



El seseo en Granada: ¿una variedad de prestigio o una norma confundidora?

Seseo in Granada: A prestige variety or a confusing rule?

Elisabeth Melguizo Moreno^a

^aProfesor ayudante doctor

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

Artículo recibido: Agosto 2009 **Aceptado:** Septiembre 2009 **Publicado:** Octubre 2009

RESUMEN

En este artículo pretendo adentrarme en el análisis del seseo en dos comunidades de habla: una formada por individuos nacidos y residentes en la localidad granadina de Pinos Puente; y otro constituido por hablantes procedentes de dicho municipio que han instalado su residencia definitiva en Granada. El objeto central de este trabajo reside en poner de manifiesto el valor que ha adquirido el seseo como variedad lingüística distinta de la nativa (ceceo) en las comunidades de habla mencionadas.

Palabras clave: sociolingüística, seseo, prestigio, acomodación.

ABSTRACT

In this article I intend to go deep into the analysis of seseo in two speech communities: one formed by people born and having their residence in the Granada town of Pinos Puente, and another formed by speakers comin from the before mentioned town who have definitely settled in Granada. The central aim of this essay lies in showing the value that seseo has acquired as a different linguistic variation from the native (ceceo) in the before mentioned speech communities.

Keywords: sociolinguistics, seseo, prestige, accommodation

Introducción

El seseo consiste en el uso sistemático del sonido [s], tanto en los contextos donde debe aparecer [s] como en los que tienen [θ].

La investigación que llevamos a cabo tiene su origen en la Tesis Doctoral “Convergencia y divergencia dialectal. A propósito del habla de Pinos Puente y sus contactos con Granada” (Melguizo 2007) que tenía como finalidad estudiar las repercusiones lingüísticas que la inmigración rural ocasiona en el ámbito urbano. Concretamente, se analizaba el funcionamiento de las sibilantes /s/ y /θ/ que, según sus manifestaciones, conducían al seseo, ceceo o distinción fonológica entre Granada y un núcleo poblacional de su área metropolitana: Pinos Puente. El volumen total de la muestra investigada era de ciento cuarenta y cuatro informantes (setenta y dos hombres y setenta y dos mujeres). Cada cala poblacional tenía un total de setenta y dos hablantes (treinta y seis hombres y treinta y seis mujeres). Para el estudio, se seleccionaron individuos pertenecientes a tres generaciones de edad: 1ª Generación (15-24 años); 2ª Generación (25-54 años) y 3ª Generación (> 54 años) y a tres niveles educacionales diferentes (sin estudios: 0-6 años; estudios medios: 7-11 años y estudios superiores: más de 11 años).

Conviene aclarar que los sujetos investigados proceden de un área de ceceo: Pinos Puente (según el ALEA, mapa 1705, «Áreas de mantenimiento o de neutralización de la oposición /s/: /T/») en la que dicha norma vernácula goza de un prestigio encubierto. En el pueblo, la gente cecea pero fuera de él, se considera una forma que posee una valoración social negativa. Esta tendencia generalizada alterna, en ocasiones, con la distinción de s/θ que alcanza gran protagonismo.

El contexto de migración resulta de especial importancia para explicar la interacción de patrones convergentes y divergentes que aparecen por cuestiones de prestigio social. En la investigación doctoral se pudo comprobar que cuando los individuos de Pinos Puente se instalaban en la capital granadina empezaban a acomodarse a la norma que goza de mayor prestigio social: la distinción. Los hablantes investigados perciben que su variedad lingüística nativa, ceceo, posee una valoración social negativa y tratan de abandonarla en beneficio de rasgos más prestigiosos (distinción s/θ o seseo). En ese intento, los inmigrantes pineros cometen errores, puesto que son incapaces de articular la sibilante /s/ de forma plena aunque, evidentemente, todos distinguen los fonemas s/ T en la escritura. Fruto

de estas confusiones surgen sonidos intermedios de /s/ y /θ/, a veces, prácticamente imperceptibles al oído y, el fenómeno conocido como seseo, objeto de estudio en este trabajo. Por tanto, el seseo ha de interpretarse aquí como una norma lingüística que surge de la distinción. Los datos determinarán después si la hipótesis que planteamos ahora es fiable o, si por el contrario, debe entenderse de otro modo.

El área geográfica ceceante a la que pertenecen los sujetos de la muestra investigada (Pinos Puente) hace que posean una dificultad añadida en la consecución de la distinción. Han de articular el sonido [s] en contextos en los que ellos pronuncian [θ].

Por consiguiente, se puede afirmar que la articulación seseante resulta de los intentos del hablante por acomodarse a una variedad lingüística de mayor prestigio (distinción de s/θ). Alcanzar la distinción supone para el usuario un enorme esfuerzo que paradójicamente le resulta rentable ya que gracias al prestigio social que posee esta estructuración en la capital, el hablante logra ascender en la escala social.

Ahora bien, para valorar adecuadamente el seseo hemos de tener en cuenta la segmentación de áreas lingüísticas en Andalucía. El seseo, como veremos, está presente en dicha fragmentación. Vamos a considerar el criterio fónico para delimitar las áreas lingüísticas que existen en Andalucía. Existen otros criterios de delimitación de áreas: el geográfico y el lingüístico; éste último basado en el estudio de rasgos léxicos. Partiendo del estudio del léxico agrícola que aparece en el ALEA (Alvar, Llorente & Salvador 1961), Alvar (1964) y Fernández-Sevilla (1975) determinaron varias áreas léxicas. Aunque, fue principalmente Fernández-Sevilla el que distingue entre Andalucía oriental y occidental. Por su parte, Martínez y Moya (1982) realizaron un estudio del Léxico del Olivo y descubrieron la existencia de una isoglosa que en la provincia de Jaén coincidía con la Fernández-Sevilla y servía para trazar dos áreas en función del uso común de ciertas unidades del léxico.

Hemos de partir del supuesto de que Andalucía es un continuo dialectal en el que existen variedades convergentes, es decir, más próximas a las formas de prestigio nacional; y divergentes, más alejadas del español estándar (Carbonero 2000; Villena 2006). De este modo se puede diferenciar entre patrones de comportamiento lingüístico prestigiosos y no prestigiosos. Entre los primeros, se encuentran: la relajación y pérdida de sonidos implosivos, el yeísmo y la pérdida de la /d/ intervocálica. Pero a su vez, dentro del grupo de

rasgos de prestigio existen dos áreas dialectales que no sólo poseen rasgos diferentes sino también valoraciones distintas de las formas lingüísticas: la occidental de patrón sibilante (seseo y palatal fricativa [ʃ]), y la oriental de patrón convergente, que trata de coincidir con el estándar nacional. Por otro lado, se encuentran los rasgos no prestigiosos, que se distancian del español estándar y tienen un prestigio encubierto: el ceceo, la elisión de /x/ y la aspiración de /s/.

En esta línea resulta interesante que Villena (2000) distinga dos comunidades de habla¹ en Andalucía: la occidental, cuyo centro de referencia es Sevilla, y donde sus rasgos más característicos: el seseo y la palatal fricativa [ʃ], gozan de prestigio abierto; y la oriental en la que, al no tener un centro que impulse la norma regional, estas formas se consideran no prestigiosas y sus rasgos tienden a aproximarse al estándar nacional. La distinción s/θ y la conservación de /tʃ/ son aquí los fenómenos de mayor aceptación.

La situación descrita es una realidad que han ido demostrando los estudios a lo largo del tiempo.

Pese a su escasa incidencia en el volumen total de la muestra (Melguizo 2007), en este artículo decidimos estudiar el seseo para determinar con exactitud las variables fundamentales que explican su funcionamiento. Para ello sólo atenderemos a las ocurrencias unívocas de [s] → [s] y de [θ] → [s].

Los resultados advierten que por lo general, los hablantes optan por el ceceo (norma vernácula) o la distinción (norma de prestigio). Sin embargo, el seseo aparece entre sus realizaciones tímidamente, hecho que resulta especialmente llamativo para su estudio.

No debemos olvidar la profunda imbricación que poseen todas las formas analizadas: ceceo, distinción y seseo (Melguizo 2007). La estabilidad de estas tres estructuraciones depende del funcionamiento del prestigio en el área geográfica en la que nos situemos. Así, en opinión de Moya y García (1995: 218): “en Hispanoamérica, es el seseo la forma más valorada; mientras que en Andalucía, son las realizaciones distinguidoras”.

1 El término de comunidad de habla alude a una entidad que se define por las actitudes comunes de sus miembros ante el uso lingüístico y comparten normas de comportamiento objetivo

1. Variables

Para este estudio se han tenido en cuenta las variables que predicen en mayor medida la aparición del seseo en las dos muestras de habla estudiadas. El análisis de correlaciones determina los factores que funcionan tanto en el pueblo como en Granada:

- Edad. Los tres grupos generacionales estudiados son: 1ª generación (15-24 años); 2ª generación (25-54 años) y 3ª generación: (mayores de 54 años).

- Educación. Distinguimos tres niveles educativos: sin estudios, estudios medios y estudios superiores. El grado de instrucción de los individuos resulta fundamental para determinar si el seseo surge únicamente como norma confundidora en el intento de los hablantes por acomodarse a la distinción o es propio de unos estamentos sociales determinados.

- Escala de ingresos. Los informantes tenían que responder a la siguiente pregunta:

Rodee con un círculo en qué posición de la siguiente escala se sitúan usted y su familia por los ingresos:

0	1	2	3
---	---	---	---

2. Índices generales

Los datos globales arrojan un índice relativamente bajo de seseo en las dos calas de población investigadas. No obstante, advertimos diferencias notables entre los sujetos residentes en Pinos Puente y los inmigrantes instalados en Granada (tabla 1):

Pseseo	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Hablantes de Pinos Puente	72	,00	,59	,0392	,11473
Inmigrantes granadinos	72	,00	,81	,1204	,19050
N válido (según lista)	144				

Tabla 1. Probabilidad de seseo (Pseseo) en los hablantes residentes en Pinos Puente y los inmigrantes instalados en Granada

El seseo es un fenómeno apenas inexistente en el pueblo (.03). En Pinos Puente, como sabemos, la norma prioritaria es el ceceo (.70) y son pocos los intentos de los hablantes por adquirir la distinción (.17). De ahí, que también se reduzcan los casos de seseo (.03). Si recordamos, eran los hablantes jóvenes con estudios superiores los que patrocinaban, principalmente, la distinción en el pueblo. La educación junto con la temprana edad de estos informantes favorecía la discriminación entre s/θ. Normalmente, el índice de confusión (ceceo o seseo) en los jóvenes es menor, debido a su elevado nivel educativo; sin embargo, los hablantes de otros tramos generacionales y bajo grado de instrucción impulsan, por lo general, normas igualadoras.

Cuando estos sujetos se trasladan a Granada, se incrementa el índice de seseo en casi 10 puntos. Este ascenso se debe, en nuestra opinión, al prestigio de que goza la distinción en la capital granadina, aunque también puede deberse al contacto casual con granadinos seseantes. Los inmigrantes tratan de acomodarse a la norma distinguidora en mayor medida que en el pueblo. Allí, se sentían cómodos articulando sonidos ceceantes puesto que la norma igualadora gozaba de prestigio encubierto; en cambio, en Granada, la valoración social del ceceo es negativa; mientras que la distinción goza de una muy buena aceptación social. Es por esto por lo que los inmigrantes tratan de abandonar el ceceo que les es propio, en beneficio de la distinción. El problema no está tanto en la articulación de la [s], cuanto en su asignación al contexto etimológico que le corresponde. Por tanto, la producción de la misma hace que también su congénere sibilante /θ/ se articule como [s]. El seseo granadino ha de ser interpretado, en principio, como resultado de la confusión de los inmigrantes en su intento de acomodarse a la norma estándar (distinción).

Distinta interpretación del fenómeno ofrecen Moya y García (1995) en su

estudio sobre el Habla de Granada. Ellos recogen un índice considerablemente alto de esta estructuración (40%) en la capital granadina. En su opinión, “el seseo se oye en cualquier zona urbana y en todo tipo de hablantes. Pero el observador no necesita mucho esfuerzo para percibir que el seseo flota sobre la distinción o sobre intentos, más o menos estables, de distinción” (Moya y García 1995: 147). Asimismo, establecen una comparación con otros estudios donde existe un alto grado de coincidencia en los porcentajes de seseo: Salvador (1980: 41,45%) y Moya (1992: 42,5%). La principal diferencia entre estos trabajos y el nuestro reside en el hecho de que mientras los primeros, centran su atención en el habla de la capital; nosotros, estudiamos el grado de acomodación que manifiestan los hablantes procedentes de un área rural al habla de la capital granadina. Por tanto, cabe decir que la naturaleza del estudio es bien distinta: en el primer caso, los informantes son de Granada capital; mientras que en el segundo, son inmigrantes de origen rural. A continuación, estudiaremos las variables que explican con más detalle el funcionamiento del seseo en nuestra investigación.

3. Seseo según generaciones

La variación condicionada por la generación a que pertenecen los hablantes resulta particularmente caracterizadora (tablas 2 y 3):

Generaciones	Media	N	Desv. típ.
1ª	,0051	24	,01391
2ª	,0116	24	,02219
3ª	,1010	24	,18427
Total	,0392	72	,11473

Tabla 2. Probabilidad de seseo según generaciones en los hablantes residentes en Pinos Puente

Generaciones	Media	N	Desv. tip.
1ª	,1240	24	,22684
2ª	,1162	24	,17143
3ª	,1211	24	,17649
Total	,1204	72	,19050

Tabla 3. Probabilidad de seseo según generaciones en los inmigrantes granadinos

Las cifras ponen de manifiesto comportamientos lingüísticos diferentes en los hablantes de ambas muestras:

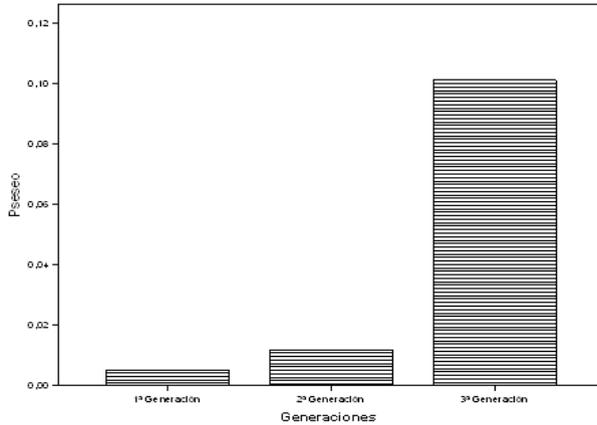
En el pueblo, son las generaciones de más edad las que muestran los índices más elevados de seseo (.10). En los otros dos grupos generacionales, el valor asignado al seseo desciende considerablemente hasta alcanzar prácticamente el cero (.00 y .01). Estos resultados son indicadores, puesto que advierten de quiénes son los que tratan de adquirir mayormente la distinción en Pinos Puente; aunque, aún no son datos definitivos. Habrá que ver si la educación también incide en el funcionamiento de la variable dependiente (seseo). Otros estudios obtienen datos similares: Sawoff (1980) recoge un porcentaje elevado de seseo en los mayores (0.62); Carbonero et alii (1992) señala cifras intermedias de seseo (0.42) en este grupo generacional puesto que lo propio es el ceceo (0.53) y Moya y García (1995) afirman que son las generaciones de más edad las que conservan el seseo patrimonial, con índices muy elevados (73%).

En Granada, el alto prestigio social de la distinción hace que aumenten los índices de seseo en todos los grupos generacionales. Sin embargo, apenas se perciben diferencias entre los tramos de edad; solo existe una fluctuación de un punto entre ellos (.12; .11; .12). Por tanto, el seseo no parece correlacionarse con la edad del inmigrante. En realidad, su proyección se ha extendido a todos los grupos sociales, con independencia de la generación a que pertenezcan. La confusión (que es como hemos de interpretar el seseo inicialmente porque aún no está demostrado que el

fenómeno obedezca sólo a la distinción), por tanto, no sólo es más alta en la capital, sino que también ha adquirido un peso importante.

Los gráficos 1 y 2 ilustran la situación lingüística comentada. Mientras en Pinos Puente, se da una estratificación normal del fenómeno, es decir, se incrementa el seseo a medida que avanzan las generaciones; en Granada, los inmigrantes de cualquier tramo generacional alcanzan unas cotas casi idénticas de esta estructuración.

Probabilidad de seseo según generaciones en los hablantes residentes en Pinos Puente



Probabilidad de seseo según generaciones en los inmigrantes granadinos

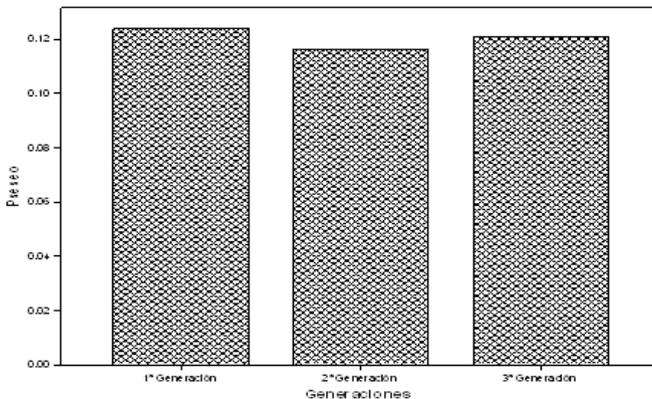


Gráfico 2

4. Seseo según educación

De la información que nos suministra esta variable, lo más destacado, a nuestro parecer, es comprobar si el seseo está influenciado por la educación del hablante. Además, nos interesa estudiar la interacción de las generaciones y la educación, con el objeto de analizar los grupos sociales que impulsan el patrón de igualación (seseo).

