, poniendo el foco en las organizaciones partidarias y, especialmente, en los escenarios en los que estas despliegan su accionar principal: el electoral y el parlamentario. En esos escenarios exclusivos de las organizaciones partidarias, se atenderá el comportamiento electoral, las reglas que organizan las competencias, la composición de las cámaras legislativas, los principales debates, argumentaciones y discursos con el fin de reconstruir la dinámica legislativa. Se procurará inferir la relación poder legislativo / partido de gobierno / poder ejecutivo / partidos de oposición.

La investigación también se propone hacer inteligible el proceso de construcción de las políticas estatales, atendiendo a los contenidos, fundamentos y argumentaciones que se esgrimen. Se atenderá al efecto que ejerce la estructura institucional en las políticas propuestas, y a su vez el impacto de las políticas en esas estructuras.

## BIBLIOGRAFÍA

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

**Barriera, D.** (2002). Por el camino de la historia política: hacia una historia política configuracional. *Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales*, 53, 163–196. Disponible en <http://secuencia.mora.edu.mx/index.php/Secuencia/article/view/779/690>

**Beck, U.** (1998). *Sociedad del riesgo, Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

**Berstein, S.** (1999). La cultura política. En Rioux, J.P. y Sirinelli, J.F. (dir.). *Para una historia cultural* (389–405). México: Taurus.

**Berstein, S.** (2013). *Los regímenes políticos del siglo XX*. Barcelona: Ariel.

**Cabrera, M.A. y Pro, J.** (2014). *La creación de las culturas políticas modernas (1808–1833)* [Historia de las culturas políticas en España y América Latina, vol. I]. Zaragoza: Marcial Pons Historia/Prensas de la Universidad de Zaragoza.

**de Diego Romero, J.** (2006). El concepto de «cultura política» en ciencia política y sus implicaciones para la historia, *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 61. Disponible en [http://www.ahistcon.org/PDF/numeros/ayer61\\_RepresentacionPoliticaEspañol-Liberal\\_Sierra\\_Zurita\\_Pena.pdf](http://www.ahistcon.org/PDF/numeros/ayer61_RepresentacionPoliticaEspañol-Liberal_Sierra_Zurita_Pena.pdf)

**Guénard, F.** (2019). La igualdad política y los límites de la democracia procesal. *Filosófico*, 46 (1), 29–44. Disponible en <https://www.erudit.org/en/journals/philoso/1900-v1-n1-philoso04752/1062011ar.pdf>

**Habermas, J.** (1999). *La inclusión del otro. Estudios de Teoría Política*. Barcelona: Paidós.

**Morán, M.L.** (1999). Los estudios de cultura política en España. *Reis*, 97-129. Disponible en [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_085\\_081208156724438.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_085_081208156724438.pdf)

**Mouffe, Ch.** (2000). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.

**Pérez Ledesma, M. y Sierra, M. (eds.)** (2010). *Culturas políticas: teoría e historia*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» (CSIC).

**Quiroga, H.** (2016). *La democracia que no es. Política y sociedad en la Argentina (1983–2016)*. Buenos Aires: Edhasa.

**Revel, J.** (2011). Micro versus Macro: escalas de observación y discontinuidad en la historia. *Tiempo histórico: revista de la Escuela de Historia*, N° 2, pp. 15–26.

- Revel, J. (ed.)** (2015). *Juegos de escalas: experiencias de microanálisis*. San Martín: UNSAM Edita.
- Rosanvallón, P.** (2003a). *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Rosanvallón, P.** (2003b). *La sociedad de los iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- Rosanvallón, P.** (2007). *La contrademocracia*. Buenos Aires: Manantial.
- Rosanvallón, P.** (2010). *La legitimidad democrática*. Barcelona: Paidós.
- Sirinelli, J-F.** (1993). El retorno de lo político, *Historia contemporánea*, N° 9, 25–35. Disponible en <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/37712/19594-73959-1-PB.pdf?sequence=1>
- Tabanera, N. y Bonaudo, M.** (2016). *América Latina. De la independencia a la crisis del liberalismo (1810–1930)* [Historia de las culturas políticas en España y América Latina, vol. V]. Zaragoza: Marcial Pons Historia/Prensas de la Universidad de Zaragoza.

## 12

**ESTRATEGIAS DE EXPLICACIÓN Y ARGUMENTACIÓN EN EL DISCURSO DE LA MATEMÁTICA. RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA EMPLEADOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LOS PRIMEROS AÑOS DE CARRERAS DE INGENIERÍA**

**EXPLANATION AND ARGUMENTATION STRATEGIES IN THE DISCOURSE OF MATHEMATICS. LINGUISTIC RESOURCES OF ORALITY AND WRITING USED FOR TEACHING AND LEARNING IN THE FIRST YEARS OF ENGINEERING CAREERS**

*Estela Mattioli*

**[mattioli.estela@gmail.com](mailto:mattioli.estela@gmail.com)** /

Profesora adjunta ordinaria e investigadora de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral. Docente en las carreras de Ingeniería Informática, Ambiental, Recursos Hídricos y Agrimensura. Responsable del Taller de Tesis de la Maestría en Ingeniería de los Recursos Hídricos de FICH-UNL.

e0013

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0013

**Fecha de recepción**

> 07/07/21

**Fecha de aceptación**

> 25/08/21

## RESUMEN

En este proyecto se recuperarán los resultados que el equipo de trabajo ha alcanzado en experiencias investigativas anteriores, las cuales han abordado las características del discurso de la ciencia en diferentes disciplinas y los modos más productivos de comunicarlo a los estudiantes universitarios para colaborar en su interpretación y reelaboración, promoviendo la construcción de los conocimientos científico-disciplinares específicos. En esta oportunidad se analizarán las estrategias de explicación y argumentación en el discurso de la matemática, y los recursos lingüísticos de la oralidad y la escritura empleados para la enseñanza y el aprendizaje en los primeros años de carreras de ingeniería en el ámbito de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral. Este trabajo interdisciplinario entre docentes de Lengua y Matemática busca describir los modos empleados por expertos y legos para explicar y argumentar, identificando los aspectos que presentan mayor dificultad tanto en el discurso oral como escrito, mediado o no por las TIC, para posteriormente elaborar propuestas de enseñanza a desarrollar dentro de cada asignatura (Comunicación Oral y Escrita y las seis Matemáticas) que favorezcan el desempeño de los estudiantes. El trabajo se enmarcará en la perspectiva que ofrece la Lingüística Sistémico Funcional, además de considerar los aportes del campo de las didácticas específicas y las posibilidades del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

## PALABRAS CLAVE

- > discurso
- > matemática
- > argumentación

**ABSTRACT**

This article gives an account about a research which defines its object on the Universidad Nacional del Litoral, based on its relations with the local and socio-political sphere. This relationship expresses an instituting link in a double sense: society challenges university institution and it, in turn, contributes to the constitution of society of which it is a part. This perspective allows to identify and investigate the intersection areas between academic production and cultural and political intervention, considering as well the complex relationship between university and the changing political scenarios of the 20th century in Argentina. In order to develop the research, contributions from renewed political history, history of concepts, intellectual history and discourse analysis are recovered.