En cualquier caso, comentaremos en primer lugar los datos globales que presenta el fenómeno analizado (tablas 4 y 5):

Educación	Media	N	Desv. tip.
Sin estudios	,0061	24	,01435
Estudios medios	,0288	31	,05781
Estudios superiores	,1050	17	,21306
Total	,0392	72	,11473

Tabla 4. Probabilidad de seseo según educación en los hablantes residentes en Pinos Puente

Educación	Media	N	Desv. tip.
Sin Estudios	,1830	28	,24131
Estudios Medios	,0949	27	,13959
Estudios Superiores	,0579	17	,13786
Total	,1204	72	,19050

Tabla 5. Probabilidad de seseo según educación en los inmigrantes granadinos

Los datos arrojan diferentes patrones de comportamiento lingüístico: a) el seseo en Pinos Puente está favorecido por los sociolectos altos (.10), y es prácticamente inexistente entre los grupos sociales medios (.02) y bajos (.00); b) sin embargo, en Granada, el grupo que con mayor evidencia sostiene el seseo, es el correspondiente a los estamentos bajos, que presenta una probabilidad media de casi el 20% (.18). La fluctuación con respecto a los otros estamentos es de 9 y 13 puntos, respectivamente. Por tanto, se puede afirmar que mientras en el pueblo, eran los sujetos con un alto nivel educativo los que patrocinaban el seseo; en la capital, son los inmigrantes

sin estudios los que optan por esta estructuración. Otros trabajos obtienen resultados similares: Carbonero et alii (1992) manifiesta que el seseo en Jerez es propio de los grados superiores de instrucción formal (0.76 nivel culto) y Moya y García (1995) destacan el elevado porcentaje que obtiene el seseo en las clases altas (24%).

Interesa ahora analizar con mayor exactitud este cambio lingüístico. La intersección de la educación y la edad proporciona más información sobre el funcionamiento de esta variable, el seseo (véase gráficos 3 y 4):

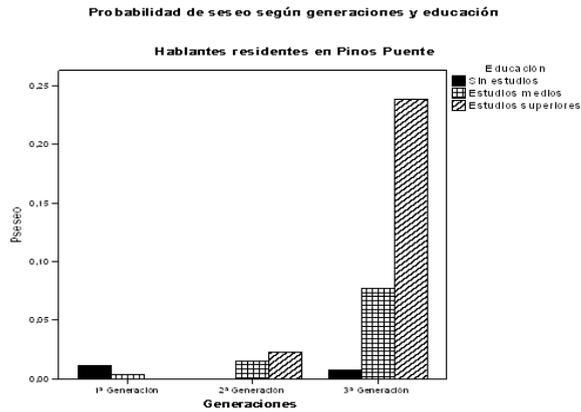


Gráfico 3

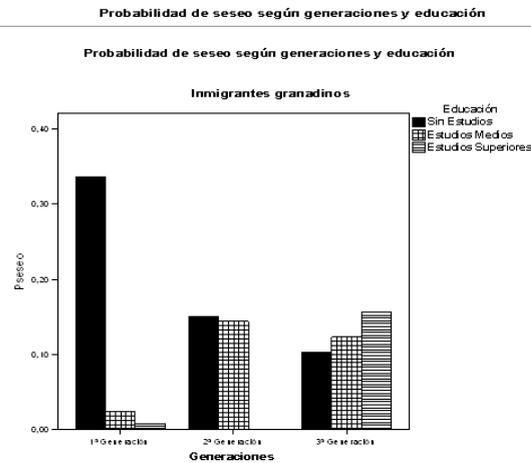


Gráfico 4

Como se observa en el gráfico 3, el tipo de estratificación que describe esta variable es normal. Sin embargo, la progresión que manifiestan los estamentos sociales no es proporcional: los estratos altos se sitúan en índices muy elevados; por el contrario, en los grupos sociales medios y bajos cae bruscamente el valor correspondiente al seseo. Los datos atestiguan, pues, que son los hablantes pineros de la tercera generación con estudios superiores los que patrocinan el seseo. Son los sujetos de mayor edad y más instruidos los que tratan de adquirir, en mayor medida, la distinción y, en ese intento, confunden /s/ y /θ/, produciendo un importante número de articulaciones seseantes.

Ahora bien, cuando estos informantes de procedencia rural se instalan en Granada (gráfico 4), se incrementa el índice de seseo en todos los grupos sociales. En el entorno urbano, cambia por completo el funcionamiento del seseo y, en consecuencia, su interpretación. Si antes, eran los mayores con estudios superiores los que impulsaban el fenómeno; ahora, son los jóvenes sin ningún grado de instrucción formal los que presentan las cifras más altas de seseo. En la capital granadina, el seseo goza de una buena aceptación social pero se ve relegado a un segundo plano cuando los jóvenes inmigrantes patrocinan la distinción, como nueva norma de prestigio social de la capital (Moya y García 1995). Con todo, hemos de apuntar que el seseo en los inmigrantes no nace como consecuencia de la confusión de sibilantes (pueblo); sino como una de las normas lingüísticas que goza de prestigio en la capital. No podemos obviar que los jóvenes (incultos) han nacido, en su mayoría, en Granada puesto que sus padres se instalaron en la capital años atrás. Por tanto, ellos no producen sonidos seseantes porque procedan de un área de ceceo (Pinos Puente) y les resulte difícil acomodarse a la norma culta granadina (distinción), sino por otros motivos, que estudiaremos a continuación.

Por otro lado, el bajo nivel educativo de los jóvenes inmigrantes también ha podido impedir que las normas de prestigio nacional incidan en su actuación lingüística. Así pues, este grupo social ha adoptado el seseo en detrimento de la distinción, que ha sido un fenómeno patrocinado principalmente por los estamentos altos.

Este singular comportamiento de los jóvenes inmigrantes puede tener diversas causas. Por esto, decidimos cruzar ahora algunas variables que pensamos que podían explicar mejor la presencia del seseo, entre los

jóvenes escasamente instruidos.

En primer lugar, estudiamos los barrios. En el gráfico 5 observamos que las cotas más altas de seseo están representadas por jóvenes sin estudios que viven en el Polígono de Cartuja-Almanjáyar. Esta área geográfica era considerada una zona de expansión en el estudio del Habla de Granada (Moya y García 1995) y, se incluía dentro de lo que los autores denominaron grupo heterogéneo. En este sector, Moya y García obtuvieron un 33% de realizaciones seseantes y, concluyeron diciendo que la expansión urbana está íntimamente ligada a la regresión del seseo en Granada, en beneficio de la distinción. Los autores advirtieron que si bien, en los barrios tradicionales, el seseo estaba presente con valores muy altos en todos los tramos de edad (70%); en el resto de distritos urbanos (entre los que se encuentra el barrio que nosotros consideramos), el seseo es propio de la tercera generación (viejos); mientras que los otros dos grupos apenas alcanzan el 10%.

En efecto, nuestros datos apuntan un índice relativamente bajo de seseo en Cartuja y Almanjáyar (.25), aunque nada despreciable. Parece ser que es en este distrito donde se instalan más jóvenes, cuyos padres proceden de Pinos Puente, que poseen un bajo nivel educativo. Como sabemos, esta zona es la cuna de gente con escaso poder adquisitivo y, preferentemente, gitanos. De ahí que este sector poblacional de nuestro estudio esté compuesto, en su mayoría, por hablantes de raza gitana.

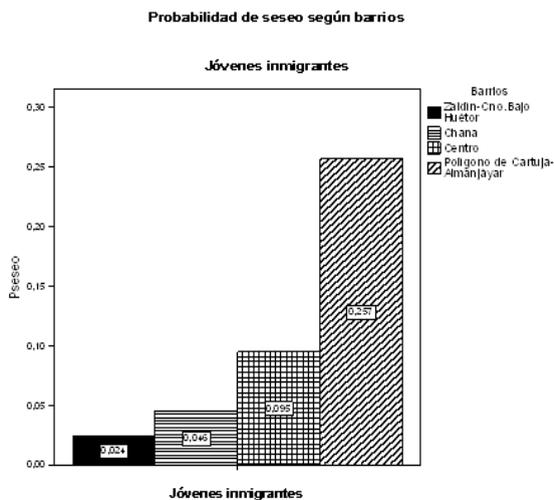


Gráfico 5

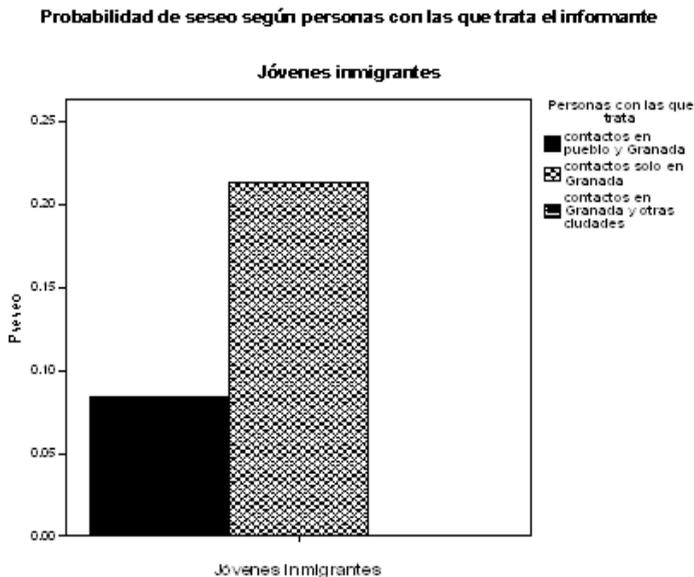


Gráfico 6

En segundo lugar, creímos oportuno analizar la procedencia de las personas con las que trataba el joven inmigrante sin estudios. Nuevamente, comprobamos cómo los contactos del informante pueden haber repercutido en su actuación lingüística (véase gráfico 6).

Los datos demuestran que el joven inmigrante sin estudios que sesea posee principalmente contactos solo en Granada. Este hecho favorece la presencia del seseo entre sus articulaciones, puesto que esta estructuración aún se conserva en la capital granadina. Por tanto, cabe la posibilidad de que en su red social haya hablantes que seseen y, el inmigrante se deje influenciar por ellos. No obstante, hemos de apuntar que el seseo también despunta tímidamente cuando el joven alterna contactos del pueblo y de Granada. El trato entre gente procedente de dos ámbitos distintos: rural (Pinos Puente) y urbano (Granada) hace descender considerablemente la cota de seseo. Pensemos que, en este caso, puede ocurrir que el hablante sesee por confusión sistemática de sibilantes o porque el seseo es la segunda estructuración más valorada en la capital (Moya y García 1995). El seseo

en el pueblo aparecía, según hemos visto, tras un intento de adquisición de la distinción o incluso por prestigio social, por tanto, los contactos rurales que posea el joven se adecuan a este patrón. Por el contrario, los urbanos sesean porque es un fenómeno que goza de buena aceptación social. Desconocemos si es la distinta interpretación que origina la aparición del seseo en los contactos del joven inmigrante, lo que hace disminuir el número de realizaciones seseantes. Lo cierto es que existe un predominio claro del fenómeno, cuando el sujeto de la primera generación posee contactos únicamente en Granada.

Otra variable que pensamos que podía potenciar el seseo en los jóvenes inmigrantes es el nacimiento de la pareja. De los ocho sujetos encuestados, seis de ellos tenían pareja y dos, estaban solteros. Por tanto, cruzamos el seseo con el lugar de nacimiento del cónyuge del informante y obtuvimos el siguiente gráfico (7):

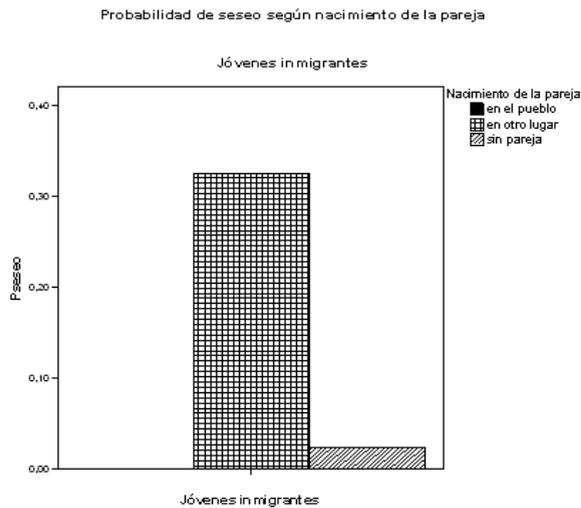


Gráfico 7

A la vista del gráfico 7, podemos afirmar que el seseo predomina entre aquellos jóvenes cuya pareja ha nacido en otro lugar, distinto del pueblo (Pinos Puente). De hecho, es curioso que ninguno haya encontrado pareja de origen rural; aunque nada extraño, puesto que su red de amigos está ubicada en la capital y, los contactos en el pueblo se restringen casi exclusivamente a la familia o algún amigo.

Recurrimos a la biografía personal del hablante y comprobamos que en cuatro de los jóvenes inmigrantes sin estudios, su pareja había nacido en Granada capital; la pareja de otro informante procedía de Córdoba y, el último, se había casado con una chica argentina. Por consiguiente, podemos decir que los cónyuges nacidos en Granada han podido adoptar el seseo y, por tanto, influir en su pareja; el sujeto cuya pareja era de Córdoba también ha podido verse influenciado por el seseo, puesto que allí es una norma generalizada; y, en Hispanoamérica también sabemos que la norma seseante goza de prestigio social. Si a ello añadimos que el grupo social que estudiamos (jóvenes inmigrantes), prácticamente en su totalidad, ha nacido en la capital, resulta lógico que el seseo pueda estar presente entre sus realizaciones.

En último lugar, conviene aludir al tiempo de residencia de los padres de estos sujetos. En general, la mayoría de ellos llevan viviendo en la capital granadina casi treinta años. Por este motivo, no sólo sus hijos han nacido en Granada, sino que también ellos se han visto influenciados por las normas lingüísticas que, por entonces, gozaban de aceptación social: seseo.

En suma, podemos decir que han sido éstos los factores que han impulsado el seseo entre los jóvenes inmigrantes sin ningún grado de instrucción formal:

1. Lugar de nacimiento en Granada.
2. Bajo nivel educativo y, por tanto, menor permeabilidad a las normas cultas de la capital (distinción de *s/θ*).
3. Barrio de residencia: Polígono de Cartuja-Almanjáyar. En este distrito urbano convive un sector de población muy heterogéneo, en el que también reside gente procedente de otros barrios de la capital, como El Albaicín o El Sacromonte. No obstante, Moya y García (1995) recogen un índice bajo de seseo (33%) en el denominado grupo heterogéneo, aunque no analizaron propiamente el barrio indicado.
4. Contactos sólo en Granada.
5. Nacimiento de la pareja del informante en un lugar distinto del pueblo: Granada, otras provincias andaluzas (Córdoba) o en Hispanoamérica (Argentina).
6. Tiempo de residencia en la ciudad de padres e hijos. A mayor tiempo de residencia, mayor índice de seseo.

5. Seseo según escala de ingresos

La posición del hablante en una escala de ingresos puede determinar, asimismo, el funcionamiento del seseo (tablas 6 y 7):

Escala ingresos	Media	N	Desv. tip.
1	,0050	15	,01329
2	,0325	42	,09935
3	,0923	15	,18236
Total	,0392	72	,11473

Tabla 6. Probabilidad de seseo según escala de ingresos en los hablantes residentes en Pinos Puente

Escala ingresos	Media	N	Desv. tip.
1	,2411	12	,23689
2	,1089	50	,18512
3	,0330	10	,04967
Total	,1204	72	,19050

Tabla 7. Probabilidad de seseo según escala de ingresos en los inmigrantes granadinos

Los datos demuestran dos patrones de comportamiento lingüístico diferentes en los hablantes de ambas muestras (pineros e inmigrantes). Mientras en Pinos Puente, el seseo es un fenómeno que se correlaciona positivamente con los ingresos del informante, es decir, a mayor renta percibida por el sujeto, mayor es el índice de seseo (prestigio positivo). En Granada, se produce la tendencia opuesta, esto es, conforme descendemos en la escala de ingresos del inmigrante, se incrementa el seseo (prestigio negativo). Asimismo, hemos de apuntar que en la capital granadina aumenta considerablemente el número de realizaciones seseantes, puesto que aquí el seseo goza de prestigio social junto con la distinción. Por tanto, ya sea por

confusión al intentar acomodarse a la distinción, ya sea por ser la variedad lingüística que han adquirido los inmigrantes, el seseo tiene una presencia más destacada en la capital granadina.

No obstante, interesa investigar por qué se produce un funcionamiento opuesto y, por tanto, una interpretación distinta, del seseo.

La intersección de esta variable con la educación y la edad del hablante nos aporta mayor información sobre este fenómeno. El gráfico 8 pone de manifiesto que los hablantes pineros que obtienen los índices más altos de seseo son los sujetos de la tercera generación con estudios superiores y de estatus socioeconómico alto (nivel 3 de la escala de ingresos). Por tanto, podemos afirmar que la educación se correlaciona positivamente con la renta del informante, a mayor nivel educativo, más elevado es el poder adquisitivo. En síntesis, son los hombres mayores de cincuenta y cuatro años, más instruidos y de estatus socioeconómico alto, los que obtienen los índices superiores de seseo. Melguizo (2007: 465) advierte que “la distinción estaba patrocinada en el pueblo por las edades intermedias, principalmente, y la tercera generación”. Tiene cierta lógica, pues, que este último grupo, el de los mayores, impulsen el seseo en Pinos Puente ya que, quizá en otro tiempo, el fenómeno tuvo cierto prestigio y ahora ha dejado de tenerlo.

Los hombres, según advertimos, consideran el seseo una norma prestigiosa. El apego de los hombres a los fenómenos de menor aceptación social, en nuestro caso el ceceo, los induce a valorar de forma más negativa que las mujeres los fenómenos más prestigiados (distinción).

Probabilidad de seseo según escala de ingresos, educación y generaciones

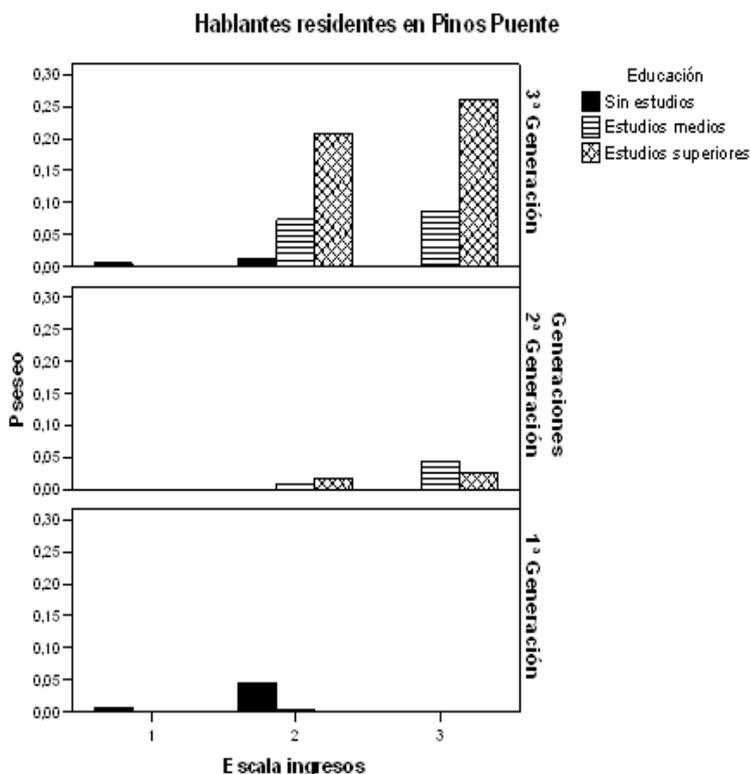


Gráfico 8

En Granada, la situación es bien distinta (gráfico 9): son los inmigrantes (hombres) jóvenes, escasamente instruidos y de bajo poder adquisitivo (nivel 1 o 2 de la escala de ingresos), los que patrocinan el seseo. Es lógico suponer que la edad temprana de nuestros informantes (15-24 años) les impida tener unos ingresos altos, puesto que muchos de ellos son estudiantes o se encuentran buscando trabajo. Por este motivo, la educación se correlaciona positivamente con la renta del hablante, es decir, a menor educación, menor estatus socioeconómico. Por consiguiente, los factores que influyen en el descenso del estatus son los ingresos, la educación y la profesión.

Probabilidad de seseo según escala de ingresos, generaciones y educación

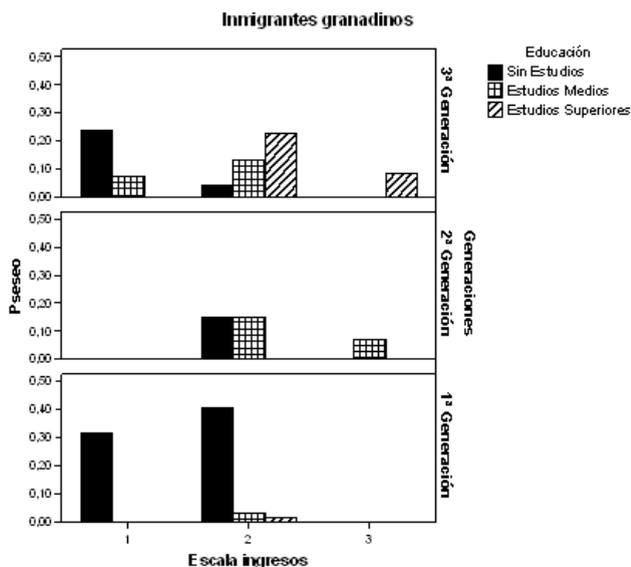


Gráfico 9

Conclusiones

El análisis global del seseo nos proporciona una imagen más veraz del funcionamiento de esta entidad lingüística. Si bien, en un principio, pensamos que el bajo índice que arrojaba esta estructuración sólo se debía a los continuos intentos de los hablantes investigados por adquirir la norma más prestigiosa (distinción de s/θ), tras el estudio, observamos que existían dos pautas de funcionamiento de este fenómeno tanto en el pueblo (Pinos Puento) como en Granada:

1. El seseo puede surgir de la distinción, esto es, de los intentos del hablante por acomodarse a una variedad lingüística de mayor prestigio (distinción de s/θ). Como sabemos, los hablantes objeto de estudio proceden de un área de ceceo (Pinos Puento), por tanto, poseen una dificultad añadida en la consecución de la distinción. Han de articular el sonido [s] en contextos

en los que ellos pronuncian [θ]. La extensión del uso de /s/ los conduce a la producción de sonidos intermedios de s y θ o [s] plena. Por tanto, el seseo ha de interpretarse, en este caso, como una norma confundidora. Esta primera tendencia (1) es más frecuente entre los inmigrantes, dado el prestigio social que posee la distinción en la capital; sin embargo, en el pueblo, también aparece en los sociolectos altos.

2. El seseo se interpreta como un fenómeno que tiene o ha tenido prestigio social en otro tiempo. Esta forma lingüística posee una valoración social positiva en la capital granadina, de hecho, es la segunda estructuración más valorada (Moya y García 1995). Es lógico suponer que los pineros que se instalan en Granada (inmigrantes) traten de adquirir una norma prestigiada aunque, al igual que su ceceo originario, igualadora. En el pueblo, el seseo también parece tener cierto prestigio social entre los hablantes mayores con estudios superiores, que tienden a abandonar otras formas lingüísticas menos prestigiosas: el ceceo.

En consecuencia, podemos afirmar que este cambio lingüístico se debe al prestigio que poseen los fenómenos en el pueblo y en Granada. Como sabemos, en Pinos Puente, el ceceo es la norma lingüística más valorada puesto que posee un prestigio encubierto; por tanto, los hablantes cultos que deciden adoptar los usos lingüísticos estándares, bien se acomodan a los patrones distinguidores y de ahí, surge el seseo; bien optan por el seseo como fenómeno que goza de prestigio social. Por su parte, en Granada, la forma lingüística de mayor prestigio es la distinción, seguida del seseo y el ceceo (Moya y García 1995). Dado que los informantes que patrocinan el seseo en la capital son jóvenes escasamente instruidos, se puede afirmar que no han tenido acceso para adquirir la distinción, que ocupa el eslabón más alto de prestigio social. En su lugar, se han acogido a la segunda estructuración que goza de mejor aceptación en Granada, es decir, al seseo. Su temprana edad les ha permitido elegir unos usos lingüísticos determinados, pero su bajo grado de instrucción le ha coartado esta posibilidad. Todo ello ha repercutido decididamente en su actuación lingüística. No obstante, el resto de grupos sociales investigados, bien siguen este patrón de comportamiento lingüístico, es decir, sesean porque consideran que el fenómeno goza de prestigio; bien tratan de acomodarse a la distinción y el seseo surge por confusión.

Bibliografía

- Alvar, M. (1964). Estructura del léxico andaluz. *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, XVI, 5-12.
- Alvar, M., Llorente, A., Salvador, G. & Mondéjar, J. (1961-73). *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*. CSIC: Granada.
- Carbonero, P. et al. (1992). *El habla de Jerez. Estudio sociolingüístico*. Ayuntamiento: Jerez.
- Carbonero, P. (2000). Norma culta y actitudes lingüísticas de los andaluces. En P. Carbonero (2003), *Estudios de sociolingüística andaluza* (pp.109-120). Sevilla: Universidad.
- Fernández, J. (1975). *Formas y estructuras en el léxico agrícola andaluz*. Madrid: CSIC.
- Martínez, J. & Moya, J. A. (1982). *El léxico del olivo y la almazara en la provincia de Jaén*. Granada: Universidad.
- Melguizo, E. (2007). *Convergencia y divergencia dialectal. A propósito del habla de Pinos Puente y sus contactos con Granada*. Granada: Universidad.
- Moya, J. A. (1992). La confusión s/θ en la ciudad de Granada. En F. Gutiérrez (Ed.) (1996), *El Español, Lengua Internacional* (pp. 403-407). Murcia: Universidad.
- Moya, J. A. y García, E. (1995). *El habla de Granada y sus barrios*. Granada: Universidad.
- Salvador, F. (1980). Niveles sociolingüísticos de seseo, ceceo y distinción en la ciudad de Granada. *Español Actual*, 37-38, 25-32.

Sawoff, A. (1980). A sociolinguistic appraisal of the sibilant pronunciation in the city of Seville. *Festgabe für Norman Denison, Grazer Linguistische Studien*, 11-12, 238-262.

Villena, J. A. (2000). Identidad y variación lingüística: prestigio nacional y lealtad vernacular en el español hablado en Andalucía. En G. Bossong & F. Báez de Aguilar (Eds.), *Identidades lingüísticas en la España autonómica. Actas de las Jornadas Hispánicas de la Sociedad Suiza de Estudios Hispánicos* (pp.107-150). Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.



“Vox tatuada” de Humberto Díaz-Casanueva:
Anamorfosis y poética.

Italo Nocetti ^a

^a Magister en Literaturas Hispánicas, Universidad de Concepción.
A.B.D. University of Oregon
Becario doctoral Conicyt Universidad de Concepción

Artículo recibido: Agosto 2009 **Aceptado:** Septiembre 2009 **Publicado:** Octubre 2009

RESUMEN

Este ensayo demuestra que la poética de “Vox tatuada” puede ser leída anamórficamente a través de su título. Concluyendo que el aparente caos del texto corresponde a una expresión post-metafísica del lenguaje; que surge de la superación de la oposición de voz y escritura. Humberto Díaz-Casanueva usa contenidos preconcientes para crear un poema que busca en su intimidad articulando biografía y mito; así revelando el triángulo edípico que arroja interrogantes permanentes sobre el hombre.

Palabras clave: voz, escritura, triángulo edípico, subjetividad, Yo.

ABSTRACT

This essay will demonstrate that the poetic of “Vox tatuada” can be read anamorphically through its title. Concluding that in the apparent chaos of the text is fundamentally post-metaphysical by overcoming the opposition of voice and writing. Humberto Díaz-Casanueva uses preconscious content to produce a poem that searches his intimacy by articulating biography and myth; therefore, exposing the Oedipus triangle as a shadow that casts permanent interrogations of man.

Keywords: voice, writing, Oedipus triangle, subjectivity, Ego.

Desde “El Aventurero de Saba” (1926) hasta *Vox Tatuada* (1991) su poesía ha sido una indagación, encaminándose hacia las zonas más oscuras del ser humano: “... desde los peligros y sobresaltos del hombre, hacia el ser, hacia zonas huidizas e inaccesibles de ese ser por excesivo...” (Jiménez, 1981: 87). Su lenguaje poético posee una voz delirante, donde la palabra está articulada a una pluralidad de símbolos diversos que produce una escritura de la diseminación. Esta particular relación con el lenguaje le permite indagar en problemas existenciales permanentes en el hombre: “... el ser y la nada, el delirio y el dolor, canto y llanto...” (Jiménez, 1981: 87)

Su poesía refleja un constante conflicto que se despliega en oposiciones que luego surgen plenas de sentido. El título “*Vox tatuada*” sintetiza, en una frase, la cualidad singular del lenguaje del texto. Por medio de un juego de oposiciones semánticas se crea una expresión nueva que abre posibilidades nuevas de significación para lograr expresar lo aún no dicho, aquella zona de la interioridad que es apenas consciente, donde la palabra llega difícilmente, donde se mezcla el lenguaje consciente, la reflexión, el sueño, el recuerdo, el grito y la palabra¹. Díaz-Casanueva produce un lenguaje nuevo para la indagación de zonas poco exploradas de la vida humana, allí donde pocas veces llega el discurso crea un lenguaje nuevo para una nueva relación simbólica con el mundo. Esta poesía que ha sido considerada como metafísica, pero no lo es. Es una búsqueda hacia adentro: “... proceso creativo que revela al yo... del misterio del ser...” (Jiménez, 1981: 87). Su indagación toma un camino opuesto a la metafísica; despojada de trascendencia, la expresión poética surge de una mirada introspectiva que va descubriendo zonas inexploradas de la subjetividad² por medio del lenguaje poético. No es meditar poéticamente sobre el ser: “Jamás he podido escribir con planes abstractos o ideas metafísicas deliberadas...” (Jiménez, 1981: 87). Esta poesía se abre a una zona del lenguaje estructurado por lo múltiple, a lo equívoco, a lo absurdo y contradictorio, donde consciente e inconsciente coexisten simultáneamente. El proyecto poético de Díaz-Casanueva apunta a develar la experiencia de este lugar íntimo en que coexisten el grito y la palabra, el susurro y el aullido, sueño y lucidez, positividad y negatividad. El poeta sabe que todo lo experimentado allí difícilmente lo reconocemos como un universal humano: la negatividad, la angustia, la muerte, el sinsentido. Pues

vivimos a este lado del lenguaje en donde las normas controlan el discurso consciente, reprimiendo lo contradictorio y conflictivo, es decir el deseo y la muerte, el goce y el dolor.

Desde esa zona preconsciente surge el poema, construido por medio de oposiciones que pueblan su poesía, produciendo movimientos dialécticos que cruzan su poesía de parte a parte. Díaz. Casanueva describe su poesía como un amargo juego dialéctico (Díaz-Casanueva en Jiménez 87), cuya finalidad es revelar especularmente rasgos escondidos del yo del poeta mismo. Búsqueda de un sujeto que se halla frente sí desprovisto de una identidad sólida, de un reconocimiento frente a sí mismo. El reconocimiento viene al encontrar su intimidad en su propia escritura poética, abriendo su yo al lector, donde el lector también se encuentra y se reconoce.

Si consideramos el título del texto es una anamorfosis³ que permite develar la naturaleza tanto del juego dialéctico del sentido, como de las propiedades del lenguaje del poema. La palabra título viene del latín *titulus*, su historia y significado remiten a la escritura:

Títulus, -i m.: cartel o afiche, escrito llevado en la punta de un asta en los triunfos, y sobre el cual se inscriben en grandes caracteres los nombres de los prisioneros y de las ciudades tomadas en los triunfos, etc.;... por extensión: “inscripción”, “título” de una obra...” (Ernout, 1939).

Título como signo manifiesta precedencia escrita, encabezamiento escrito que guía; entrada en la escritura que ya es escritura. Tal es el punto desde donde el hablante lírico, el sujeto de la enunciación, puede ser leído. Punto desde el cual el lector dispone sus elaboraciones del sentido, pues el título anuncia desde sus comienzos el proyecto poético. El título “Vox tatuada” es extraordinario por la densidad de su sentido, ya que devela la naturaleza del lenguaje en el poema. Desde la retórica es una paradoja que Lázaro Carreter define en el “Diccionario de términos filológicos” como “unión de dos ideas en apariencia irreconciliables” (311). Figura que aloja en su seno la negatividad; por ende, figuras dialéctica, sustentada en un diferendo del sentido. Reenvía al problema de la diferencia, de la escritura: “...la materia del pensar...la Diferencia como Diferencia” (“...die Sache des Denkens,... Differenz als Differenz”) (Heidegger 37). Lo cual trae a la luz el problema decisivo de la diferencia central del pensar europeo, la distinción entre Ser y Ente. Afirma Martin Heidegger que partir de esta distinción se producen

series de conceptos centrales del pensar: *physis*, *logos*, en, idea, *energeia*, substancialidad, objetividad, subjetividad, voluntad, voluntad de poder (Heidegger 64)⁴. Así leemos ya en el título la dimensión de un proyecto poético que se sustrae a todo intento de trascendencia poética, al pensar onto-teológico, a la teleología. Estamos frente a un proyecto poético post-metafísico chileno⁵ que parte de un habla que es habla a medias, ni habla, ni gemido habla, ni puro *logos*, ni pura *physis*; por ello poema de la paradoja y la contradicción. Voz y grito, palabra y susurro a la vez. Pero no menos verdadera y develadora de una verdad del sujeto, de aquello que se oculta entre significantes⁶.

En la frase “Vox tatuada” la idea de voz nos remite a lo inasible, al aliento, a lo incorpóreo, a la inmaterialidad del sonido de la palabra hablada, al espíritu. La idea de tatuaje reenvía a la marca, a la impresión, herida que se ejerce sobre la piel, al cuerpo. Ambas ideas remiten, a su vez, a dos técnicas del producción del significante: habla y escritura. Esta oposición tradicional ha privilegiado siempre la voz:

Inmediatamente próxima de lo que en el “pensamiento” como *logos* tiene relación con el “sentido”, lo produce, lo recibe, lo dice, lo recoge. Si por ejemplo para Aristóteles “los sonidos emitidos por la voz... son los símbolos del alma..., y las palabras escritas los símbolos de la palabra emitida por la voz” es porque la voz tiene una proximidad esencial e inmediata con el alma. Productora del primer significante...” (Derrida 17)

En cambio la escritura, en Platón es: “... a la vez mnemotécnica y poder de olvido...” (Derrida 17). Y en Hegel: “En tanto escritura fonética el alfabeto es, al mismo tiempo, más servil, más secundario... pero también la mejor escritura, la escritura del espíritu...” (Derrida 33). Por lo que la escritura se condena a ser una mera técnica secundaria de expresión, dependiente de la voz, Jacques Derrida advierte del privilegio de la voz que organiza un sistema en torno suyo: “... presencia de la cosa para la mirada como eidos, presencia como substancia... presencia del cogito, conciencia, subjetividad... inter-subjetividad como fenómeno intencional del ego, etc...” (Derrida 19).