This project will recover the results that the work team has achieved in previous research experiences, which have addressed characteristics of science discourse in different disciplines and the most productive ways of communicating it to university students for the purpose of collaborate in its interpretation and rewriting, promoting the construction of specific scientific-disciplinary knowledge. In this opportunity, the explanation and argumentation strategies in the discourse of mathematics will be analyzed, as well as the linguistic resources of orality and writing used for teaching and learning in the first years of engineering careers in the Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas of Universidad Nacional del Litoral. This interdisciplinary work between Language and Mathematics teachers seeks to describe the ways used by experts and learners to explain and argue, identifying the aspects that present the greatest difficulty both in oral and written discourse, mediated or not by ICT, in order to later elaborate proposals for teaching that will be developed within each subject (Comunicación Oral y Escrita and the six Matemáticas) that promote student's performance. The work will be framed in the perspective offered by Systemic Functional Linguistics, in addition to considering contributions of the specific didactics field and possibilities of using information and communication technologies (ICT).

**KEYWORDS**

- > discourse
- > mathematics
- > argumentation

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad las instituciones de educación superior deben hacer frente a una problemática muy compleja como es la deserción y lentificación de los estudiantes en sus carreras de grado, particularmente las pertenecientes a las ingenierías. Dentro de esta complejidad, se puede identificar un aspecto determinante que no siempre es considerado relevante para el desempeño académico en este ámbito: el manejo de las herramientas de lectura y escritura de los textos de ciencia. Estos conocimientos que naturalmente incluyen aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales no pueden dejar de contemplarse como contenidos a trabajar transversalmente en el inicio de los estudios superiores. (Mattioli y Marino, 2012).

Se ha logrado un fuerte consenso sobre la necesidad de que la universidad se haga cargo de la enseñanza de estas prácticas y adherimos a la idea que se constituya en una acción integrada en la que cada profesor incluya dentro del desarrollo específico de contenidos de su área, el trabajo y la reflexión sobre el uso del lenguaje a través del cual es posible aprender ciencia. Alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas que dependen de cada disciplina e implican una formación prolongada que no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Las «alfabetizaciones académicas» incumben a todos los docentes a lo ancho y a lo largo de la universidad (Carlino, 2013: 370).

En el ámbito de las carreras de ingeniería de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), y más precisamente en el área de matemática, el rendimiento académico del alumno recién ingresado es motivo de permanente análisis y (pre)ocupación por parte de los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanta instancia de debate educativo se presenta. Desde la comunidad educativa en general, y particularmente desde el equipo docente del área, son incesantes los esfuerzos por revertir el actual estado de situación en este aspecto, sobre el que existe consenso en que dista de ser el esperado, tal como se plasma en los diferentes reportes institucionales de la facultad.

Las estrategias que desde la enseñanza se procuran implementar como aporte para mejorar tal estado de situación, apuntan, entre otras, a dotar y/o reforzar las ausentes o insuficientes competencias cognitivas con las que el estudiante

da inicio a sus estudios superiores y contribuir a la adquisición de aprendizajes satisfactorios en términos de significación. De allí la conformación de un equipo interdisciplinario de investigación que desde 2016 busca profundizar conocimientos y ganar experticia para el cumplimiento de los fines mencionados.<sup>1</sup>

### **ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA**

El funcionamiento del lenguaje en contextos específicos ha sido abordado por numerosos autores, los cuales han realizado valiosos aportes a su análisis. Un aporte significativo en la UNL lo constituyen las dos publicaciones de Ghio y Fernández (2005, 2008), quienes abordan desde el enfoque de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) el estudio del español y brindan herramientas para el análisis del discurso y la enseñanza de la lectura y la escritura en diferentes contextos y niveles educativos.

Al mismo tiempo, no puede dejar de considerarse el cambio que significa en el aprendizaje la transición del pensamiento elemental, propio de la matemática de los niveles anteriores de educación, al avanzado de la universitaria. Diversas investigaciones sobre el tema (Calvo Pesce, 2001, Mariscal Antezana, 2003, entre otras) dan cuenta de las distintas aristas que muestra esta situación, abordando cuestiones cruciales como las vicisitudes del tránsito entre el lenguaje natural y el simbólico y las complicaciones que surgen al enfrentarse por primera vez con la necesidad de argumentaciones y demostraciones rígidas, formales, complejas.

En esta nueva propuesta de trabajo se espera continuar la investigación iniciada en proyectos anteriores sobre el contenido y la organización informativa que presentan los textos de ciencia, fundamentalmente los de matemática, tomando como base la línea teórico–metodológica de la Lingüística Sistémico Funcional

<sup>1</sup> El proyecto CAI+D fue aprobado por la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la UNL en la convocatoria 2020. El grupo responsable está integrado por Estela Mattioli (directora), Mario Garelik (co–director), Analía Demarchi, M. Ofelia Zanetta, Fabiana Montenegro, Elisabet Haye y Silvia Seluy. El grupo colaborador, por Andrés Efron, Evelyn Schalbetter, Laura Gomez, Agostina Zucarelli, María Florencia Acosta, Patricia Schapschuk y Alejandra Gagliardi.

(LSF) iniciada por Michael Halliday (1978), cuyas categorías de análisis permiten identificar los distintos segmentos con diferentes funciones comunicativas dentro de los textos para el intercambio de significados.

Estudios experimentales realizados por D'Andrea et al (2014) durante cuatro años sobre un recorte de la población total de estudiantes de una facultad de ingeniería, mostraron que los ingresantes no se desempeñan adecuadamente en la tarea de la justificación. Ante la premisa de determinar el valor de verdad de ciertas proposiciones, un importante porcentaje de ellos pudo responder correctamente a la consigna pero no sostener o justificar dicha respuesta.

Con respecto al modo de proceder frente a la lectura, Sastre Vázquez et al (2008) clarifican esta cuestión cuando postulan que «una parte importante de las dificultades de los alumnos ante la resolución de problemas matemáticos se debe a no poder dar 'el primer paso', el que consideramos básico y fundamental, que es la lectura comprensiva del enunciado del problema, su interpretación acabada, que es la base sobre la cual deberá construirse la posterior resolución, que también puede presentar problemas, pero de otro tipo.» (p.8.)

Para el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática (EOS), comprender un objeto matemático significa organizar la red de relaciones que se deben establecer en la resolución de una situación problemática que obliga al funcionamiento de procedimientos, definiciones, propiedades, argumentos que validan las acciones realizadas, todas ellas soportadas y reguladas por el lenguaje propio de la matemática y el lenguaje natural. En el contexto de alumnos de primer año de universidad que, probablemente, no emplearon libros de texto previamente para estudiar matemática, el armado de las relaciones entre los objetos mencionados (situaciones, procedimientos, definiciones, propiedades, argumentos, lenguaje) puede afectar su comprensión de los contenidos disciplinares (Font y Godino, 2006).

Desde la perspectiva estrictamente lingüística, en la clase de Comunicación Oral y Escrita de FICH, asignatura que se dicta en el primer año de todas las carreras de la facultad, es habitual observar confusión en el uso de ciertos términos como verificar y justificar, así como también resulta confusa la función de justificar respecto de la de explicar, debido en parte a la forma de presentación de los enunciados, los cuales no necesariamente muestran en el nivel superficial del lenguaje (los recursos utilizados) las diferencias de sentido que el hablante

atribuye a su discurso. Incluso a veces, sólo el contexto puede determinar si el enunciado en cuestión ofrece una explicación o un argumento.