El logocentrismo comprende la escritura como mera mediación, ubicada en la “exterioridad del sentido” (Derrida 19), versus la voz del alma que es interior. Sin embargo, la paradoja de la imagen “Vox tatuada”, se opera un movimiento del sentido que remece y subvierte el inmovible peso de la tradición logocéntrica. El sustantivo “vox”, en un movimiento de

expresividad subversiva se une al adjetivo “tatuada”, proponiendo la síntesis poética de dos signos irreconciliables para la tradición filosófica: voz y escritura. La oposición es superada al desvincular a la voz de todo privilegio, retrotrayéndola a su materialidad significante por medio de la articulación al adjetivo “tatuada”. Construyendo la frase que ambivalente rompe sus filiaciones tradicionales y crea un umbral nuevo para la poesía de Díaz-Casanueva.

En esta frase el adjetivo “tatuada” produce un efecto de sentido que permite leer el texto como un radical desalojo de la metafísica en el poema. La voz, reducida a significante, despojada de todo privilegio frente a la letra, opera un descentramiento. Es decir, el sistema de oposiciones que se deriva del concepto metafísico de voz es superado por la incorporación de un nuevo elemento que impulsa el movimiento dialéctico del poema, la voz no es a una expresión directa del alma. Sino tatuaje, inscripción, huella significante y expresión del individuo; exterioridad y subjetividad a la vez. “Vox tatuada” quiebra la comprensión de la subjetividad como un adentro, el poeta nos dice que no hay adentro, que lo interior también es un afuera, que el sentido está marcado en una superficie y allí habita el sujeto. El poema debe ser leído comprendiendo que expresa la subjetividad externamente, una subjetividad constituida por significantes que representan un yo lírico abierto de par en par, que no posee más intimidad que aquello que los significantes muestran y ocultan. El título del texto, si lo consideramos desde la perspectiva de la paradoja expresa el surgimiento de una concepción materialista de la poesía y el sujeto, provoca una ruptura con concepciones poéticas o ideológicas trascendentalistas, esta poesía abierta a la multiplicidad no se sustenta en nada más allá del lenguaje, bajo esa multiplicidad 0.

En el poema se entrecruzan dialógicamente retazos de discursos diversos⁷ que poetizan y problematizan el significante “vox”, que va enriqueciendo su sentido en la escritura poética. Para Díaz Casanueva “vox” no es solo un signo, sino que algo más, un símbolo nuevo para un un proyecto poético radical. El poema dice así: “ pero viene la VOX/ como iniciática” (26). La “vox” trae la revelación de lo oculto. La voz se presenta en el texto “como iniciática”; devela símbolos que, a la vez, develan y ocultan. Así surge en el poema la esfera de lo mítico, como indagación de aquello que el símbolo oculta, su significación olvidada que guarda como en un archivo: “la memoria de los viejos símbolos”(8). En los símbolos de la iglesia gnóstica busca el

origen de la voz: “llevando un Cuerpo Hermético/ huesos fosforescentes a la gente lanzo” (11), Díaz-Casanueva se representa portando un “cuerpo hermético” que se transforma en materia de poesía. Cuerpo cerrado en sí mismo, inaccesible al símbolo, cuerpo real, pero también texto gnóstico que se lleva en la memoria. Desde ahí lanza sus huesos luminosos, sus poemas. Esta representación imaginaria de su cuerpo real y texto mítico constituye el yo del poeta, mezcla de voz y letra.

La evocación de la mitología gnóstica remite a un origen mítico de la voz, lo que une la poeta a una tradición religiosa, finalmente a la religión y al mito. El poema busca el origen cultural de la voz, su propia base material, su sustentación, por ello, poema de retorno al origen. Como es sabido, el “cuerpo hermético” o “corpus hermeticum”, conjunto de manuscritos que se creían perdidos en el período clásico y fueron encontrados en el siglo XV, que representan una tradición no-cristiana del gnosticismo helénico, traducidos en la corte de Cosimo Medici. Posteriormente, en 1945, se encontraron en el Alto Egipto un sinnúmero de documentos gnósticos llamados los Rollos del Mar Muerto o textos de Nag-Hammadi. Entre ellos destaca Trimorphic Protennoia que menciona la voz como poder cosmogónico: “Yo soy una Voz hablando suavemente... Y es la voz que habita en mí, dentro del incomprensible, inconmensurable pensamiento, dentro del inconmensurable silencio...” (Turner). También en el mismo texto se dice: “Ahora la Voz que originó mi Pensamiento existe como tres permanencias: el Padre, la Madre, el Hijo. La Voz, existiendo como habla ha dotado a una palabra con toda gloria” (Turner).

En las religiones orientales siempre existe una madre divina primordial, la gran madre (mater), que aparece bajo diversos nombres: Astarté, Beltis, Atargatis, Afrodita Asiria. Ellas fueron el prototipo de la mater gnóstica. Esta es la madre divina que habla desde su pensamiento en estos textos cosmogónicos, invirtiendo el monoteísmo patriarcal. La voz de la poesía en el texto de Díaz Casanueva viene desde afuera, tanto en el texto cosmogónico, como en el texto poético. El poema narra un mito de origen de la voz coincidente con el origen singular del poeta. La voz primera es la voz de la madre, la caricia como palabra somática, palabra sin logos ni trascendencia, palabra de la voz primera del poeta y del hombre. Gemido: “CON LAS MANOS PARLANTES ELLA ME/ TRANSMITE EL / PRIMER VAGIDO DE LA TINIEBLA HENDIDA” (13).

En los fragmentos gnósticos la presencia de la voz materna, voz sagrada femenina que habita en el vacío, da lugar al triángulo padre/madre/hijo. Esta voz cosmogónica originaria sale del silencio primordial. En el poema la madre está en posesión de esta voz originaria transmitiéndola al hijo en las tinieblas antes de la presencia de que posea voz alguna: “en lo más hondo de un Mar que pulsa/ cuerdas órficas” (14). Es la voz la que: “configura el fundamento” (82). El poeta pasa del mito a su propia existencia utilizando como puente la madre, como principio que origina la voz y la poesía. Logra condensar ambos orígenes organizándolos en torno a la relación entre madre y voz. En ambos, la madre es voz transmitida al hijo. En ambos discursos la madre crea la existencia desde un caos original previo al ser. En la cosmogonía gnóstica la madre crea el Hombre Primario, profeta que va por el mundo bajo diversas formas. En el poema de Díaz Casanueva, el hombre que la madre trae al mundo es el poeta, profeta, Cristo, Hombre plural y sacro: “será generado un dios de madre moribunda” (27).

El adjetivo “tatuada” dota a la frase materialidad significativa, idea de huella, de marca corporal, de signo escrito en el cuerpo, de inscripción y carne, de palabra. Pero sobre todo de silencio que entra en conflicto con el sonido de la “vox”, ambivalencia que en la colisión de los sentidos nos deja frente a un absurdo. Pero la opacidad de la paradoja llama a la interpretación, obliga al lector a la producción de un sentido a partir del encuentro de dos series de significados que difieren. No podemos leer la frase “vox tatuada” usando el criterio de verdadero y falso, siendo necesario otro tipo de operaciones interpretativas para leerla. Nos exige una interpretación que se instale entre las series de significados, que se comprenda qué mediación dialéctica es producida, que lea “entre” las series significantes. Entre esas palabras hay un blanco del sentido al cual no estamos acostumbrados, pues siempre apelamos a un más allá de la escritura, a una presencia trascendente del sentido que permite avalarlo: Significado, Lógica, Tradición, etc.. Una pluralidad de palabras-institución que inmediatamente remiten a ellas mismas para avalar el sentido. En este caso “vox tatuada” no encuentra una palabra que centre su expresión; frase siempre doble y contradictoria, siempre múltiple y huidiza, y siempre abierta. Sin un sentido último que la funde puede expresar poéticamente una síntesis del logos en la materia y de la materia en el logos. No se funda en una palabra totalizadora que la dote de trascendencia, sino que avanza en múltiples senderos a la vez, en un

proceso de espacialización del sentido que rehúye la totalización, siempre trascendentalista. No hay un sujeto lírico que se oiga hablar en su interior y luego se escriba en el afuera, sino que su contacto con la escritura y la voz es inmediato y exterior por medio del significante, constituyendo una subjetividad a partir de la palabra. El símbolo “vox tatuada” en su opaca presencia evoca al poeta y la poesía que se cierne sobre su existencia en tanto hombre y poeta. Por ello poéticamente busca una y otra vez su origen mítico e histórico. En el origen mítico está la dualidad, punto de arranque de la diferencia: “luego apóyome en el DIAD/ (columna vertebral/ de Osiris)” (p. 70).

De la dualidad mitológica (diad) surge el triángulo primordial, padre, madre, hijo. Los dioses de la tradición egipcia se distribuyen en pares: Isis y Osiris. Isis en los tiempos dinásticos fue representada como la esposa de Osiris (Budge 200). Isis es una figura femenina que personifica a la madre del faraón. Osiris, es el monarca divino; rey muerto, rey del mundo subterráneo. Horus es el heredero real, asociado al sol de la mañana. En el mito Osiris fue despedazado en 14 pedazos por su hermano Seth, pero Isis los encuentra y entierra. Luego Horus acompañado de sus cuatro hijos e Isis (Budge 193) reconstituyen el cuerpo del padre. Osiris se convierte en el gobernador y juez del submundo. Así Díaz-Casanueva en el poema se asigna un origen mítico que es una metáfora de la tríada elemental humana. Señalando una variación del mito de Edipo, en la cual el hijo con sus propios hijos revive al padre muerto. Nos dice el poeta que el padre no muere totalmente, vive todavía como recuerdo.

Podemos leer en “Vox tatuada”: “el Padre muerto mata nunca me he emancipado/ del todo” (48). Así Díaz Casanueva introduce el tema freudiano de la “muerte del padre”, con lo que suma al triángulo mítico el triángulo familiar, condensando dos universos del discurso diversos. Poéticamente une un mito religioso y un mito científico –el tema freudiano de la muerte del padre-, con doble movimiento temporal que busca en el pasado histórico un reflejo de su singularidad e instala en el presente el testimonio íntimo. Así como otros hombres en la antigüedad resucitaron el padre muerto en el mito, el poeta en el presente reconoce la verdad amarga de un padre siempre presente, resucitado por el hijo. Confesión poética en que devela motivos profundos de su poesía, poniendo al desnudo los mecanismos más íntimos de su yo que por medio de la escritura comparte con el

lector, los temas de la madre y de la muerte del padre. Díaz Casanueva fue psicoanalizado y esa experiencia guarda una estrecha relación con su poesía: “El psicoanálisis me hizo penetrar en zonas oscuras de mi personalidad, descubrir el inconsciente, mi infancia, los sueños, lo manifiesto y lo latente, las analogías y las asociaciones” (). Esta experiencia determina la posibilidad conferir expresión poética a temas inconscientes, su poesía se hunde en representaciones imaginarias latentes que constituyen su yo. Poéticamente se representa su universo imaginario, en el que vuelca íntimas experiencias que transformadas en contenido artístico surgen como imágenes poéticas. Díaz-Casanueva hace coexistir en el poema el trauma y sus consecuencias. Sus palabras hacen aflorar latencias, variantes y metaforizaciones, en un despliegue atemporal. Por ello confiesa “el Padre muerto mata/ nunca me he emancipado del todo” (48), revive el trauma y deja entrever la fantasía inconsciente de estar muerto y la relativa fijación en la escena edípica. Cabe agregar que no lo une a la escena edípica el padre, sino que la madre, no es aquello que lo castra, sino aquello que lo hace gozar. A partir de allí se construye el poema, en el que surgen caóticamente las imágenes de la evolución del sujeto y su narrativa poética. Este poema parte desde el origen del sujeto – Edipo- y se desarrolla en múltiples direcciones, ahí está presente la cualidad artística del texto. La multiplicidad de efectos poéticos se disponen en el texto de manera que el lector sea testigo de una experiencia de apertura del yo del poeta que también alude a su propio ser íntimo, comenzando por el origen de la palabra, el vagido. Poema que habla de la ontogénesis del lenguaje y del símbolo que emerge en medio de una interminable crisis. Para Díaz Casanueva la palabra siempre emerge desde la crisis edípica, nunca se ha emancipado del todo, y ello hace de su poesía la expresión de esa dificultad. *Vox Tatuada* representa una enunciación poética siempre en crisis, fundada en la paradoja, ambivalencia que se origina en el advenir de un sujeto frágil, cuyo lenguaje está siempre en dispersión. Una subjetividad que intenta entrar en el habla poéticamente, accediendo a ella dificultosamente, ciega, cojeando en el verso como Edipo: “En efecto, es cosa sabida que la palabra es el asesinato de la cosa y que esta muerte es la condición del símbolo” (Rifflet-Lemaire 42). Podemos decir que el sujeto de Díaz-Casanueva está siempre en crisis, eso dota a su poesía de cualidades singulares. El poema siempre interrumpido, fragmentario, oblicuo, surge de una zona en que todo se funde, imágenes poéticas, recuerdos, símbolos,

mito, fantasmas inconscientes. Zona preconsciente en la cual el sujeto habla con todas las intensidades de la voz. Raramente se podrá encontrar un poema que lleve a cabo este proyecto exorbitante en que la escritura deje expresada artísticamente una lenguaje arrasado por fantasías a expensas del registro simbólico de la lengua.

En el poema el sujeto entra en la cultura al ingresar al lenguaje y al registro de lo simbólico, esto es, en el campo del significante que lo estructura. La solución del conflicto edipiano se encuentra en la alienación en el deseo que le domina. Díaz Casanueva da cuenta de su singularidad en tanto que sujeto; simbólicamente sacrifica al padre para entrar en sociedad, ese sacrificio fallido deja marcas indelebles en el cuerpo, en el yo, la escritura, el lenguaje, la voz, no emergen sin una crisis total del sujeto que necesita abrirse paso en la realidad. El poeta guarda y reproduce las huellas de la crisis en el poema, retrocede al vagido de dolor y goce, a la voz de la madre, a la traición del padre y desde allí entra nuevamente a la cultura, creando un mundo simbólico nuevo con el que funda lo real poéticamente.

Este texto se afirma en la relación entre el sujeto y el significante, entre el significante y la huella: “ pinto la MÍMESIS de cosas veladas/ por la Cifra” (23). Dice el hablante escribir de lo oculto por la Cifra. “Cifra” escrita con mayúscula de intensificación, metáfora del símbolo que revela y oculta, que señala una positividad y la negatividad que la acompaña como una sombra obscena. Esta sombra es lo que poéticamente desea expresar Díaz-Casanueva en el poema, trabajo de develación de espacios discursivos vedados en el campo de la cultura; transgresión de las normas de lo “literario”. Por ello poesía anti-literaria que osa extender la significación más allá de los límites para encontrar nuevos umbrales del ser: “simbolizo lo que de otro modo no sería existente” (25).

Como se ha visto, la lectura anamórfica de la frase “vox tatuada” abre la lectura a todo el poema, a su poética que aparece construída dialécticamente, en cada uno de sus registros surgen oposiciones entre el mito gnóstico y el yo poético, los cuales son llevados a un punto de superación dialéctica (Aufhebung); en el cual síntesis de contrarios se pliega en la escritura poética. Tatuaje de la palabra en el cuerpo, metáfora del yo.

Bibliografía

- Budge, E. A. (1972). *From Fetish to God in Ancient Egypt*. New York: Benjamin Bloom. Inc.
- Carreter, F. (1977) *Diccionario de Términos Filológicos*. Madrid: Editorial Gredos.
- Del Re, A. (1988). *Introducción. Poesía de Humberto Díaz-Casanueva*. Ed. Biblioteca de Ayacucho. Caracas, XXV.
- Derrida, J. (1971) *De la Gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Ed tores.
- Díaz-Casanueva, H. (1991). *Vox Tatuada*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Ernout, A. (1939). *Dictionnaire Etymologique de la Langue Latine*. Paris: Librairie C. Klincksieck.
- Freud, S. (2007). *Obras Completas*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Heidegger, M. (1957). *Identität und Differenz*. Tübingen: Günther Neske Pfullingen.
- Jiménez, J. (1981). *Hacia el Pensamiento Poético de Humberto Díaz-Casanueva*. Hispamérica 31.
- Lacan, J. (1981). *Le Seminaire Livre III*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rifflet-Lemaire, A. (1986). *Lacan*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Turner, J. (translator). (2002) *The Gnostic Society Library*. The Nag Hammadi Library. Library. December 2, <<http://www.gnosis.org/naghamm/nhl.html>>.



“España y Latinoamérica se han entendido siempre, incluso en español” Problemas de identidad lingüística en la hispanofonía

Joachim Born^a

^aInstitut für Romanistik
Justus-Liebig-Universität Gießen
Cátedra de Lingüística Iberoamericana

Artículo recibido: julio 2009 **Aceptado:** septiembre 2009 **Publicado:** octubre 2009

RESUMEN

En este artículo pretendo analizar aspectos de las identidades española y latinoamericana. Mientras que los dominios lingüísticos del francés y del portugués fundamentan su solidaridad en -fonías (francofonía, lusofonía) en el área hispano-hablante predomina hasta hoy el término pos-colonial hispanidad. Ante la globalización lingüística (es decir la hegemonía del inglés) la cooperación entre -fonías e -idades es cada vez más importante para la imposición mundial de idiomas other than English. Esta contribución esboza la historia de las denominadas uniones.

Palabras clave: *identidad, hispanidad, francofonía, lusofonía, idiomas pluricéntricos*

ABSTRACT

In this article I intend to analyze some aspects of the Spanish and Latin American identities. While the linguistic domains of French and Portuguese are united in official -phonies (Fran-cophonie, Lusophonie), in the Spanish-speaking area there is a predominance of the term hispanidad. Given a linguistic globalization process (i.e. hegemony of the English language) the cooperation between -phonies e -idades is very important for the assertion of languages other than English as universal languages. This contribution is a delineation of the history of the mentioned unions.