Desde el punto de vista lógico, en una explicación sabemos que algo es verdad y tratamos de arrojar luz sobre las condiciones que lo desencadenaron o hicieron posible, la función comunicativa es mostrar por qué algo es el caso. En una argumentación, en cambio, ofrecemos razones para creer que algo es verdadero y la función comunicativa es mostrar que algo es el caso. Para determinar si una cierta concatenación de afirmaciones constituye un argumento o una explicación, es preciso identificar primeramente la afirmación que hace las veces de conclusión (en general aquella afirmación que precede al término «porque»). Luego si esta afirmación describe algo aceptado como un hecho, el pasaje en cuestión contiene una explicación, en caso contrario estamos frente a una estrategia argumentativa. (Arroyo, 2012: 17).

Como sostienen Godino, Batanero y Font (2004): «Lo que confiere un carácter distintivo al conocimiento matemático es su enorme poder como instrumento de comunicación, conciso y sin ambigüedades» (p. 29). En este marco, el desarrollo de la capacidad para comunicar de forma oral y escrita ese conocimiento resulta fundamental. Investigaciones como la de Jiménez Espinosa, Suárez Ávila y Galindo Mendoza (2010), sostienen que no es sino a través del lenguaje oral como se da soporte al pensamiento y se desarrollan los aspectos esenciales del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas y la comunicación de conceptos de la disciplina, ya sea entre los alumnos o con el profesor. Resulta entonces necesaria, en este contexto, la planificación de actividades didácticas en el aula que involucren una jerarquización de la oralidad como instrumento de aprendizaje.

## **OBJETIVOS**

### **GENERAL**

> Caracterizar los discursos de Matemática y de otras disciplinas ingenieriles, focalizando en los aspectos que dificultan la lectura y producción de explicaciones y argumentaciones por parte de los estudiantes que inician sus estudios universitarios.

> Elaborar propuestas didácticas para implementar en las clases de Lengua y Matemática que brinden herramientas para comprender y producir discursos en las asignaturas de la carrera.

### **ESPECÍFICOS:**

> Estudiar las relaciones que se establecen entre los significados y el lenguaje analizando las opciones semánticas que éste ofrece y las elecciones que realizan los usuarios para explicar y argumentar dentro de los campos disciplinares de matemática en las carreras de ingeniería.

> Analizar el desarrollo informativo de los textos orales y escritos elaborados por expertos y aprendices que circulan en FICH para las actividades de enseñanza y aprendizaje.

> Identificar las categorías propuestas por la LSF que resultan pertinentes para trabajar en el aula de COE, como herramientas que garanticen la comprensión y producción de textos en la comunidad discursiva de FICH.

> Elaborar propuestas didácticas específicas para cada asignatura, incorporando distintas actividades y recursos innovadores que mejoren la lectocomprensión y elaboración de los textos disciplinares.

## **ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

El marco teórico metodológico es el de la Lingüística Sistemico Funcional (LSF) para el estudio de los discursos disciplinares y el desarrollo informativo que presentan los textos seleccionados de Matemática que resulten representativos para el análisis de las explicaciones y argumentaciones. El proyecto en general se inscribe dentro del paradigma interpretativo, que se centra en la comprensión, en el significado de la palabra y de la acción, en el sentido que se expresa en el lenguaje (Vasilachis de Gialdino, 2006) con las ampliaciones provenientes de la lingüística y de la didáctica de la matemática y la química.

El trabajo se aborda a partir de distintos trayectos, y dentro de cada uno, se focaliza en diferentes aspectos de estudio (como por ej. interpretación de con-

signas, resolución de problemas, justificaciones, exposiciones orales y escritas, uso de las TICs, entre otros). En función de esto, se seleccionan las categorías teóricas, descriptivas y analíticas correspondientes a cada análisis en particular.

En términos generales, se opta por el método de estudio de casos, sobre muestras de textos reales, no representativos desde el punto de vista cuantitativo y estadístico, sino significativos en tanto ejemplos concretos (actualmente utilizados por las cátedras involucradas). El proceso de análisis considerará tres instancias: (a) descripción, (b) interpretación y (c) explicación; aunque se focalizará fundamentalmente en el nivel descriptivo para demostrar cómo los recursos lingüísticos seleccionados del potencial de significado hacen posible la interpretación y la elaboración de modelos conceptuales explicativos (Rodríguez, Gil y García, 1996). Este modo de análisis permitirá establecer interpretaciones sobre el funcionamiento de las opciones lingüísticas y simbólicas realizadas por los expertos disciplinares en relación con el modo de presentación de la información del campo para hacer comprender un determinado tema o para presentar consignas de trabajo.

Para asegurar un análisis profundo e integrado, se utilizará la estrategia de triangulación metodológica, que consiste en el control cruzado entre diferentes fuentes de datos o la combinación de éstos (Oppermann, 2000). El objetivo será realizar un abordaje multifocal del objeto de investigación que permita extraer del mismo su máximo potencial de significados e indagarlo en el contexto real de su puesta en funcionamiento, combinando diversas técnicas cualitativas (análisis documental, cuestionarios de consignas, entrevistas y observaciones etnográficas) y cuantitativas (tablas y registros numéricos), estos últimos principalmente en la fase de recolección de datos y en una primera etapa del análisis de los mismos.

También se espera aplicar la lingüística contrastiva para el establecimiento de semejanzas y diferencias entre los modos comunicativos de las ciencias «duras» y las sociales, así como detectar y predecir regularidades del género al que pertenecen (Moreno 2008).

**BIBLIOGRAFÍA**

**Arroyo G.** (2012). *Introducción a la lógica y a la argumentación filosófica*. Buenos Aires, UNGS.

**Ausubel, D.** (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.

**Bazerman et al** (2005). *Reference guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana. The WAC Clearinghouse Parlor Press.

**Calvo Pesce, C.** (2001). *Un estudio sobre el papel de las definiciones y las demostraciones en cursos preuniversitarios de Cálculo Diferencial e Integral (tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/37676>.

**Cariaga, R.** (2014). *Grados de hibridación del binomio enseñanza/tecnologías*. En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires.

**Carlino P.** (2013). *Alfabetización académica diez años después*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355–381.

**Carmen, M. & Mejía, L.** (2007). «Los métodos en la enseñanza de la matemática. Una experiencia en el contexto histórico-cultural de los alumnos de la carrera de educación básica y de educación media». *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* Vol.20. pp. 400–405. Fecha de consulta: 7 de marzo de 2020. URLs:<http://funes.uniandes.edu.co/5282/1/P%C3%A9rezLosm%C3%A9todosALME2007.pdf>

**Castillo, S. y Cabrerizo, J.** (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Education.

**D'Andrea, R. et al P.** (2014). *La justificación en estudiantes universitarios de Ingeniería*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, 12 al 14 de setiembre de 2014.