Keywords: *identity, hispanidad, Francophonie, Lusophonie, pluricentric languages*

Introducción – Apuntes terminológicos

España y Latinoamérica se han entendido siempre, incluso en español”¹: la cita parece banal y pierde un poco de su gracia cuando se eliminan las comillas que marcan el carácter intertextual². En realidad se trata de una boutade de García Márquez con la cual el Premio Nobel colombiano se refirió a las relaciones a veces conflictivas entre la cuna peninsular y el crisol étnico del Nuevo Mundo. El subtítulo, “Problemas de identidad lingüística en la hispanofonía” también es problemático: no sólo tenemos que definir exactamente lo que entendemos por “identidad” sino que usamos, además, un término poco frecuente: hispanofonía. Mientras que los términos francophonie y lusofonia se han generalizado para describir tanto la unidad de los países donde se utiliza el francés y el portugués, respectivamente, como los esfuerzos realizados para garantizar la propagación o conservación de estos idiomas, el concepto de hispanofonía no se impuso (todavía)³. El Novo Aurélio define lusófono como ‘ou país, ou povo, ou indivíduo, etc. que fala o português ou que tem o português como língua’ y, consecuentemente, lusofonia como la ‘adoção da língua portuguesa como língua de cultura ou língua franca por quem não a tem como vernácula; tal ocorre, p. ex. em vários países de colonização portuguesa’ y –en una segunda definición– como “comunidade formada por povos que habitualmente falam português”⁴. La política de la francofonía, a su vez, aborda generosamente 55 países –entre ellos, países tan poco francófonos como lo son Albania, Bulgaria, Rumania, Moldavia, Macedonia y Polonia⁵–. En cambio, el Diccionario de la Real Academia Española sólo conoce hispanidad, hispanismo e hispanohablante, que en portugués tienen sus equivalentes en lusitanidade, lusitanismo e lusoparlante (DRAE 1996). Vale lo mismo para la segunda edición del Diccionario de uso del español (Moliner 1998, *1491). Sólo el Diccionario del español actual menciona el lema hispanófono (aun-que no

1Gabriel García Márquez, citado por Jorge Eliecer Pineda, *El esperanto de Gabriel García Márquez*. En: *Silbos para espantar fantasmas*. Hojas volantes de Literatura. Bogotá 1998.

2 Como ocurrió en el programa para el XVII Coloquio Romanístico de Viena.

3 Hay excepciones como el Diccionario del español actual como es el caso de una contribución de Franz Lebsanft sobre Internet e hispanofonía en el cual el autor describe los esfuerzos por parte de los países hispanófonos, especialmente España, de coordinar la redificación sistemática de la hispanofonía con el fin de terminar con la situación “deshonradora” de hacer en “desvío” para comunicarse entre la Córdoba argentina y la andaluza (Leb=sanft 2000, 38).

4 Novo Aurélio 1999, 1241.

5 <http://www.francophonie.org/oif.cfm>.

hispanofonía) definiéndolo simplemente: ‘hispanohablante’ (Seco 1999, 2493). También están ausentes en el DRAE algunos términos referidos a identidades nacionales, como por ejemplo cubanidad⁶ y chilenidad⁷.

1. Las -fonías en Internet

En internet se encuentra una inmensa cantidad de categorías, sitios o páginas web que refieren a alguna de las respectivas “-fonías”. Al utilizar buscadores como Yahoo o Altavista se pone en evidencia que el desarrollo de este medio interactivo nos obliga a contrastar dos tablas, una del mes de mayo de 2001 que contiene los “hits” anteriores al XVII Coloquio Romanístico sobre Lengua historia e identidad: perspectiva española e hispanoamericana (Tabla 1) y otra que demuestra la explosión de datos respecto del tema justamente a la hora de entregar la versión escrita de esta contribución, en junio de 2002 (Tabla 2):

6 Véase sobre cubanidad Ortiz 1996 y Rascos 1997.

7 Respecto a la chilenidad véase Schmidt-Radefeldt 2000, 359 que la define como “la pregunta virulenta por la identidad nacional, por sus raíces históricas y los orígenes indígenas”.

	<i>francophonie</i>	<i>lusofonia</i>	<i>hispanofonia</i>
yahoo (universal)	25 categories 193 sites 74.500 pages	<i>lusofonia</i> : 1.200 web pages	8 web pages <i>hispanofonia</i> : 65 web pages
yahoo (France)	25 categories 193 sites 32.600 pages	<i>lusofonia</i> : 151 pages web	<i>hispanofonia</i> : 52 pages web
yahoo (español)	<i>francophonie</i> : 372 páginas web <i>francofonia</i> : 80 páginas web	<i>lusofonia</i> : 30 páginas web <i>lusofonia</i> : 27 páginas web	<i>hispanofonia</i> : 8 páginas web
yahoo (Deutschland)	<i>Frankophonie</i> : 421 "Einträge" <i>Frankophonie</i> : 1 "Web-Site" 450 "Einträge"	<i>Lusophonie</i> : 42 "Einträge"	<i>Hispanophonie</i> : 8 "Einträge"
Altavista	<i>francophonie</i> : 224.570 páginas <i>Frankophonie</i> : 763 páginas <i>francofonia</i> :	<i>lusofonia</i> : 146 páginas <i>lusofonia</i> :	<i>hispanofonia</i> : 34 páginas <i>hispanofonia</i> : 20 páginas
	599 páginas <i>francofonia</i> : 781 páginas	29 páginas <i>lusofonia</i> : 11.066 páginas	<i>hispanofonia</i> : 13 páginas

Tabla 1: -fonías en internet (mayo de 2001)

	<i>francophonie</i>	<i>lusofonia</i>	<i>hispanofonia</i>
google (universal)	3.180.000 páginas	3.520.000 páginas	12.500 páginas
google (France)	1.970.000 páginas	19.700 páginas:	5.740 páginas
google (español)	67.300 páginas	97.000 páginas	2.030 páginas
google (alemán)	22.700 páginas	3.350 páginas:	883 páginas

Tabla 2: -fonías en internet (marzo de 2010)⁸

De las pocas páginas de Yahoo en español encontradas en mayo de 2001, una se llama “El portal de cocina en español”; otras tres son colecciones de recetas; una tercera es una colección de banderas de la Península. De manera que sólo tres hacen alguna referencia a la unidad de la lengua española: el anuncio del Día Internacional de la Francofonía en Chile; una página de la OIF (es decir, la Organisation Internationale de la Francophonie) relacionada con el Año Europeo de las Lenguas 2001, y la octava, por fin, una publicación en el área hispanófono. En ella aparece una entrevista para Granma Internacional en la que el jefe de la delegación francesa en la 105^a Conferencia de la Unión Interparlamentaria, Michel Vauzelle afirmaba:

Yo deseo que nos aproximemos entre los pueblos que hablan las lenguas latinas, es decir, esos que hablan español, que muestran un dinamismo extraordinario al interior incluso del propio territorio de Estados Unidos, los lusoparlantes en Brasil, en Portugal, en Africa ex portuguesa, y los italianos. “Pienso que entre América Latina, Africa latina y Europa Latina hay un momento de acercarse a partir de las lenguas española, portuguesa, italiana y francesa, tratar de ver cómo nos organizamos. No se trata de un arma de guerra contra Estados Unidos, ni contra la lengua inglesa, es simplemente que no nos agredan y que los francófonos,

⁸ No todos los datos pueden ser parangonados porque hubo una reorganización, especialmente de categorías y sitios en los buscadores usados (hoy en día nadie busca en yahoo ni mucho menos en altavista).

por ejemplo, aprovechemos del formidable dinamismo a la vez cultural, demográfico y de una lengua muy viva que es la española, para encontrarnos ahora y hablar. No veo competición entre la francofonía y la hispanofonía, al contrario, es tiempo de ver cómo podremos acercarnos porque nuestro combate es común y porque nosotros, francófonos, necesitamos de ustedes hispanohablantes para defendernos⁹.

3. Hispanofonía y francofonía – armas en la lucha anti globalización

Lo interesante es que la hispanofonía, al parecer, sólo existe con referencia a la francophonie y como estrategia común –instigada por la política lingüística france-sa– de defensa contra la fuerza hegemónica del inglés. Esta última es percibida como amenaza a las culturas europeas debido al carácter enculturizante del inglés que, junto con el idioma, vende sus “valores” –la así llamada McWorld-Culture, postulada por Benjamin R. Barber y, según él, representada por las “tres emes” que globalizan el mundo y lo interconectan mediante redes con comida rápida, computadoras rápidas y música rápida: McDonald’s, McIntosh y MTV (Barber 1996, 8)–. ¿Es la hispanofonía, entonces, un remedio contra la globalización? ¿Una identidad hispana como lazo unificador entre España y América Latina contra el mundo anglosajón? ¿Una reanudación, continuación, restauración, modificación o modernización del concepto de la hispanidad que ganó terreno en España, a partir del siglo XX, en el nuevo contexto que se daba, desde 1898, con la pérdida de las últimas posesiones en América y en el Pacífico? Entonces la idea del americanismo –en sus significados tres y cuatro del DRAE: ‘amor o apego a las cosas características o típicas de América’ y ‘dedicación al estudio de las cosas de América’–, ese americanismo que se había ido fraguando a lo largo del siglo XIX, se actualizó y cobró fuerza especial, presentándose como solución a la crisis que atravesaba España. El llamado pensamiento *regeneracionista*¹⁰ español hizo del americanismo y de la común identidad

9 <http://www.granma.cu/espanol/abril1/15michel-e.html>. Transcripto original incluyendo varias incoherencias.

10 Entre los regeneracionistas destacan los nombres de Joaquín Costa, Macías Picavea, Lucas Mallada y Damián Isern. Eran precursores de los noventayochistas, y se propusieron “regenerar el país” analizando “los males de la patria”, y encontrar remedio. Su ideología se caracterizó por un “reformismo pequeño-burgués” (Tuson/Lázaro Carreter 1978, 120)

entre España e Iberoamérica uno de los pilares a partir de los cuales se intentaba la superación de la crisis general en que se hallaba sumida España. El regeneracionismo español, apoyado en la proyección americana, fue considerado la base de la regeneración moral y de la modernización estructural que necesitaba España. Muy pronto, esta actitud fue objeto de una interpretación reaccionaria enlazada directamente con el pensamiento conservador decimonónico. Este modelo se configuró de un modo preciso durante los años treinta y alcanzó su cima con el franquismo (Del Arenal 1994). Un caso extremo dentro de la generación del 98 es el de Ramiro de Maeztu que –después de una juventud revolucionaria al igual que sus correligionarios del movimiento– se convirtió en un reaccionario ferviente defendiendo ideas netamente tradicionalistas que se condensaron en su última obra *Defensa de la Hispanidad* del año 1934, abiertamente racista y exagerando la autoglorificación de España hasta el absurdo:

El valor histórico de España consiste en la defensa del espíritu uni-versal contra el de secta. Eso fue la lucha por la Cristiandad contra el Islam y sus amigos de Israel. Eso también el mantenimiento de la unidad de la Cristiandad contra el sentido secesionista de la Reforma. Y también la civilización de América en cuya obra fue acompañada y sucedida por los demás pueblos de la Hispanidad. Si miramos a la Historia, nuestra misión es la de propugnar los fines generales de la humanidad, frente a los cismas y monopolios de bondad y excelencia. Y si volvemos los ojos a la Geografía, la misión de los pueblos hispánicos es la de ser guardianes de los inmensos territorios que constituyen la reserva del género humano. Ello significa que nuestro destino en el porvenir es el mismo que en el pasado: atraer a las razas distintas a nuestros territorios y moldearlas en el crisol de nuestro espíritu universalista. [...] Y ya no hará falta sino emplazar la administración de justicia por encima de las luchas de clases y partidos, como se hizo en los siglos XVI y XVII y se deshizo en el XVIII, para encontrar en el pasado hispánico la orientación del porvenir, como la Edad Media la halló en el Imperio Romano y el Renacimiento en

la Antigüedad clásica. [...]

De entre todos los pueblos de Occidente no hay ninguno más cercano a la Edad Media que el nuestro. En España vivimos la Edad Media hasta muy entrado el siglo XVIII. Esta es la explicación de que nuestros reformadores hayan renegado radicalmente de todo lo español, vuelto las miradas al resto del mundo occidental, como a un Cielo del que estaban excluidos, y tratado de hacernos brincar sobre nuestra sombra, en la esperanza de que un salto mortal nos haría caer en las riberas de la modernidad... Pero el ansia de modernidad se ha desvanecido en el resto del mundo. Y los mejores ojos se vuelven hacia España¹¹.

Quedan dudas. Las alianzas lingüísticas propagadas por los protagonistas de la francofonía tienen su mérito en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, en su anclaje en los sistemas educativos, así como en cuestiones de coexistencia de lenguas en organizaciones inter-, multi- y supranacionales, en su simple presencia en encuentros internacionales culturales, científicos, deportivos, turísticos, etc. Pero las alianzas en cuestiones ideológicas como paquete defensivo contra un idioma dominante –que ganó su hegemonía por varias razones menos una: la imposición– obviamente no son fundamentos muy sólidos para una identidad, en este caso, la identidad y unidad de los hispanófonos. Es que el viejo concepto de la “hispanidad”, en el sentido de ‘carácter genérico de todos los pueblos de lengua y cultura hispánicas’, básicamente no se fundó en la lengua común de los hablantes de los países del “mundo hispánico”, sino de los sectores dominantes de esas áreas.

4. Lenguas, culturas e identidades mono y pluricéntricas

Mientras que la francofonía se apoya en un centro (¡y un centralismo!) casi incontestado(s) –París–, el complejo que se manifiesta en los términos “español”, “castellano”, “idioma nacional”, “hispanohablantes”, “hispanidad” y “hispanofonía” constituye una comunidad que se inspira en una lengua y

11 Citado por la edición de 1998 (Maeztu 1998, 237ss.)

una identidad pluricéntricas. Aunque la imposición del español en América fue fruto de una política colonizadora, proselitista, explotadora y, en suma, violenta, todavía pervive en la metrópoli el mito de que la hispanización del Nuevo Mundo fue el resultado de contactos lingüísticos pacíficos entre el castellano e idiomas autóctonos del continente recién descubierto, entre cristianos y paganos, europeos y americanos, colonizadores y colonizados. El propio rey Juan Carlos –entregando el Premio Cervantes a Francisco Umbral– enfatizó en el año 2001:

Nunca fue la nuestra lengua de imposición, sino de encuentro; a na-die se obligó nunca a hablar en castellano: fueron los pueblos más diversos quienes hicieron suyos, por voluntad libérrima, el idioma de Cervantes¹²

Deberíamos aconsejar con Wittgenstein: “Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen”¹³. Las protestas surgieron inmediatamente; protestas no meramente desde Cataluña, desde el País Vasco y desde los Estados americanos, sino protestas de los mejores representantes de la hispanofonía (europea): los escritores españoles. En la lingüística reconocemos el lema –según Peter Nelde– “no hay contacto lingüístico sin conflicto lingüístico”¹⁴. Esta consigna fue también recogida por múltiples autores que, en las páginas de opinión o discusión, rechazaron la tesis de la propagación no conflictiva del español; todos coincidieron en que no era el rey el responsable de sus propias palabras, sino sus asesores. Entre otros, Javier Marías afirmó que

Lamentablemente, el castellano se ha impuesto por la fuerza, y no hace demasiado tiempo. Si se refería a la implantación en América a partir del Siglo de Oro hubiera tenido que especificarlo. Pero yo, que viví en Barcelona entre los años 1974 y 1977, recuerdo cómo las fuerzas represivas, cuando escuchaban a alguien hablar en catalán, le

12 El País, 25 de abril de 2001 (versión internet)

13 En la traducción de Tierno Galván: “De lo que no se puede hablar, mejor es callarlo”.

14 Hoy en día, se lo conoce como Nelde’s Law. El término fue acuñado por Kees de Bot. El mismo Nelde lo ve mucho más como un fenómeno que puede aparecer (“Kann-Bestimmung”) (Nelde 1996, 105). De hecho Nelde sigue la tradición sociolingüística catalana que elaboró una terminología acerca del conflicto lingüístico (cf. Ninyoles 1969).

decían eso de habla en cristiano¹⁵.

No eran todos tan drásticos como Manuel Vázquez Montalbán, quien recomendó medidas bíblicas:

Habría que condenar a cadena perpetua, ya que me opongo a la pena de muerte, a quien escribió el discurso al Rey. Pensó ese discurso para un mitin en el País Vasco, cuando de lo que se trataba era de premiar a una persona tan democrática, avanzada y de lengua excelente como Paco Umbral¹⁶.

El poeta chileno Raúl Zurita, en el año 2000 galardonado con el Premio Nacional de Literatura de Chile (también conflictivo, pero por otras razones...) expresó, en ocasión de la entrega del premio, un dilema típico de muchos “trabajadores de la palabra” e intelectuales americanos:

Nuestra lengua nace de una herida. Y la historia de nuestra lengua es la de un dolor inexplicable por un idioma que es el único que poseemos, pero en cuyo origen está la muerte de tantos¹⁷.

Pero no solamente en España, sino en todo el mundo de la Romania y la filología que se dedica a ella sobrevive el gran malentendido de una monolítica identidad hispana y –en particular– latinoamericana. Sobre todo en la enseñanza de la lingüística, todavía solemos encontrar cursos y seminarios que se dedican al “español americano” o “español de Latinoamérica”, sugiriendo así la existencia de una unidad inexistente. De hecho, en palabras usadas por María Beatriz Fontanella de Weinberg en su libro *El Español de América*, el español americano no es más que

una entidad que se puede definir geográficamente e históricamente. Es decir, es el conjunto de variedades dialectales del español habladas en América. (Fontanella de Weinberg 21993, 15)

Aún no se ha podido olvidar, en la Argentina, la ofensiva lanzada

15 El País, 25 de abril de 2001 (versión internet).

16 El País, 25 de abril de 2001 (versión internet).

17 Elsa F.-Santos, El chileno Raúl Zurita recuerda el origen ‘trágico’ del español en América. En: El País, 25 de abril de 2001.

por Américo Castro en su tesis de corrupción del español rioplatense (“desbarajuste lingüístico en Buenos Aires”, hipótesis de “lunfardismo” y de la “mística gaúcha”¹⁸), que mereció una respuesta aguda e irónica de Jorge Luis Borges. Frente a la afirmación de que “no cabe duda, Buenos Aires ha arruinado el español de Buenos Aires”, Borges provoca a Castro (o a los españoles, en general) aduciendo que “no adolecemos de dialectos aunque sí de institutos dialectológicos” (Borges 41968, 36), para luego acusarlo de “abunda[r] en supersticiones convencionales” (ibid, 38). Borges se enorgullece:

He viajado por Cataluña, por Alicante, por Andalucía, por Castilla; he vivido un par de años en Valldemosa y una en Madrid; tengo gratísimos recuerdos de esos lugares; no he observado jamás que los españoles hablaran mejor que nosotros. (Hablan en voz más alta, eso sí, con el aplomo de quienes ignoran la duda.) [...] El hecho es que el idioma español adolece de varias imperfecciones (monótono predominio de las vocales, ineptitud para formar palabras compuestas), pero no de la imperfección que sus torpes vindicadores le achacan: la dificultad. El español es facilísimo. Sólo los españoles lo juzgan arduo: tal vez porque los turban las atracciones del catalán, del bable, del mallorquín, del galaico, del vascuence y del valenciano: tal vez por un error de la vanidad; tal vez por cierta rudeza verbal (confunden acusativo y dativo, dicen le mató por lo mató, suelen ser incapaces de pronunciar Atlántico o Madrid, piensan que un libro puede sobrellevar este cacofónico título: *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*). (Borges 41968, 37s.)

La posición de Borges está fundada en una larga tradición que ve el español como lengua y herencia culturales argentinas y subraya la pureza de este idioma en las antípodas como uno de los lazos unificadores e identificadores

18 Castro 1941.

de la nación creada en el primero cuarto del siglo XIX.

5. Historia de la identidad lingüística en Argentina y otros países

El famoso debate que tuvo lugar en Buenos Aires en 1837 puso en evidencia que “los aparatos encargados de interpelar a las masas como sujetos de un nuevo modo de organización social, el del estado-nación moderno” lo hicieron con la filosofía de que –como describe Lía Varela– “la nación moderna se enuncia desde una concepción de ‘lengua’¹⁹ [...] abstracta y homogénea, objeto de acción política [...] construido según el patrón de la lengua escrita, que, por lo demás, constituye la variedad de uso exclusivo de la clase ilustrada.” (Varela 1999, 34)

Durante los procesos de organización nacional, gramáticos y pensadores de varios países de América Latina insistieron en que la identificación con los nuevos Estados debía realizarse paralelamente con la creación de un español nacional. Así, en la Argentina, Rufino y Pedro Sánchez editaron, en el año 1852, *La Gramática Argentina*, simple adaptación de un texto de Rufino Sánchez que, dos décadas antes, había publicado bajo el título *El amigo de la juventud. Gramática Castellana*, compendiada para el uso de la escuela de su cargo (Sánchez 1828). Elvira Arnoux y María Imelda Blanco demuestran en un artículo sobre contactos gramaticales entre francés y español que, para la segunda edición de su manual, los Sánchez

realizan modificaciones y agregados a la primera versión, cuya finalidad –entendemos – era establecer desde el texto gramatical fuertes lazos entre la lengua castellana, objeto de enseñanza, y la nacionalidad argentina, que la realidad política iba construyendo desde el inicio de la Revolución. Los cambios que se orientan en este sentido se concentran particularmente en el paratexto[...]. Así, reformulan el título (*El amigo de la juventud* por *La Gramática Argentina*) incorporando el nombre que se le daba a la nación en los documentos oficiales. También imprimen en la portada el escudo de doce lanzas que simboliza la unión de las provincias del Río de la Plata e incorporan el texto completo del “Himno Nacional” de Vicente López y Planes como modelo “supremo” tanto de uso de la

19 Poniendo de relieve lengua, contrastándola con lenguaje, habla e idioma.

lengua como de accionar cívico. (Arnoux/Blanco 2001, 203s)²⁰.

La posición de Rufino y Pedro Sánchez era relativamente moderada si la comparamos con la de Juan M. Gutiérrez, en cuyos textos la lengua comenzaba a ser objeto de una apropiación: “nuestra lengua”. “Nuestra habla” se volvía la forma cada vez más frecuente de designar el objeto; los colectivos políticos también comenzaban a ser identificados en relación con él: “europeo de nuestra habla”, “americano de nuestra habla”, “pueblos que hablan nuestro idioma”. Este sentido –y uso– político del término se sumó al proceso paralelo de reconocimiento de una especificidad lingüística, americana o argentina, potenciado por la llegada de los primeros contingentes inmigratorios: el contacto con nuevos grupos y lenguas, entre ellos numerosos españoles y no todos hispanohablantes, puso de relieve las diferencias y singularidades lingüísticas, culturales y sociales. Los trabajos filológicos, por otro lado, permitieron reconocer y valorar el aporte indígena a la lengua local. Estos factores, sumados al notable y rápido avance del proceso de organización nacional, especialmente en el campo de la educación, constituyeron condiciones favorables para que la lengua se invistiera de un valor político e identitario: en discursos como el de Gutiérrez, “nuestra lengua”, distinta de la española, nutrida por el suelo americano y superior a la española por ser lengua republicana y en pleno desarrollo, podrá volverse el símbolo alrededor del cual los pueblos americanos consoliden su independencia y su progreso. Hasta hoy pervive, en muchos países latinoamericanos, la convicción de “hablar mejor español que los propios españoles”, idea sumamente difundida, entre otros, por colombianos (“por pronunciar tan claramente”) o argentinos (por el “uso correcto de los pronombres personales”, el así llamado loísmo).

Al inicio del siglo XX –en la era del Centenario–, la tarea de la integración de inmigrantes instigó a ensayistas como Joaquín V. González (González 1945) y Ricardo Rojas (Rojas 1909) a dedicarse al “fenómeno del multiculturalismo”. Dos conceptos –el segregacionismo y el asimilacionismo– se encontraron en pleno conflicto en la Argentina desde los años 60 del siglo XIX. En ese momento, los autores arriba mencionados propusieron el idioma nacional como solución a la heterogeneidad cultural y a la desigualdad social del país

20 Traducción JB en cooperación con las autoras.

(González), y como instrumento político de la Nación (Rojas) (Vázquez Villanueva 1999, 124ss.)

Todavía hoy, la búsqueda de un diccionario, una gramática o un método de enseñanza del español de Argentina es una tarea difícil²¹. En cualquier librería porteña o cordobesa, se ofrecen libros sobre el lunfardo, sentido como la variedad autóctona de Buenos Aires. Sin embargo, con los trabajos del proyecto sobre las Normas de las hablas cultas de varias capitales americanas o las diversas versiones del Nuevo diccionario de americanismos editado por Haensch y Werner, no sólo disponemos de fuentes de material –en particular, de léxico de los distintos “españoles” de América Latina–, sino que poseemos también testimonios de una conciencia creciente y una aceptación cada vez mayor de que la “hispanofonía”, antes que un bloque monolítico, es un ramillete de varias subidentidades y subestándares que, por su diversidad, se enriquecen entre sí (en el mejor de los casos...).

6. Identidad latinoamericana

En nuestro continente, hablamos mucho de “identidad europea”. Para todos está claro que no se puede tratar de una identidad excluyente. Si se reconoce esto, el ideogema está concebido como una “identidad y unidad basadas en la diversidad”. Parece que el español, por sí solo, no es suficiente para crear una identidad latinoamericana –vive al mismo tiempo tanto de las contribuciones de las culturas, creencias, y, sobre todo, el aporte de lenguas autóctonas como del contacto con inmigrantes alóctonos–. Del mismo modo en que la restricción al inglés o al francés o ambos no permitiría crear y sentir una identidad europea en los futuros Estados Unidos de Europa, tampoco sería pensable una identidad latinoamericana que, centrada en el español, fuera eventual portadora del tratado del Cono Sur, del Mercosur. En este marco, es evidente que, dado que el Brasil es el principal mercado de importación y exportación de productos para varios de los otros países, el portugués no sólo tiene una importante función instrumental. Sirve,

21 En el Centro de Estudios Latinoamericanos de Dresde experimentamos, desde hace algunos años, con Macanudo (Malamud 1994) y estamos editando un método del español rioplatense bajo el título ¡Che! (Beade/Born/Moraiz 2002). En general, observamos un cambio reciente hacia el uso del voseo en algunos libros didácticos de Argentina que antes hubiera sido completamente impensable. Así, el Instituto Nacional Superior de Lenguas Vivas en Buenos Aires, responsable de la formación de profesores de lenguas extranjeras y promotor de cursos de Español como Lengua Extranjera, elabora sus propios materiales didácticos que se acercan más a la realidad lingüística de la vida cotidiana.

al lado de los idiomas “indígenas” y las lenguas “extranjeras” –europeas, asiáticas y africanas–, para la construcción de una identidad, que podría ser latinoamericana o panamericana.

7. Conclusiones

Por su pasado político, el término “hispanidad” todavía provoca irritación entre muchos americanos. Para superar cualquier tipo de animosidad, un concepto de hispanofonía libre de arrogancia política, que subrayase los rasgos comunes de todos los hispanohablantes y sirviera de techo a todas las variedades que se están elaborando en este idioma pluricéntrico, reconciliaría también a aquellas partes del mundo hispanófono que ven en el idioma actual el producto resultante de contactos lingüísticos y culturales que hasta hace poco –y aún hasta hoy– muchas veces han recibido denominaciones peyorativas como “substratos indígenas”, “habla no gramatical” o simplemente “habla mala”. Un concepto de hispanofonía en este sentido comprende no sólo las comunidades de nativos o no nativos en países que tienen el español como lengua nacional oficial, sino también territorios con minorías hispanófonas fuertes, como varios Estados de los EE.UU., las zonas tradicionales de emigración europea, como Francia, Bélgica, Suiza o Alemania, y las instituciones que incluyen el español como lengua oficial o de trabajo (como la ONU y la UE). La cualidad más importante de este concepto de hispanofonía, sin embargo, es su reconocimiento (en el doble sentido de tolerancia y legitimidad) de que también en países donde el español es lengua oficial coexisten otras -fonías –sea, en España, la gallegofonía, la asturianofonía, la catalanofonía, etc., sea, en América Latina, la aymarofonía, la quechuofonía, la mapudungunofonía, etc.–. Quienes abogan por una identidad de cualquier forma “hispana” deben aceptar que la identidad no es un estado inmóvil y estático, y que cada persona no dispone de una única identidad sino de dos o tres identidades diferentes que –según la situación– puede actualizar. Si perseguimos estas metas con perseverancia, la diferenciación entre identidad “hispana” e identidad “americana” pierde relevancia. Sigmund Freud dijo una vez: “Es gibt ebenso wenig hundertprozentige Wahrheit wie hundertprozentigen Alko-hol”²². Podríamos añadir que tampoco existe una identidad absoluta:

22 Tan poco existe la verdad 100% como el alcohol de pureza 100%.

la actualizamos de vez en vez, guiados por un completo pragmatismo, adaptándonos a cada situación. En el caso de los hispano-españoles y los hispano-americanos esto significa que, recogiendo la experiencia de identificación plural de sus vecinos, es esencial que reconozcan e integren las múltiples identidades asociadas a la lengua española.

Bibliografía

- Arnoux, E. & Bein, R. (comp.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Arnoux, E. & Blanco, M. (2001). *Grammatik-Kontakte Französisch-Spanisch. In Born, Joachim (Hrsg.), Mehrsprachigkeit in der Romania. Französisch im Kontakt und in der Konkurrenz zu anderen Sprachen. des 2. Kongresses des Frankoromanistenverbandes, Dresden, 25. bis 27. September 2000* (= Beihefte zu Quo vadis, Romania?, 14). Wien: Praesens, 194-207.
- Barber, B. (1996). *Coca Cola und Heiliger Krieg. Wie Kapitalismus und Fundamentalismus Demokratie und Freiheit abschaffen*. Bern/München/Wien: Scherz.
- Beade, G., Born, J. & Moraiz, M. (2002). *¡Che! Español Rioplatense*. 3 volúmenes: Principiantes, Intermedio, Superior. Dresden: Universitäts-Verlag.
- Borges, J. L. (1968, 1952). Las alarmas del doctor Américo Castro. En: *Borges, Jorge Luis/Clemente, José Edmundo, Castro, El lenguaje de Buenos Aires*. Buenos Aires/Barcelona: Emecé.
- Castro, A. (1941). *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico*. Buenos Aires: Losada.
- Del Arenal, C. (1994), *La política Exterior de España hacia Iberoamérica*. Madrid: Editorial Complutense, 33-42.

- Real Academia Española, (1992).Diccionario de la Lengua Española. 21ª edición. Madrid: Real Academia Española 1992.
- Fontanella de Weinberg, M. (1993, 1992). *El Español de América*. Madrid: MAPFRE.
- González, J. (1945).*El juicio del siglo o 100 años de historia Argentina*. Rosario: Ediciones Rosario.
- Lebsanft, F.(2000). Internet und Hispanophonie. Kommunikationsmedium, Kommunikationsform und Sprachwahl. In: Fritz, Gerd/Jucker, Andreas H. (Hrsg.). *Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext, Beiträge zur Dialogforschung 21* (pp 29-49). Tübingen: Niemeyer.
- Maeztu, R. (1998).*Defensa de la Hispanidad*. Introducción por Federico Suárez. Madrid: Rialp.
- Malamud, E. (1994). *Macanudo. Español Lengua Extranjera para el Río de la Plata*. Buenos Aires: Dinsmann.
- Moliner, M. (1998, 1989). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Nelde, P. H. (1996). Vitalität und Dynamik europäischer Sprachgrenzminderheiten. In: Marti, Roland (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Grenzregionen, Politique linguistique dans les régions frontalières*. (pp.105-116) Saarbrücken: Saarbrücker Druckerei und Verlag.
- Ninyoles, R. (1969). *Conflicte lingüístic valencià*. València: Tres i Quatre.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1999). *Novo Aurélio. Século XXI. O Dicionário da Língua Portuguesa. Coordenação e edição: Margarida dos Anjos e Marina Baird Ferreira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Ortiz, F. (1996). *Fernando Ortiz y la cubanidad. Selección de Norma Suárez*. La Habana : Fundación Fernando Ortiz.
- Rascos, J.(1997).*Hispanidad y Cubanidad*. Miami.
- Rojas, R.(1909). *La Restauración Nacionalista*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Sánchez , R. (1828), *El amigo de la juventud. Gramática Castellana, compendiada para el uso de la escuela de su cargo*. Buenos Aires: Imprenta Argentina.
- Sánchez, R. & Sánches, P.(1852). *La Gramática Argentina*. Buenos Aires: Imprenta Americana.
- Schmidt-Radefeldt, J. (2000). Chilenisches Spanisch und «chilenidad In: *Linguistica romanica et indiana*.(p. 60) Festschrift für Wolf Dietrich zum Geburtstag. Herausgegeben von Bruno Staib. Tübingen: Narr, 357-368.
- Seco, M.; Andrés, O. & Ramos, Gabino (1999). *Diccionario del Español Actual*. Madrid: Aguilar Lexicografía.
- Tuson, V. & Lázaro, F. (1990). *Literatura española I (= Manuales de Orientación Universitaria. Ciclo de Lengua y Literatura Fernando Lázaro-Vicente Tuson)*. Madrid: Anaya.
- Varela, L. (1999). Ideas sobre el lenguaje y proyectos de país. Posiciones en el debate de 1837. En: Arnoux/Bein (comp.), 17-35.
- Vázquez, G. (1999). Orden y norma de una lengua, orden y norma de una nación: el discurso del Centenario. Arnoux/Bein (comp.), 117-134.



La Educación y el problema del mundo

José Andrés Murillo U^a

a Doctor en filosofía política por las universidades Paris VII

Doctor Universidad de Chile.

Profesor de ética y epistemología de las ciencias en Universidad Alberto Hurtado y Universidad del Desarrollo

Artículo recibido: Julio 2009 **Aceptado:** Septiembre 2009 **Publicado:** Octubre 2009

RESUMEN

La educación no sólo transmite conocimientos acerca de cosas particulares que hay en el mundo, sino una imagen concreta de mundo. La imagen contemporánea del mundo occidental liberal es una herencia de la imagen científica de la modernidad del mundo, cuyo eje es la representación y la abstracción matemática. Esta abstracción crea una imagen de mundo más exacta y evaluable que el mundo en el que el ser humano se encuentra consigo mismo y con los otros. Se transforma el mundo en objeto y al ser humano en sujeto, términos inconciliable y violentamente opuestos. La imagen de esta oposición es el pizarrón de la sala de clases. La única posibilidad de integrar mundo y hombre es a través del coraje y el asombro ante el misterio del mundo, mundo siempre en construcción y siempre en riesgo.