**Delgado, A. y Oliver, R.** (2006). *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 3(1), p. 2.

**Duval, R.** (1996). *Quel cognitive retenir en didactique des mathématiques? Recherches en Didactique des Mathématiques* 6(3), pp. 349–382. file:///C:/Users/eimat/AppData/Local/Temp/7851-Texto%20del%20artículo-22093-2-10-20140805-2.pdf

- Font, V., & Godino, J.D.** (2006). La noción de configuración epistémica como herramienta de análisis de textos matemáticos: su uso en la formación de profesores. *Educação Matemática Pesquisa*, 8 (1), 67–98.
- Gee, J.P.** (2003). Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ghio E. y Fernández M.** (2005). *Manual de Lingüística Sistemico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Cuadernos de Cátedra. Santa Fe. Centro de Publicaciones. UNL
- Ghio E. y Fernández M.** (2008). *Lingüística Sistemico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe. UNL
- Glozman M. y Savio K.** (2019). *Manual para estudiar textos académicos: prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires. Noveduc.
- Godino, J., Batanero, C. y Font, V.** (2004). *Didáctica de las Matemáticas para Maestros. manual para el estudiante*. Proyecto Edumat-Maestros. ISBN: 84-933517-1-7. URL <http://www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros/>. Consultada el 7 de marzo de 2020
- Halliday, M.A.K.** (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez Espinosa, A., Suárez Ávila, Y., Galindo Mendoza, S.** (2010). La comunicación: eje en la clase de matemáticas. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*. ISSN: 2216-0159. pp. 173–202.
- Mariscal Antezana, G.** (2003). Una aproximación a la Didáctica en el Proceso del Aprendizaje de las Matemáticas. Disponible en <http://www.revistaciencias.com>
- Martín-Barbero, J.** (2003). Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Ibero-Americana de Educación*. (32), pp. 17–34.
- Mattioli E. y Marino F.** (2012). Desarrollo de la alfabetización académica en las aulas de ingeniería. Un aporte desde la LSF. *Revista de Educación para la Integración*. AUGM. Córdoba, UNC
- Moreno, A.I.** (2008). The importance of comparing comparable corpora in cross-cultural studies. En U. Connor, E. Nagelhout, & W. Rozycki (eds.). *Contrastive rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Ámsterdam.
- Oppermann, M.** (2000). Triangulation – A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2. N. 2. Pp. 141–146.

- Piaget, J.** (1984). *La representación en el mundo del niño* (6° edición). Madrid: Ediciones Morata. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, 8(1), 67-98.
- Rodríguez G., Gil, J. y García E.** (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, Aljibe.
- Rodríguez Illera, J.** (2001). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Anuario de Psicología*, 32 (2), pp. 63-75.
- Rose, D. y Martin, J.** (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. London, Equinox Publishing.
- Sáenz Adán, C.** (2015). *Apoyo del aprendizaje significativo en matemáticas a través de la gamificación* (tesis de maestría). Universidad de La Rioja, Logroño, La Rioja. España.
- Sastre Vázquez, P. et al** (2008). La comprensión: proceso lingüístico y matemático. En J. Lezama, M. Sánchez y J. Molina (Eds.) *Revista Iberoamericana de Educación*. (46), 8-15.
- Sepúlveda López, A., Medina García, C. & Sepúlveda Jáuregui, D.** (2009). La resolución de problemas y el uso de tareas en la enseñanza de las matemáticas. *Educación matemática*. 21(2), 79-115.
- Valles, M.** (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I (coord)** (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

## 13

**IDEOLOGÍA, GRAMÁTICA Y DISCURSO:  
ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE  
LA REALIZACIÓN DE SIGNIFICADOS IDEACIONALES,  
INTERPERSONALES Y TEXTUALES EN DIFERENTES  
EXPRESIONES —SINCRÓNICAS Y DIACRÓNICAS—  
DE LOS DISCURSOS SOCIALES**

IDEOLOGY, GRAMMAR AND DISCOURSE: ANALYSIS AND  
CHARACTERIZATION OF THE REALIZATION OF IDEATIONAL, INTER-  
PERSONAL AND TEXTUAL MEANINGS IN DIFFERENT EXPRESSIONS  
—SYNCHRONOUS AND DIACHRONIC— OF SOCIAL DISCOURSES

*Fabián Mónaco*

**monaco.fabian@gmail.com /**

Profesor Asociado Ordinario de Práctica Docente, Lingüística Textual  
y Antropología Lingüística e investigador del Departamento de Letras de  
la Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral).

e0014

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0014

**Fecha de recepción**

> 07/07/21

**Fecha de aceptación**

> 25/08/21

## RESUMEN

En el campo de las humanidades y las ciencias sociales se ha fortalecido, desde la última mitad del siglo XX, la dimensión constitutiva del lenguaje en la relación hombre–mundo, así como el reconocimiento del carácter simbólicamente mediado de la conciencia, lo cual ha permitido reformular desde diversas posiciones teóricas, problemáticas clásicas referidas a las relaciones entre la estructura social, el contexto cultural y los discursos sociales que las atraviesan. El desarrollo conceptual de la LSF considera que el lenguaje humano está organizado a partir de tres metafunciones. Estas metafunciones son una abstracción para explicar la naturaleza universal del lenguaje y son las siguientes: la metafunción ideativa que se realiza en la léxico-gramática de una lengua a través del sistema de Transitividad, la metafunción interpersonal que se realiza en la léxico-gramática a través del sistema de modo/resto y la metafunción textual que se realiza en la Léxico-gramática a través del sistema de tema-rema. A partir de este desarrollo ininterrumpido, la LSF se ha convertido hoy en un potente marco teórico para el análisis de diversos géneros discursivos. Este proyecto está organizado a través de tres trayectos, los dos primeros responden a una dimensión diacrónica de los textos y discursos, el tercero se centra en la dimensión sincrónica:

### PALABRAS CLAVE

- > discursos sociales
- > estrategias discursivas
- > géneros discursivos

**ABSTRACT**

In the field of humanities and social sciences, since the last half of the 20th century, the constitutive dimension of language in the human–world relationship has been strengthened, as well as the recognition of the symbolically mediated character of consciousness, which has allowed reformulate from different theoretical positions, classic problems referred to the relationships between the social structure, the cultural context and the social discourses that cross them. The conceptual development of the LSF considers that human language is organized from three metafunctions. These metafunctions are an abstraction to explain the universal nature of language and are the following: the ideative metafunction that is performed in the lexicon–grammar of a language through the system of Transitivity, the interpersonal metafunction that is performed in the lexico–grammar to through the mode / remainder system and the textual metafunction that is carried out in the Lexico–grammar through the theme–rema system. From this uninterrupted development, the LSF has today become a powerful theoretical framework for the analysis of various discursive genres. This project is organized through three paths, the first two respond to a diachronic dimension of the texts and discourses, the third focuses on the synchronic dimensión.

**KEYWORDS**

- > social discourses
- > discursive strategies
- > discursive genres

## INTRODUCCIÓN

Este proyecto continúa la línea de trabajo del anterior Programa de Investigación (2016–2020) denominado *«lenguajes, discursos y semiosis en las prácticas sociales»* por lo que recuperamos los aportes del filósofo, lingüista, crítico literario y ensayista ruso Mijail Bajtín, quien definía a los géneros del discurso de la siguiente manera: *«El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una y otra esfera de las praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración (...) cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos géneros discursivos.»* (Bajtín, 1979: 248–249). Las teorías de Bajtín sobre el funcionamiento del lenguaje en la sociedad, la naturaleza social de los discursos y la base ideológica de los mismos, habilitaron líneas de investigación que van desde la filosofía, la lingüística, la antropología, la historia, la sociología hasta los estudios culturales. Por otro lado, recuperamos los aportes del investigador canadiense Marc Angenot, sobre todo su noción de «discurso social» que define como *«...todo lo que se dice y se escribe en un estado de sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos. Todo lo que se narra y argumenta, si se considera que narrar y argumentar son los dos grandes modos de puesta en discurso. O más bien, podemos llamar discurso social no a ese todo empírico, cacofónico y redundante, sino a los sistemas genéricos, los repertorios tópicos, las reglas de encadenamiento de enunciados que, en una sociedad dada, organizan lo decible —lo narrable y opinable— y aseguran la división del trabajo discursivo.»* (Angenot, 2010: 21).

## ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Las nociones de género discursivo (Bajtín, 1975, Martín & Rose, 2007) y de discurso social (Angenot, 2010) se recuperan como vertebradoras del presente proyecto, a partir de las cuales se trabajará de manera interdisciplinaria incorporando las perspectivas lingüística, histórica y filosófica. Desde el campo específico de los estudios del lenguaje, la Lingüística Sistémico-Funcional (de aquí en más LSF), fundada por M.A.K. Halliday a principios de la década del 60, tuvo un amplio desarrollo, primeramente en la Universidad de Sidney, y a partir de los años `70 en distintos países del mundo. En América Latina, la ALSFAL (Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico-funcional) es una organización que coordina y representa los desarrollos e investigaciones que se llevan adelante en esta región del planeta, dentro del marco de la LSF. La ALSFAL celebra un congreso todos los años, en distintos países de América Latina. Los campos de investigación son variados y van desde la enseñanza de lenguas, hasta el análisis y descripción de diversos discursos sociales, tales como la educación, el periodismo, la ciencia, etc.

## OBJETIVOS

### GENERAL

> Contribuir al conocimiento de las relaciones entre ideología, contexto y lenguaje y su rol en la constitución de ciertos discursos sociales actuales y antiguos.

### ESPECÍFICOS

> Indagar en el tipo de condicionamiento que la ideología promueve al momento de concretar las opciones lingüísticas.

> Describir las opciones lingüísticas presentes en la léxico-gramática del español para expresar y construir significados ideacionales.

> Describir y comprender en la evolución de la léxico-gramática del español los recursos adoptados en diferentes géneros discursivos.

- > Contribuir al conocimiento de la dinámica discursiva en la producción de significados socialmente contextualizados.
- > Identificar las causas, fundamentos y castigos enunciados en textos teológicos, jurídicos y filosóficos respecto de la relación entre herejía y ortodoxia, prestando especial atención a la coherencia y las contradicciones en las definiciones conceptuales de los autores.

### ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El proyecto se enmarca dentro del campo de los estudios del discurso, tanto en su dimensión sincrónica como diacrónica, es decir, se trabaja de manera cuanti y cualitativa, con estudio de casos y análisis del discurso aplicado a diferentes configuraciones discursivas. Por configuraciones discursivas entendemos los distintos géneros del discurso (Bajtín, 1979; Martin & Rose, 2007) los cuales se desarrollan en diferentes ámbitos de las acciones sociales y están condicionados por sus contextos de situación y de cultura (Malinowksy, 1938; Halliday, 1978). La relación entre género del discurso y contexto social y cultural es fundamental para comprender la dinámica socio–discursiva en la producción de significados. Los procedimientos son inductivos ya que se parte de los datos propuestos por los textos que conforman los corpora de análisis y abductiva, en sentido peirciano, en tanto se elaboran hipótesis sobre el funcionamiento de dichos corpora. También se trabajará con el método crítico-comparativo aplicado a textos antiguos y medievales.

### BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A.** (1999). *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. Buenos Aires, Eudeba.
- Angenot, M.** (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Angenot, M.** (1999). *Interdiscursividades. De Hegemonías y disidencias*. Ediciones de la Universidad Nacional de Córdoba.

- Arfuch, L.** (1995). *La entrevista, una invención dialógica*, Buenos Aires, Paidós.
- Arfuch, L.** (2002). *El espacio biográfico, dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, FCE.
- Arfuch, L.** (2005). «Problemáticas de la identidad», en Arfuch, L. (comp.), *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo.
- Arús, J.** «Perspectiva sistémico–funcional de los usos de ‘se’ en español». *Rev. signos* [online]. 2006, vol.39, n.61 [citado 2009–08–19], pp. 131–159. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-)
- Arús, J.** (2003.) *Hacia una especificación computacional de la transitividad en el español: estudio contrastivo con el inglés*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Arús, J.; Lavid, J. & Zamorano Mansilla, J.** (2010). *Systemic Functional Grammar of Spanish. A contrastive Study with English*. London, Continuum.
- Bajtín, M.** (1979). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bajtín, M. & Voloshinov, V.** (1998). *¿Qué es el lenguaje? y La construcción de la enunciación*. Buenos Aires, Almagesto.
- Baños Baños, J.M.** (Coord.) (2009). *Sintaxis del latín clásico*. Madrid, Liceus.
- Barthes, R.** (2009). «La aventura semiológica» en *La aventura semiológica*. Buenos Aires, Paidós. [1964b].
- Barthes, R.** (2009). «La retórica antigua» en *La aventura semiológica*. Buenos Aires, Paidós. [1964a].
- Bazerman, Ch.; Bonini, A. & Figueiredo, D.** (Edit.) *Genre in a Changing World*. Iowa, Parlor Press, USA.
- Berkhofer, J. & Robert, F.** (1997). *Beyond the Great Story. History as Text and Discourse*. Harvard, First Harvard University Press.
- Biber, D.** (1988). *Variations across Speech and Writing*. Cambridge. C.U.P.
- Bosque, I. y Demonte, V.** (comp.) (1999). *Gramática descriptiva del español*. Volumen I, II y III, Espasa–Calpe. Madrid.
- Butler, C.** (1989). Systemic Models: Unity, Diversity and Change», en *Word*, 40 (1–2), pp.1–35.
- Campos, H.** (1999). «Transitividad e intransitividad», en *Gramática descriptiva del español*. Volumen II, Espasa–Calpe. Madrid.
- Cano Aguilar, R.** (1999). «Los complementos del régimen verbal», en *Gramática descriptiva de la lengua española*. Volumen II, Espasa–Calpe, Madrid.

- Chartier, R.** (2005). *El mundo como representación*. Barcelona, Gedisa.
- Christie, F.** (1985). «Some current issues in writing research». En Nicholas, H. *Current Issues in First and Second Language Development*. Australia, Applied Linguistics Association.
- Coffin, C.** (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. London, Continuum.
- Coseriu, E.** (1986). *Introducción a la lingüística*. Gredos, Madrid. Primera edición, México, [1983].
- Coseriu, E.** (1987). *Gramática, semántica, universales*. Gredos, Madrid. [1978].
- Davidse, K.** (1992). «Transitivity/ergativity: the janus-headed grammar of actions and events». En Davies, M.; Martin, J. R. & Ravelli, L. (Eds.), *Advances in systemic linguistics: Recent theory and practice*. Pinter, London.
- Davidse, K.** (1996). «Ditransitivity and ergativity in English, or on the need for dialogue between schools». En J. van der Acera & J. Verschueren (Eds.) *English as a human language*. Lincoln, Munich.
- Davidse, K. & Geyskens, S.** (1997). *Have you walked the dog yet? The ergative causativization of intransitives*. Journal of the International Linguistic Association, 49 (2).
- Fairclough, N.** (1989). *Language and Power*. Longman, London.
- Fairclough, N.** (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge Polity Press, London.
- Fairclough, N. & Chouliaraki, L.** (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press. Inglaterra.
- Fernández Ordóñez, I.** (2009). «Orden de palabras, tópicos y focos en la prosa alfonsí», *Alcanate*, VI, pp. 139–172.
- Franco, M. y Levín, F. (comp.)** (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós.
- Ghio, E., Cornú, S. y Mónaco, F.** (2015). *Conceptualización de la realidad y visión del mundo en la «Estoria de Espanna» de Alfonso X*. En: Actas de las «II Jornadas Internacionales Beatriz Lavandera. Sociolingüística y análisis del discurso» / 08–2013. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Ghio, E., Cornú, S. y Mónaco, F.** (2015). *Géneros y registros escritos en los discursos académicos, científicos y profesionales. Estudios contrastivos y diacrónicos*. En: «Estudios del Discurso en Latinoamérica». Actas del VII Coloquio Argentino de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALEDAR) / 2014. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2015.

- Ghio, E., Cornú, S. y Mónaco, F.** (2015). *Del latín al español. Los procesos de (des) agentivación y gramaticalización en crónicas medievales y renacentistas*. En: Revista 'Texturas' N° 16. Santa Fe, UNL., dic. 2017.
- Ghio, E. y Fernández, M.** (2008). *Lingüística sistémico–funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Ediciones UNL, Santa Fe, Argentina.
- Halbwachs, M.** (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Halliday, M. & Martin, J.** (1993). *Writing Science: Literary and Discursive Power*. University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M. & Matthiessen, Ch.** (1999). *Construing Experience Through Meaning. A language based approach to cognition*. London, Continuum.
- Halliday, M. & R. Hasan** (1985) [1990]. *Language, Context, Text: Aspects of Language in a Social Semiotic Perspective*. Hong Kong. Oxford University Press. 2nd edition.
- Halliday, M.** (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.** (1992a). «Language Theory and Translation Practice», en Rivista internazionale di tecnica della traduzione. Trieste, Italia, pp. 15–25.
- Halliday, M. & Matthiessen, Ch.** (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London, Arnold.
- Halliday, M.** (2000). «Metáfora gramatical y su rol en la construcción del significado» en S. Martín Menéndez y otros (2000). *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. VIII Congreso de la SAL*. Mar del Plata (Traducción: Z. Álvarez y A. Menegotto).
- Halliday, M.** (1992b) «Nuevas formas de significar: un desafío para la lingüística aplicada». En Martin Pütz, (Ed.) (1992) *Thirty years of Linguistic Evolution*. Philadelphia / Amsterdam. J. Benjamins. (Traducción, Elsa Ghio)
- Hilb, C.** (2013). *Usos del pasado. Qué hacemos con los setenta*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Hopper P. & Traugott, E.** (1993). *Grammaticalization*. Cambridge University Press.
- López, M.** (2001). *El análisis del discurso como metodología cualitativa de investigación en ciencias sociales*. Tesis de maestría, UNL. S/D.
- Lozano, J.** (1987). *El discurso histórico*. Madrid, Alianza Universidad,.
- Lozano, J.; Peña Marin, C. & Abril, G.** (1999). *Análisis del discurso*. Madrid, Cátedra.
- Martin, J. & Rose, D.** (2007). *Working with discourse*. London, Continuum. [2003]
- Martin, J. & Wodak, R.** (2003). *Re–reading the past. Critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam /Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

- Mascialino, L.** (1998). *Introducción al estudio del verbo griego*. EUDEBA, Buenos Aires.
- Mauranen, A.** (1993). *Cultural Differences in Academic Rethoric*. Frankfurt, Peter Lange.
- Mendikoetxea, A.** (1999). «Construcciones inacusativas y pasivas», en *Gramática Descriptiva de la lengua Española*. Volumen II, Espasa–Calpe, Madrid.
- Mendikoetxea, A.** (1999). «Construcciones con se: medias, pasivas e impersonales», en *Gramática Descriptiva de la lengua Española*. Volumen II, Espasa–Calpe, Madrid.
- Menéndez, S.M.** (2006). *¿Qué es una gramática textual?*. Bs. As., Edic. Litera.
- Munslow, A.** (2006). *Deconstructing History*. New York, Routledge. [1997]
- Navarro, F.** (2008). «Análisis Histórico del Discurso. Hacia un enfoque histórico-discursivo en el estudio diacrónico de la lengua», en A. Moreno Sandoval (ed.). *El valor de la diversidad [meta]lingüística. Actas del 8º Congreso de Lingüística General (Madrid, 25 al 28 de junio de 2008)*. Madrid: Univ. Aut. de Madrid. ISBN 978-84-691-4124-3. Ed. en CD.
- Oteiza, T.** (2010). «Patrones valorativos en el discurso oficial de Derechos Humanos en Chile: dando valor al pasado y construyendo memorias históricas en la sociedad», en *Discurso & Sociedad*, Vol. 4 (1), 151–183.
- Oteiza, T.** (2014). «Intertextualidad en la recontextualización pedagógica del pasado reciente chileno», en *Discurso & Sociedad*, Vol. 8 (1), 109–136.
- Pinkster, H.** (1996). *Sintaxis y semántica del latín*. Madrid, Ediciones Clásicas.
- Pinkster, H.** (2015). *The Oxford Latin Syntax*. Oxford, O.U.P.
- Raiter, A.** (2003). *Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante*. Buenos Aires, Biblos.
- Ricoeur, P.** (2004). «Historia/Epistemología. La fase documental: la memoria archivada» en *La historia, la memoria, el olvido*, Buenos Aires, FCE.
- Scott, Joan W.** (2001). «Experiencia» en *La ventana* (publicación on line), N° 13, 2001. [Texto original en Judith Butler y Joan W. Scott (editoras), *Feminists theorize the political*, Routledge Inc., 1992.]
- Swales, J.** (2004). *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Ventola, E.** (1984). «Given and New: Paragraph development models for scientific English», en *TESOL Quaterly*, 18, pp. 485–500.
- White, H.** (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Buenos Aires, Paidós. [1978].

## 14

**EL DESTAPE.  
LA CULTURA SEXUAL EN LA ARGENTINA  
DESPUÉS DE LA DICTADURA**

**THE UNCOVERING.  
SEXUAL CULTURE IN ARGENTINA AFTER THE DICTATORSHIP**

**Natalia Milanesio**

Siglo XXI, Buenos Aires, 2021.

256 páginas. ISBN: 978-987-801-056-4

**Oswaldo Vartorelli**

En los últimos años, los estudios sobre la vida cotidiana y su relación con los fenómenos de modernización social y cultural han adquirido relevancia en las agendas de investigación. Los trabajos se han centrado en las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX, incorporando temas como la familia (Cosse, 2006), la sexualidad (Cosse, 2010; Felitti; 2012), la juventud (Manzano, 2017), las religiosidades (Zanca, 2016), la violencia (Carassai, 2013), la música (Pujol, 2002) o el humor (Cosse, 2014). El libro que reseñamos complementa esta línea de estudios, aportando una historia cultural y política de la Argentina de principios de los ochenta, un contexto atravesado por la transición democrática. Publicado

**osvaldovartorelli@hotmail.com /**

UNER-CONICET

e0015

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0015

**Fecha de recepción**

> 25/03/21

**Fecha de aceptación**

> 14/05/21

originalmente por University of Pittsburg Press en 2019, la editorial Siglo XXI ha tenido el acierto de encomendar una temprana traducción. Natalia Milanesio es Doctora en Historia por la Universidad de Indiana e investigadora de la Universidad de Houston (Estados Unidos), donde se encuentra a cargo de la cátedra de Historia Moderna Latinoamericana. A lo largo de su carrera ha estudiado el peronismo clásico y las clases trabajadoras desde un enfoque material, poniendo el acento en la cultura popular y sus formas de consumo.