Palabras clave: Educación, fenomenología, pizarrón, mundo, sujeto y objeto, seguridad, coraje

ABSTRACT

Education moves in the space of distance between those who are coming into the world and the world that they arrive. Since Modern Age, this distance formed by the opposing subject and object, has tended to be an impassable abyss. In this way, the world unfolds in two: the world whose image under investigation in the field of Education is the blackboard, and the world of everyday life. In front of the blackboard the student is installed, constituted as a subject, which should curtail the reality until it fits with the security and accuracy of mathematical world-object-blackboard. The world of ordinary life is there and education does not know what to deal with it, and have it for non-existent. The reality held by non-existent prevents people's existential integration. But there's another kind of Educations that integrates and includes subjective and objective world and needs the courage to accept and even demand the new perspectives of those who are coming to build a more complete and always risky world.

Keywords: Education, objectified world, blackboard, Modern Age, courage, natality

Si existe algo como la Educación, esto se debe fundamentalmente a que el mundo al que los seres humanos en algún momento dejó de sernos natural, y no ya podemos integrarnos en él sin la ayuda de algunas personas que nos acompañen y enseñen a comprenderlo y orientarnos en él: padres, tutores, profesores.

Por alguna razón hay una distancia entre el ser humano y el mundo¹ tanto como entre el ser humano y él mismo². Esta distancia es fundamental para superar el mundo como hábitat inmediato, es decir, como conjunto de estímulos ciegos de instintos que obedecen ciegamente. La distancia transforma el mundo y la propia existencia en un “problema” con el que hay que vérselas durante toda la vida. Ese es el sello del nacimiento de la historia (Patočka, 1981) desde que rompió la antigua alianza con la naturaleza (Monod, 1970).

La educación se juega en el espacio de esta distancia, pues intenta introducir en el mundo a los que vienen llegando, a los que aún son extraños a él (Arendt, 1961) ya sea para intentar eliminar esta distancia, para hacerla definitiva y delirante o para enseñar a *orientarse*³ en y a partir de ella misma. (No hay orientación posible sin consciencia de límites y distancias).

La educación requiere de la distancia para conocer, problematizar, cuestionar el mundo y la propia existencia en él. Es un error cercano a la psicosis pensar que la educación se trata de conocer la verdad definitiva y absoluta del mundo. Sabemos que el mundo y la existencia sólo existen en un juego constante de perspectivas dinámicas. Sólo en ellas es posible

1 Distancia que hace posible el conocimiento, la ciencia, la abstracción, la idea de mundo, incluso la política y la justicia, pero que también puede terminar en una escisión delirante. Es el platónico Korismos que permite tomar la distancia del mundo, dando lugar al dualismo, con todas sus consecuencias y peligros de disociación. Una interpretación de que integra esta separación como una distancia necesaria para comprender y orientarse está en el “Platonismo negativo” de Patočka.

2. Esta es la base del análisis heideggeriano en *Ser y Tiempo* acerca del Dasein, como un ser que tiene que ser su propio ser y que en esa tarea, puede ganarse para sí mismo, perderse y volver a hallarse. (1927, § 9). Más allá del juicio de las críticas que puede despertar esta posibilidad de ganarse, perderse o hallarse para sí mismo, la claridad de Heidegger consiste en decir que el ser humano es un ser para quien su propio estar siendo no le es indiferente, sino que se juega a sí mismo en esta tarea. Su ser consiste en su tener-que-ser [zu-Sein] justamente porque no nace “ya hecho”, porque su existencia consiste en su ir haciéndose a sí mismo en el mundo.

3 El único que ha tomado en serio el problema de la orientación como fenómeno fundamental de la existencia humana, aunque aún de manera insuficiente, fue Jan Patočka sus lecciones sobre la corporeidad (1995). Patočka profundiza el concepto de Husserl del cuerpo como centro de orientación, como punto cero del mundo en *Ideas I* (1983).

orientarse existencia y científicamente. También es un error -igualmente psicótico- pensar que la educación es una aproximación arbitraria a un mundo que depende exclusivamente de aquél que lo mira. Lo que hace la educación es moverse en la distancia entre el ser humano y el mundo y entre el ser humano y él mismo para aprender a orientarse a partir de esa distancia, sin eliminarla ni transformarla en un abismo absoluto.

El mundo como representación

El mundo no es el espacio físico con el que nos encontramos, sin más, a problemáticamente, que observamos y analizamos como un objeto que está ahí delante, sino que es el espacio en el que nos movemos, desde el que nos comprendemos y comprendemos todos. El mundo es y surge de una idea de mundo, es siempre una representación del mundo. Si no fuera así, no podríamos conocerlo como tal, ni llamarlo mundo, naturaleza, tierra. Es la distancia que el ser humano toma (o es) respecto del mundo lo que permite reconocerlo como un mundo.

Cada época tiene una idea de mundo, una representación de mundo, un marco de referencias, sistema de valores que permite a los seres humanos comprenderse y relacionarse entre sí, crear normas y leyes, sistemas políticos, económicos y de educación. Todas las ideologías, metafísicas, teorías científicas, epistemes, religiones, partidos políticos, tratados internacionales, convenciones y declaraciones universales, son una manifestación de una idea concreta de mundo.

La idea de mundo es distinta en cada época de la humanidad. El mundo griego, el Kosmos era una totalidad bella y ordenada, llena de dioses; el mundo medieval de la Cristiandad, la Creación, era todo un medio para alcanzar la salvación, el mundo moderno, la Naturaleza, es un gran libro abierto escrito en caracteres matemáticos, escenario infinito de progreso sin fin; el mundo del siglo XX es un mundo fraccionado e ideológicamente polarizado en básicamente dos ideas de mundo que se necesitan para destruirse y que tuvieron al mundo en las fronteras de su propia destrucción violenta; el mundo contemporáneo una consumación del mundo moderno,

mundo que se desdobra informática y virtualmente, mundo en el que conviven infinidad de mundos cuyas fronteras se tocan y en algunos casos se confunden, de manera tal que se conforme en un problemático mundo globalizado, en riesgo de fragmentarse o en la posibilidad de constituirse en un mundo común, criterio totalmente nuevo de lo político (E. Tassin, 2003).

Cada mundo conforma también el hombre que lo habita. La educación, la religión, los mitos, hoy la publicidad, los discursos subterráneos crean al ser que habita el mundo. El mundo contemporáneo, consumación del mundo moderno, surge de una contraposición y casi violencia entre el sujeto y el objeto. Las acusaciones de subjetividad y objetividad no sorprenden a nadie, pero esa confrontación no tiene nada de natural.

La educación: el mundo como pizarrón

Una de las experiencias más extrañas de la educación es la confrontación con el pizarrón. Experiencia que pasa inadvertida y que a nadie se le ocurriría llamar violenta. Sin embargo, guarda una violencia fundante. Para ilustrarla permítaseme una anécdota personal:

Yo tenía unos cinco o seis años. En casa habían comprado una enciclopedia del cuerpo humano y yo estaba muy impresionado por la forma que tenía el corazón, con sus venas, sus protuberancias y colores rarísimos. Al día siguiente fui al colegio y la profesora nos anunció, para mi sorpresa, que hablaríamos del corazón. Entusiasmado, recordé la forma de ese músculo extraño que llevaba dentro y comenzó a bombear más rápido. Mi sorpresa fue mayor aún cuando la profesora dibuja un corazón en el pizarrón muy diferente del que yo había visto fotografiado o dibujado en la flamante enciclopedia familiar. Este era un corazón chato, armónico como un círculo al que le había caído una punta pesada por encima y lo dejaba así, como los corazones de los dibujos. Entonces levanté la mano y protesté. Así no son los corazones, le dije a la profesora. ¿Ah no?, dijo ella, pues ¿cómo son? Son extraños, tienen una forma más complicada, le dije. A ver, entonces venga, pase al pizarrón y dibújelo. Nunca he sido capaz de dibujar. Menos aún cuando tenía cinco o seis años: hice un mamarracho que no se parecía a nada y que de ninguna manera podía competir con la simpleza, belleza y armonía

del corazón que ella misma había dibujado. Fui ejemplarmente ridiculizado por cuestionar las enseñanzas de la profesora y esa misma ridiculización sirvió para reforzar y certificar que el corazón era el que la profesora había dibujado, tan geométrico y bien calculado, tan cierto de sí mismo y bien localizado, en el centro y un poco hacia abajo, en ese nuevo mundo cuadrado que ahora tenía que ir memorizando y que constituía fuente de autoridad: el pizarrón.

El mundo devino pizarrón. Al menos el mundo válido, el que es evaluado en pruebas y exámenes, el que es presentado como verdadero, como objetivo, como argumento aceptable. Ahora bien, sólo puede suceder algo así si todo lo demás queda fuera de los claros y exactos márgenes del pizarrón, fuera de la razón válida, de la verdad, en una especie de todo caótico, fascinante e indeterminado. Al menos en apariencia. El cuadro geométrico del pizarrón, plano cartesiano, termina por reemplazar el mundo, pero ¿por qué? Porque el pizarrón es más claro y por lo tanto, más seguro. No tiene perspectivas, profundidad ni matices. Es luminoso, están totalmente contrastadas las figuras que se dibujan sobre él y su fondo; basta pasar un paño o incluso el dedo y todo desaparece, y ya no existe más. Es perfectamente rectangular y puede calcularse e identificarse cualquier posición dentro de él a partir de coordenadas muy simples de X e Y. Los límites son perfectamente claros y es claro también lo que queda fuera, lo que no pertenece a él, lo que no debe ser tenido en cuenta, lo que, en apariencia, no existe.

Lo que queda fuera del cuadro no requiere ser escuchado, y si en algún momento emerge, hay que acallararlo, negarlo, reprimirlo: hay que hacer como si no existiera. Claro que negar la realidad emergente no la hace desaparecer, sino al contrario, la fortalece y la hace omnipotente, puesto que no puede entrar en el diálogo de la realidad, no se la puede aplacar ni combatir. Sólo puede ser combatido aquello que se tiene por existente, lo demás aterroriza, angustia, asola con su sola presencia fantasmal. El mundo devenido en pizarrón no es sólo una anécdota en la educación sino que también es metafísica y política. Es idea de mundo, sólo que en este caso, es un mundo que se transforma en objeto a través del pizarrón. En efecto, el pizarrón permite la ob-jetivación del mundo, su representación, su puesta ahí delante para ser ob-servado. La objetivación permite desentenderse de todo

residuo subjetivo, ambiguo, inexacto, caótico, incontrolable. La objetividad da espacio a la exclusión en la sociedad y dejar fuera todo lo que no quiere ser visto, lo que no calza en las coordenadas exactas del plano cartesiano del pizarrón. La pobreza, la enfermedad, la locura, la ira, lo incalculable, el misterio, el amor, la sexualidad y la pasión.

Podríamos hablar de una política del pizarrón, como la que Patočka (1981) llama del día, la paz y la vida, en la que la modernidad necesita ocultar, eliminar, negar exactamente aquello que ob-jeta el día, la paz y la vida, es decir: la noche, el conflicto y la muerte, sabiendo que sólo hay día, paz y vida porque descansan en la noche, el conflicto y la muerte.

El pizarrón ob-jetiva, es decir, ob-jeta aquello que tiene sustratos subjetivos y para ello necesita la diferencia exacta entre sujeto y objeto, poniendo la verdad del lado del objeto y el delirio del lado del sujeto. Habrá que investigar brevemente de dónde nace esta ob-jeción moderna a todo lo subjetivo que ha permitido la disociación dualista que es llamada lo real. Lo importante de esta objeción es que lo objetivo es utilizado justamente para aquello que quiere evitar: el mundo como arbitrariedad y nihilismo, relativo a las puras ansias insaciables de poder y de control, de progreso ilimitado y devorante. La absolutización de la objetividad crea una parálisis en la capacidad de orientación y la necesidad de moverse en perspectivas. Se alimenta de la fantasía de una visión absoluta de la realidad, donde todo es objeto y el sujeto no es más que un correlato de aquel.

La modernidad y la reconstrucción abstracta del mundo

En 1938, Heidegger dicta una conferencia en la Sociedad de Bellas Artes, Ciencias Naturales y medicina de Friburgo que será publicada como “La época de la imagen del mundo”⁴, donde profundiza en el la esencia de la ciencia moderna, como espíritu de una época fundamental de Occidente. Este es la época en que la ciencia hace posible la representación, abstracción

4 Heidegger, Martin, “The Age of the World Picture” (1938), en *Off the Beaten Track*, versión en inglés de Julian Young y Kenneth Haynes, Cambridge University Press, 2002, (en adelante AGWP) p. 57 – 85; también versión castellana de Helena Cortés y Arturo Leyte. Publicada en Heidegger, M., en *Caminos de bosque*, Madrid, Alianza, 1996.

teórica del mundo gracias a la fusión cartesiana entre física y aritmética. La representación teórica del mundo, gracias a esta fusión y al desarrollo de las matemáticas, constituye una reconstrucción teórica, abstracta, ficticia de la Naturaleza. El mundo objetivado se valida como mundo real reemplazando al mundo con el que nos encontramos cotidianamente, mundo que no puede ser fácticamente abandonado. He ahí el origen de una disociación occidental moderna, que hará posible la cotidiana disociación entre el sujeto y el objeto, el mundo y el pizarrón, el mundo que se siente y el mundo que se valida científicamente. Disociación que no es sólo teórica, sino que se cuele también a los sentidos y a los ideales occidentales, configurando no sólo una teorización del mundo objetivado en naturaleza sino también los sentidos y el sujeto de ese objeto.

Heidegger remonta hasta la esencia de esta representación del mundo, en el nacimiento de la ciencia clásica, que lo hace ser matemático y calculable. Además de ser materialmente eficaz en su aplicación, la matematización del mundo es lo que hace posible, e incluso necesario, su objetivación a modo de Naturaleza.

La investigación arrasa con la observación: el cálculo

En muchos textos escolares aún se habla de la época moderna como una época en la que los hombres levantaron la cabeza los libros y comenzaron a observar y experimentar la naturaleza, eliminando mitos y pensamientos mágicos. Sin embargo, se puede pensar lo contrario, puesto que la ciencia moderna se aproxima a la naturaleza no mediante observación sino la investigación, lo que constituye una cierta ruptura con la observación. Galileo, por ejemplo, para confirmar las teorías de Copérnico y de Kepler rompió con la observación natural mediante la utilización del telescopio, creando una observación derivada, asistida tanto por un instrumento como por una previa teorización que debe ser confirmada.

La esencia de la investigación no es la observación, sino el cálculo, que es una aproximación anticipadora de la realidad (Heidegger, 1938), es decir, una aproximación en la que se espera de la realidad una “obediencia” a ciertas leyes preestablecidas teóricamente, leyes que se ha obtenido del

plano matemático y que se aplican a la física con tendencia universal gracias su matematización, es decir, gracias a la unión cartesiana entre geometría y álgebra. Pero ¿Qué es esta matematización?

Heidegger asimila la matemática al cálculo, y a través de la figura del cálculo, al control. El cálculo es una manera de relacionarse con las cosas a partir del control. Según Salansky (2009), para Heidegger “el cálculo se identifica como la forma por excelencia de un actuar controlador, que es el actuar inspector, dominando el ente como Bestand en lugar de seguir la pendiente ontológicamente y fenomenológicamente buena del dejar ser. Calcular es controlar, y prohibir –en la ceguera de esta dominación y esta seguridad [...]” (2009, p. 134).

El “punto de vista del cálculo” pervierte la función auténtica del lenguaje, puesto que impide el aparecer verdadero del mundo porque lo transforma en objeto y al lenguaje, en un medio para comerciarlo . Pero para Heidegger (1958) toda objetivación de la naturaleza es un cálculo que involucra a las matemáticas y entra así, en una lógica de la anticipación. La misma palabra matemáticas viene de la palabra griega *ta mathémata*, que significaba justamente aquello que ya se sabe. Es decir, “aquello que el hombre ya conoce por adelantado cuando contempla lo ente o entra en trato con las cosas” (Heidegger, 1938, p. 59), lo que no agrega nada estrictamente nuevo a aquello que se sabe. La física es conocimiento de la naturaleza, y de los cuerpos en movimiento. Pero cuando la física se matematizó, con Descartes y Galileo, entonces en este conocimiento de la naturaleza “algo se constituye como por adelantado, como lo ya conocido” (Heidegger, 1938, p. 59, yo subrayo).

Esta manera de ser de la física matematizada, junto a la geometrización del espacio (Koyré, 1966), va a crear una homogeneización de los lugares y de los movimientos, la que hará posible justamente la exactitud exigida por la ciencia moderna misma para ser la ciencia objetiva que quiere ser.

5 Salansky, 2009, p. 134: “ Le ‘point de vue du calcul’, lorsqu’il s’applique au langage, convertit ce dernier en un ensemble de relations vides et formelles qui n’ont de sens que par rapport à un commerce entre les hommes, et qui pervertissent ou même interdisent la fonction authentique du langage : l’accomplissement du Es gibt, la mise en chemin du monde. Le calcul emporte donc le langage dans une économie mauvaise venant à la place du décelement, de l’apparition-de-monde ”.

Todo movimiento puede ser medido con exactitud porque el espacio en el que tiene lugar ha sido sometido a la geometrización. Ahora bien, la investigación matemática de la ciencia moderna no es exacta porque calcule con absoluta precisión, sino que calcula de esta manera porque el ámbito en el que descansan los objetos que investiga están así unidos y homologados, con el carácter de exactitud⁶.

La rigurosa y exacta calculabilidad del mundo objetivado, entonces, se hace no sólo posible, sino necesaria y comienza a despertar en el hombre una posibilidad que le era vedada en todos los otros ámbitos: seguridad, exactitud, calculabilidad, control, etc. –Claro que esta calculabilidad moderna va de la mano de la *objetivación* del mundo, es decir, de la *transformación de lo real* en un ente más comprensible, calculable, previsible y, por lo tanto, *controlable* que la realidad misma. Vemos configurarse poco a poco algo como un pizarrón.