El destape es definido como un fenómeno sociocultural sin precedentes, cargado de imágenes y narrativas sexuales que inundaron los medios de comunicación y el espacio público, y que décadas antes habían sido censuradas y reprimidas con dureza. Siguiendo las palabras de Milanesio: «la sexualidad en tanto discurso y en tanto práctica fue un ámbito donde la democracia se vivió y disfrutó de una manera palpable como en las elecciones, las marchas y las protestas» (p. 21). En efecto, el destape fue una manifestación fundamental en la democratización de una sociedad post autoritaria, por lo que su abordaje permite apreciar los vínculos entre la política, la libertad y el sexo.

En el primer capítulo se analizan las características y los modos de censura del discurso sexual durante la última dictadura y los cambios producidos en los primeros años de la democracia. En este sentido, el régimen dictatorial, en su ideario de promoción de la moral tradicional y de defensa de la civilización «occidental y cristiana», venía incrementando y perfeccionando las formas de represión anteriores. Esto no significa que el sexo no haya tenido protagonismo, sino que quedaba relegado a la esfera de lo íntimo, degradado y separado del espacio público. Por su parte, el desgaste del régimen y la consiguiente derrota de Malvinas trajeron consigo un incipiente relajamiento, que se desarrollaría con mayor ímpetu durante el retorno democrático. Por ello, el destape puede entenderse como una respuesta frente a décadas de censura y represión. Rápidamente el sexo ganó relevancia pública, transformando la cultura visual y el consumo popular. El capítulo reconstruye con sumo detalle las altas demandas que alcanzaron entre la población el cine erótico, el porno soft y las revistas sobre sexo. Por otro lado, el nuevo gobierno y los grupos intelectuales asociaron el goce y la libertad sexual con los requisitos para alcanzar una sociedad moderna, abierta y democrática. El destape encontró su principal adversario en la Iglesia Católica (representada por el episcopado argentino) y en un amplio abanico de sectores

laicos que son caracterizados como «ultracatólicos» (Liga de Madres, Acción Católica, Liga por la Decencia, entre otros). Estos sectores lo consideraron una «degradación de las costumbres» que amenazaba con socavar los lazos familiares, la infancia y los valores nacionales. Por consiguiente, trataron de organizar su propio contradestape a través de marchas públicas y gestos de resistencia que, en general, tuvieron poca convocatoria. Si bien la perspectiva ofrecida por Milanese es correcta, quedan afuera otros actores católicos que hubieran cabido mejor en su caracterización; por ejemplo, poco o nada se dice de los nacionalistas y tradicionalistas católicos, representados por medios como *Cabildo* o *Verbo*, que leyeron al destape como una continuidad de la «subversión cultural».

En el segundo capítulo se exploran los sentidos y significados del destape. Se advierte que, lejos de tener una expresión homogénea, estuvo cargado de contradicciones. Según la autora se trató de un «proceso incompleto de democratización del deseo» (p. 105). De ahí el cuestionamiento a su condición de fenómeno totalmente disruptivo o revolucionario. En efecto, si bien conllevó una mayor libertad sexual, su alcance fue restringido, reforzando una cultura heterosexual y patriarcal preexistente. Esto se hace evidente, por ejemplo, en las revistas que promovían el orgasmo y el empoderamiento femenino al mismo tiempo que los medios televisivos cosificaban y explotaban el cuerpo de las mujeres. A su vez, el cine apuntaba a crear la imagen de una mujer hipersexualizada destinada al consumo y ocio masculino. No obstante, también hubo películas que representaron la violencia y el sometimiento doméstico de las mujeres, así como los crímenes sexuales de la dictadura. Por otra parte, aunque el destape pretendió ser una metáfora de la primavera democrática, las identidades y minorías sexuales continuaron apartadas y negadas a nivel mediático.

El tercer capítulo se detiene en las actitudes y prácticas de la población respecto de la sexualidad. En particular, analiza el crecimiento de la sexología y su visibilización en los medios de comunicación, así como su impacto en la esfera de la intimidad. El retorno democrático permitió un mayor acceso a la información y fue clave en la revitalización de las relaciones sexoafectivas. Los expertos en sexología, por medio de terapias, manuales y charlas, ocuparon un lugar preponderante como divulgadores, siendo una pieza central en la normalización del sexo. Hubo una ruptura con los paradigmas represivos previos, tanto de la dictadura, que entendía lo sexual como algo culposo y ligado exclusivamente a la reproducción,

como de la izquierda revolucionaria, que lo percibía como inhibitorio para los fines políticos. A través de la consolidación de la sexología, el sujeto heterosexual, cuya finalidad era la búsqueda de placer, se transformó en el centro de atención.

En el cuarto capítulo se abordan las instituciones promotoras de la planificación familiar y las políticas sobre educación sexual. En las décadas de los sesenta y setenta la educación sexual, las actividades y las discusiones públicas sobre las políticas reproductivas fueron limitadas. En general, los sectores peronistas, los sucesivos gobiernos de facto y la Iglesia Católica confluyeron en una mirada común: todos entendían que los objetivos de estas instituciones ponían en riesgo el crecimiento demográfico, la unidad familiar tradicional y la autoridad parental. La nueva etapa implicó un cambio, ya que las organizaciones pudieron resignificar la planificación familiar y la educación sexual escolar como un derecho humano y como uno de los ejes de la reconstrucción democrática. Además, durante el período democrático los especialistas se distanciaron de entender al destape como una expresión exclusiva del placer, propiciando un debate que tuvo en cuenta múltiples motivaciones como el progreso económico y la estabilidad personal.

El último y quinto capítulo se enfoca en el rol de los sectores del feminismo y los militantes de las comunidades gay y lesbica. Al igual que las organizaciones por los derechos humanos y los partidos políticos, estos grupos tuvieron una participación activa en la discusión pública, siendo centrales en la resurrección de la sociedad civil y en la politización del espacio público. El argumento de la autora es que esta militancia encarnó una ciudadanía sexual que expuso los límites del destape mediático y comercial atravesado por el modelo heteronormativo, visibilizando la represión y la discriminación institucional sufrida durante décadas. Sus luchas cobran relevancia en el epílogo, donde se repasan los legados del destape en una cultura mediática hipersexualizada que pendula entre la objetivación y la subjetivación sexual. La última década estuvo marcada a nivel global por la lucha de diferentes colectivos en pos de la reivindicación de derechos y libertades sexuales. En la Argentina estas demandas se hicieron patentes en expresiones como «Ni una menos» y en las movilizaciones de mujeres por la legalización del aborto en 2018-2020. Como contrapartida, también se han activado y reorganizado grupos opositores a través de instituciones religiosas y políticas (etiquetadas como «nueva derecha»).

La utilización de un considerable número de fuentes nacionales que incluyen entrevistas, prensa, revistas, informes, encuestas, publicidad gráfica y audiovi-

sual y películas revela la solidez documental del trabajo (una de sus grandes virtudes). En este sentido, y pensando en otras escalas de observación, sería interesante ver los casos regionales o provinciales por fuera de los principales centros urbanos, ya que pueden introducir matices y variaciones. Sin dudas, esta exploración pionera de la cultura sexual argentina de los ochenta sienta las bases para futuros estudios que aborden las décadas más recientes o que se focalicen, de modo más microhistórico o biográfico, en las experiencias particulares de los diferentes colectivos y figuras.

De lectura afable y escrita con claridad, la obra de Milanesio es un ejemplo de buena historiografía; no solo por su riqueza metodológica y teórica, sino también por tener un compromiso con el presente. Ojalá pueda ser emulado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carassai, S.** (2013). *Los años setenta de la gente común. La naturalización de la violencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cosse, I.** (2006). *Estigmas de nacimiento. Peronismo y orden familiar (1946-1955)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cosse, I.** (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta: una revolución discreta en Buenos Aires*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cosse, I.** (2014). *Mafalda: historia social y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Felitti, K.** (2012). *La revolución de la píldora: sexualidad y política en los sesenta*. Buenos Aires: Edhasa.
- Manzano, V.** (2017). *La era de la juventud en Argentina: cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pujol, S.** (2002). *La década rebelde: los años 60 en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Zanca, J.** (2016). «La fluidez de la frontera. Religión y sociedad en la Argentina de los años sesenta» en Di Stefano, R. y Zanca, J. (Comps). *Fronteras disputadas: religión, secularización y anticlericalismo en la Argentina (siglos XIX y XX)*. Buenos Aires: Imago Mundi.

## 15

**EL IMPERIO DEL QUIJOTE. LA HISTORIA DE  
EL DIARIO QUE OCULTARON LOS ETCHEVEHERE.  
NACIMIENTO, CRECIMIENTO Y OCASO DE UN  
MEDIO QUE INFLUYÓ EN LA POLÍTICA ARGENTINA**

**DON QUIXOTE'S EMPIRE. THE STORY OF EL DIARIO  
THAT THE ETCHEVEHERE HID. BIRTH, GROWTH AND DECLINE  
OF A MEDIUM THAT INFLUENCED ARGENTINE POLITICS**

**Jorge Riani**

Fundación la Hendija, Paraná, 2020.  
299 páginas. ISBN: 978-987-4948-64-9

**Nicolás Motura**

La historia de las publicaciones locales constituye uno de los espacios poco explorados por la bibliografía disponible, a pesar de la importancia e influencia que ellos poseen en la conformación de la opinión pública. Conocedor de esta vacancia, es que el periodista Jorge Riani se propuso «develar» los secretos que *El Diario* y la familia Etchevehere han guardado a lo largo de los años. Publicado a comienzos de la pandemia de 2020, rápidamente se agotó como consecuencia del interés que despierta el matutino más longevo y representativo de la provincia de Entre Ríos.

**nicomotura@gmail.com /**

UNL-CONICET

e0016

DOI 10.14409/ss.2021.22.e0016

**Fecha de recepción**

> 21/04/21

**Fecha de aceptación**

> 02/06/21

El libro se estructura en cuatro capítulos distribuidos de manera desigual. En el primero se cuentan los orígenes de la publicación, el perfil y las características de los primeros redactores. Se hace un fuerte énfasis en el carácter colectivo de la empresa periodística que, en palabras del autor, «el relato oficial tendió a silenciar» en favor de su primer director Luis Lorenzo Etchevehere. No obstante, resulta interesante el modo en que se describe a *El Diario*, como un espacio de reunión y trampolín de determinadas trayectorias. De allí salieron ocho gobernadores, cuatro vicegobernadores e innumerables dirigentes de fuste que ocuparon espacios partidarios, tanto nacionales como locales.

El segundo capítulo —el más extenso del libro— relata el devenir de la publicación hasta convertirse en la gran empresa que la instaló en el imaginario colectivo. De antiguo pasquín proselitista a voz autorizada del oficialismo radical, *El Diario* se convertirá, desde mediados de los cuarenta, en un factor de poder capaz de desestabilizar al gobierno de turno. Acusado muchas veces de «tendencioso» y «refugio de comunistas», el matutino sufrió catorce clausuras, una expropiación y el encarcelamiento de sus directores durante las décadas subsiguientes.

Y es precisamente durante la gestión de Arturo Etchevehere (1947-1986) que la empresa adquirirá su carácter de «imperio» periodístico. Resignado en lo político, este miembro de la segunda generación, se dedicó a engrandecer la sociedad, saneando sus finanzas y ampliando su alcance. Pese a la existencia de competidores, poco a poco *El Diario* fue desplazando a quienes osaron disputarle el público lector. En ello tuvo que ver la calidad de sus redactores y colaboradores, entre los que se pueden mencionar a Juan L. Ortiz, Marcelino Román, Amaro Villanueva y Beatriz Bosch, por señalar solo algunos.

Paralelamente, un espacio de extensión cultural fue ganando cada vez más protagonismo dentro del universo de la sociedad propietaria del diario. Se trataba de *El Ateneo*, lugar de reuniones y conferencias, que hasta la década del ochenta permaneció activo. Personalidades de la talla de Alfredo Palacios, Arturo Frondizi, Ricardo Balbín e Ítalo Lúder pasaron por sus salas. También del mundo literario y cultural, como los escritores Juan José Saer, Ernesto Sábato y el mismísimo Jorge Bergoglio, dando muestras del poder simbólico que la empresa consiguió en sus años de esplendor.

En la tercera sección se traza la trayectoria de la familia que ocupó el lugar predominante en la dirección y gestión del matutino hasta principios del siglo

XXI. Si bien la mayoría de los miembros del clan son señalados, hay una figura que se roba toda la atención del capítulo. De personalidad fuerte y arrolladora, heredada de un padre que llegó a estar en la línea sucesoria presidencial, Arturo Etchevehere se convirtió en el mandamás de la segunda generación de *El Diario*.

Definido como «anticlerical, reformista y temprano admirador del castrismo», este personaje buscó por todos los medios trascender el ámbito empresarial y dar el salto a la política. Acosado por el peso de la figura paterna, proyectó sus aspiraciones sobre sus hijos. Sin embargo, tanto *Raucha* como *Zahorí* (tal como los apodaban a Ivar y a Luis Félix, respectivamente), siguieron otros caminos: el primero, bohemio y rebelde, pronto chocó contra los mandatos familiares y se alejó poco a poco de su influencia. El segundo, si bien fue un destacado empresario periodístico que lo sucedió en la dirección, no disputó en política partidaria ningún espacio de poder.

Finalmente, y a vuelo de pájaro, Riani comenta el derrotero de «la cuarta generación Etchevehere». Una generación totalmente alejada de *El Diario* —del que se desprendieron en 2012— y que se ha encontrado atravesada por escándalos y denuncias mediáticas por la herencia familiar.

El último capítulo, el más reducido en extensión, actúa como una suerte de crónica del vaciamiento. Aquí se entremezclan experiencias personales del autor, dado que fue parte de la redacción que vivió el desmantelamiento del matutino, en un contexto general de reacomodamiento de los medios a nivel nacional. Este apartado se complementa con un anexo fotográfico, que ilustra las partes más salientes del libro, y pone rostro a los nombres una y otra vez mencionados.

De impecable edición, papel y calidad de impresión, el libro es de fácil lectura. Esa fortaleza también constituye su debilidad: a lo largo del libro escasean las referencias documentales que nos permitan ratificar o ampliar lo dicho. Así también, escasean las aclaraciones pertinentes —de lugares y personas— para aquellos lectores que no provengan de la región. Esto último tal vez se deba a la tirada del mismo, muy acotada teniendo en cuenta la potencialidad de los personajes abordados, y que hoy en día están en boca de la opinión pública nacional. En líneas generales, *El imperio del Quijote*, título que refiere al logo que durante décadas acompañó las portadas del periódico, constituye una referencia ineludible para quienes deseen adentrarse en la historia política y cultural de la provincia de Entre Ríos en el siglo XX.