Objetivación de la naturaleza

La ciencia moderna cuenta con fijeza de los entes, su comportamiento uniforme y obediente a una ley universal para poder trabajar sobre ellos, calcularlos en el plano abstracto. “La investigación científica dispone de lo ente cuando consigue calcularlo por adelantado en su futuro transcurso” (Heidegger, 1938, p. 66). Es gracias a este cálculo que la representación del mundo se vuelve objetivación. Y a la vez esta objetivación confirma una concepción de verdad que no es más que la adecuación de la representación con el objeto fijado en el plano geométrico de la realidad. La verdad adquiere la necesidad de la exactitud que sólo el cálculo hace posible, cálculo en un plano abstracto de la realidad. A la exactitud se le agrega la certeza y la seguridad de un objeto calculable y dominable, se constituyen como valores supremos en la relación del hombre con el mundo, y que están en la base de la evaluación de la educación a través del plano de representación calculable del pizarrón.

La ventaja de la representación geométrica de la realidad (y del pizarrón)

6 Heidegger, 1938, p. 60: “Mathematical research into nature is not, however, exact because it calculates precisely; rather, it must calculate precisely because the way it is bound to its domain of objects has the character of exactness”.

es que logra fijar el mundo: fija los hechos y las cosas de manera tal que se vuelvan comprensibles y dominables en su obediente invariabilidad a partir de una ley universal. La fijación de los hechos en su invariabilidad constituye la regla de esta aproximación de la ciencia moderna a la naturaleza, y la constancia en el cambio de estos hechos, es la *ley*. Gracias a esta *regla* y esta *ley*, entonces, por la que los hechos de la naturaleza son fijados y constantes en su variabilidad, es que los hechos mismos pueden ser objeto de la ciencia moderna, es decir, *objetivados*⁷. Esta fijación e invariabilidad, regla y ley, es decir, la objetivación científica de los hechos le da la seguridad y claridad necesarias para la exigencia de exactitud de una ciencia que sostiene la visión de todo un mundo, configurado durante la Época Moderna. Esta claridad y seguridad constituye un ámbito desconocido que se obtiene de uno conocido. Es aquí donde cobra la importancia que tiene para la ciencia moderna el experimento.

El mundo objetivado

El mundo de la Grecia antigua, el Cosmos, no era una representación abstracta de la naturaleza sino una manifestación que hace posible su contemplación⁸. En efecto, representar, comprensión propia del mundo moderno, consiste en traer ante sí aquello que está ahí delante, como algo distinto, instalado de manera opuesta a sí, ob-ligándolo, mediante la representación, a establecerse en un dominio que obedezca a las leyes mismas de esta representación. El hombre, ob-servador se instala a sí mismo, en cuanto sujeto, ante, contra el mundo representado, es decir, como ob-jeto.

La objetivación, conversión del mundo en objeto que se lleva a cabo junto a la representación del mundo en imagen en la época moderna, como una imagen que obedece (y efectivamente obedece) a leyes universales, corresponde al mismo proceso por el cual el hombre se convierte a sí mismo en sujeto

7 Heidegger (1938), p. 61: "The fixedness of the facts and the constancy of their change as such is the rule. The constancy of change in the necessity of its course is the law. Only from the perspective of rule and law do facts become clear as what they are".

8 No puede ser identificada la contemplación griega (theôria) con el concepto moderno de teorización, que es una representación abstracta, reconstrucción ficticia del mundo que se manifiesta, para poder calcularlo y dominarlo.

dentro de lo ente. Esta será la nueva “posición” del hombre en el mundo. No será más es el ser humano quien se expone al ente, sino que se instala ante el mundo en cuanto objeto y le exige su exposición, su presentación, la revelación de sus secretos y re-presentación objetiva delante de él, ante un sujeto (*res cogitans*) totalmente separado del objeto (*res extensa*).

Esto no constituye sólo un cambio de enfoque o de posición del ser humano respecto de la naturaleza. Lo decisivo es que durante la modernidad el ser humano se asegura por sí mismo un lugar desde el que investiga el mundo, en un plano de representación también asegurado desde el que hace posible un determinado desarrollo o progreso de la humanidad⁹.

El ser humano sujetado

La transformación del mundo en objeto requiere su correlativo: el sujeto que lo investiga, lo calcula, lo domina, así como un pizarrón requiere de alumnos opuestos a él.

Sub-jectum, (*hypo-keimenon*) es “aquello que yace ahí delante de nosotros, por sí mismo, que yace como fundamento tanto de sus características propias, permanentes, así como de sus circunstancias cambiantes” (Heidegger, 1938, p. 81). Es a partir de Descartes que el ser humano, considerando al mundo como mundo externo y objetivo, *res extensa*, se considerará a sí mismo como el sujeto correlativo de este ser-objeto (mundo), es decir, correlato interno de todo lo *externo*.

El *Sub-jectum* permanece como fundamento absoluto de la verdad, liberándose de la tradición y de la autoridad. Pero esta liberación exige una nueva manera de validarse, de *verificar* la certeza de su correlato: mundo como objeto. Esta verificación debe referir necesariamente a una nueva

9 Heidegger (1938), p. 69: “Man makes depend on himself the way he is to stand to beings as the objective. What begins is that mode of human being which occupies the realm of human capacity as the domain of measuring and execution for the purpose of the mastery of beings as a whole. The age that is determined by this event is not only new in retrospective comparison with what had preceded it. It is new, rather, in that it explicitly sets itself up as the new. To be “new” belongs to a world that has become picture”.

autoridad vinculante. En adelante será vinculante y definirá la esencia del hombre moderno la razón y su ley matemática: “lo ente dispuesto y ordenado de manera objetiva a partir de dicha razón o aquel caos aún no ordenado que, como todavía tiene que ser dominado por la objetivación, exige serlo de hecho en una época” (*Ibid*).

Una nueva verificación: nuevo sentido metafísico

La configuración del ser humano como a modo de sujeto constituyó también una liberación de aquello que le aseguraba, condicionaba y le daba sentido existencial: su alma anhelante de redención eterna. Esta liberación requiere, entonces, la creación de un nuevo fundamento metafísico que venga a reemplazar el sentido cierto de la búsqueda de la salvación del alma que obtenía al sujetarse de las verdades reveladas y los ritos que de ahí se desprendían¹⁰. Descartes crea un nuevo fundamento metafísico para liberación moderna del sujeto: la *autocerteza*. Crea un pivote a partir del cual puede moverse todo el universo una vez que éste ha sido objetivado: el *ego cogitum (ergo) sum*. Entonces, este pensar, este *cogitare*, no es otra cosa que *re-presentar*, situar el mundo en una imagen plana, segura, plano cartesiano, “pizarrón”.

Representar consiste en “situar algo ante sí a partir de sí mismo y *asegurar*lo como tal situado de este modo” (Heidegger, 1938, p. 88). La representación del mundo objetivado fue naciendo como una manera de asegurar *aquello* que había sido librado a sí mismo. La representación es un seguro, una garantía de objetividad del mundo. Pero para que esta representación sea

10 Para la ruptura con la antigüedad por parte de Descartes y el nacimiento de la Modernidad, ver Couze Venn, *Occidentalism, Modernity and Subjectivity*, Sage, London, 1990, sobre todo capítulo 3 “On the emergence of modernity and the birth of the subject”, p. 107 ss. Descartes hizo tabula rasa con los fundamentos de verificación anteriores a él: “Descartes’s gesture at once erases this whole tradition, breaking with the deference to the past, announcing the futurity of truth: knowledge is the yet unknown or uncertified truth awaiting proof and confirmation in the future. This is supposed to be achieved by means of a general method, based on the rational examination of the empirical evidence and the arguments, without respect for any authority save that of Reason and the objectivity of the process. Opinion, from whatever authority, counted for nothing by itself. The knowing subject had to rely on ‘his’ own intellectual work”

realmente una garantía, tiene que cumplir con ciertas condiciones que la asegure. Estas condiciones son el funcionamiento del cálculo. En efecto, “este asegurar tiene que ser una forma de cálculo, porque sólo la calculabilidad es capaz de garantizarle por adelantado y constantemente su certeza al elemento representador” (Heidegger, 1938, p. 88). Representar constituye una transformación de *aquello* que aparece en lo que se representa, transformando también el acto por el que se aprehende lo que aparece (por lo representado), y *aquel* que capta lo representado también sufre de una transformación.

La transformación del acto de captar el mundo en el representar significa que el representar “ya no es el desencubrirse para... sino la aprehensión y comprensión de... Ya no reina el elemento presente, sino que domina la aprehensión” (*Ibid*). El sujeto que representa y se representa el mundo, de alguna manera se libera de lo presente, transformándolo en aquello que resulta en la representación. El presente se anticipa y se transforma en re-presentación del presente, pero con ello, al mismo tiempo, en un acto que lo asegura: “El representar es, ahora, en virtud de la nueva libertad, un *proceder anticipador* que parte de sí mismo dentro del ámbito de lo asegurado que previamente hay que asegurar” (*Ibid*). Pero para que tenga lugar este asegurar, el mundo que aparece, el mundo presente, tiene que ser ocultado y reemplazado por una *representación aún más segura que lo presente*, pero en otro lugar, en un lugar opuesto del que capta, es decir, del sujeto: “Lo ente ya no es lo presente, sino aquello situado en el frente opuesto en el representar, esto es, lo que está enfrente” (*Ibid*, yo subrayo). Así es como se transforma lo presente en objeto, es decir, en mundo representado. Entonces, representado, objetivado, el mundo deviene algo más seguro no en sí, sino en su (aparente) control anticipador. Anticipándolo, el objeto es sometido a esa anticipación. En efecto, “el representar es una *objetivación dominadora* que rige por adelantado” (*Ibid*). Pero para que esta dominación sea efectiva, tiene que haber también un acto unificador del mundo en el representar. Así, “el representar empuja todo dentro de la unidad de aquello así objetivado. [Por este motivo] representar es *coagitatio*” (*Ibid*).

La relación con el mundo, la experiencia, tendrá que ser transformada o reducida al acto de representar, teorizar, calcular, abstraer, reconstruir el

mundo en el plano cartesiano del pizarrón, más exacto, más seguro que el mundo que se ve por sus lados. Todo sentir, querer, enfocar, orientarse, deberá ser reducido a un pensar representativo y unificador de lo real, *coagitatio*. De este modo, la experiencia del mundo es reemplazada por la observación del pizarrón y la reconstrucción de todo lo aparentemente caótico del mundo y su incierta belleza, se transforma en formas geométricas, calculables y, sobre todo, evaluables a través de la prueba, el examen y todas sus calificaciones exactamente calculables.

El pizarrón: ética, política, metafísica

A este proceso se ve enfrentada la humanidad cuando se transforma en alumnaje. Y no se trata de un problema epistemológico sino, hay que insistir, en una ética, una política y una metafísica. Es una ética porque la ética siempre es un espacio creado por límites y el pizarrón no es más que límites, es la transformación del mundo en un plano al que se le pueden aplicar todas las leyes y coordenadas del plano cartesiano. Es una política porque la política trata del mundo y su reconstrucción histórica y humana. Podríamos hablar de una política del pizarrón cuando todo se reduce a la razón securitaria, es decir, cuando la ilusión de la seguridad total se vuelve totalitarismo. Y es también una metafísica, porque es la realidad entera la que es transformada por la pizarra, constituyendo una visión completa, un sistema de valores, una imagen de mundo.

La lógica de la pizarra se transmite sutil y efectivamente a la llegada de niños y niñas, ansiosas por integrarse en el mundo, a la sala de clases. Se ven enfrentados al pizarrón y se transforman poco a poco en ese alumnaje pasivo sujetado al objeto mágico e hipnotizante que es el pizarrón.

La confrontación con un mundo reconstruido en objeto-pizarrón es una manera de transformar y los sentidos, puesto que también los desdobla. No es posible orientarse en el plano cartesiano a través de coordenadas absolutas y fijas: a lo sumo es posible la instalación y la ubicación. La orientación propiamente tal requiere de sentidos, lucidez, historia, es una búsqueda, es decir, pregunta, cuestionamiento constante. La lógica aseguradora del pizarrón es de la respuesta y no de la pregunta, y cuando hay preguntas sólo

existen como una manera de asegurar las respuestas.

Durante mucho tiempo, la lógica del pizarrón ha servido para educar seres humanos poco integrados, afectivamente miopes preparados para habitar un mundo cartesiano, cuando en realidad tienen que seguir viviendo al mismo tiempo en un mundo que no responde verdaderamente a esa lógica. La educación entrega herramientas muy útiles para moverse en un mundo cuadriculado, pero no para orientarse en el mundo de la vida y de la experiencia. Es una pedagogía cruel, puesto que en muchos casos obliga a pensar que las herramientas del pizarrón unidimensional sirven para orientarse en un mundo pluridimensional. Es posible incluso pensar que de ahí surge algo así como lo que algunos han llamado la “pedagogía negra” (Miller, 1980) que profundiza el abismo entre el ser humano y el mundo, y entre el ser humano y él mismo.

Educación como coraje y natalidad

La educación, sin embargo, también puede constituir una integración apropiada de los seres humanos con el mundo y con ellos mismos, pero este tipo de educación requiere de un coraje capaz de enfrentar la lógica seguradora del pizarrón. Coraje sobre todo de los educadores para dejarse interpelar por las nuevas miradas de los que vienen llegando. Estas nuevas miradas son nuevas miradas del mundo que crean y constituyen nuevas perspectivas y dimensiones del mundo. Podríamos llamarla una educación desde la lógica de la natalidad, puesto que los seres humanos que nacen portan en ellos nuevas maneras de mirar y de ser, que echan sobre el mundo, creando nuevas dimensiones del mundo mismo. La tentación de la educación, desde el miedo y la lógica securitaria del pizarrón, consiste en someter estas nuevas miradas a las dimensiones ya existentes. Dicho de otro modo: eliminar las nuevas preguntas con viejas respuestas.

No se trata de dejar el mundo al arbitrio infantil de los que vienen llegando, sino de tomar en serio la natalidad de los que nacen y llegan al mundo renovarlo. La mejor enseñanza que puede ser imaginada es la del arte de preguntar, formular una verdadera pregunta. Dejar aparecer una pregunta es cuestionar el mundo, es asumir que el lugar en el que cada uno está

situado es el centro de las perspectivas, pero que el tú también constituye un centro de perspectivas y ese juego de perspectivas es lo que hace posible la orientación del mundo.

La educación, si es algo más que transmisión de datos, si se trata de enseñar y aprender a orientarse en un mundo que siempre es nuevo, que siempre está en construcción y siempre está en peligro, debe considerar las perspectivas, la distancia y los límites como puntos centrales del conocimiento. Aprender rigurosamente implica necesariamente saber que todo aprendizaje se realiza a partir de un punto de vista que es también un punto ciego, y entonces debe ser capaz de exigir por parte de los estudiantes, el coraje de iluminar su propio punto de vista, nuevo, porque cada nueva mirada echa una nueva luz sobre el mundo y constituye una mejor posibilidad de orientación.

Es de esperar que los profesores tengamos miedo de las nuevas miradas y que los estudiantes tengan miedo de sus propias miradas nacientes. Ahí está la sabiduría del coraje, que no consiste en eliminar el miedo sino en la capacidad de hacerle frente, asumirlo y arriesgarse en la construcción de un mundo que necesita de las perspectivas para integrarse dinámicamente.

Bibliografía

Arent, H. (1961). *La crisis en la educación en Entre el Pasado y el Futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. trad. de Ana Luisa Poljak, Barcelona.

Couse, V. (1990). *Occidentalism, Modernity and Subjectivity*. London: Sage.

Heidegger, M. (1927). *Ser y Tiempo, traducción al castellano por Jorge Eduardo Rivera*. Santiago: Ed. Universitaria.

Heidegger, M. (1938). The Age of the World Picture, en *Off the Beaten Track*, versión en inglés de Young, J. & Kenneth H. (2002). Cambridge University Press, (p.57 – 85); también versión castellana de Helena Cortés y Arturo Leyte. Publicada en Heidegger, M. (1996) *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.

- Heidegger, M. (1953). Science et méditation. en *Essais et conférences*, 49 – 79, trad. Francesa de A. Préau, Gallimard.
- Heidegger, M. (1958). Science et meditation. en *Essais et conférences*. En A. Préau (Trad.), *Gallimard Tel* (p. 64sq),Paris.
- Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a pure Phenomenology and to a phenomenological philosophy, I, general Introduction to a pure Phenomenology*. versión en inglés de F. Kersten, Martinus Nijhoff Publishers.
- Koyré, A. (1966). Estudios galileanos. trad. Mariano González Ambou, Madrid: Siglo XXI.
- Miller, A.(1980). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*, trad. Juan José del Solar, Barcelona: TusQuets.
- Monod, J. (1970). *Le hasard et la nécessité, Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*, Paris: Seuil.
- Patočka, J.(1967). El mundo natural y la fenomenología. traducción española de Agustín Serrano de Haro, en *El movimiento de la existencia humana*, Madrid: Encuentro.
- Patočka, J.(2002). *Qu'est-ce que la phénoménologie*: versión francesa de Erika Abrams, Jérôme Millon, col. Krisis, Grenoble.
- Patočka , J. (1995). Leçons sur la corporéité, en *Papiers phénoménologiques*, versión francesa de Erika Abrams, J. Millon, Grenoble.
- Patočka, J. (1981). Ensayos heréticos sobre la filosofía de la historia. (La edición utilizada es la traducción francesa: *Essais hérétiques sur la philosophie de l'histoire*, traducción del checo por Erika Abrams, Ed. Verdier Poche, 1999.

Salanski, J.P. (2009). *Heidegger, Le mal et la science*. Klincksieck.

Tassin, É. (2003). *Un monde commun*. Paris: Seuil.



Mapuche hablado en Melipeuco: Fonemas segmentales, fonotaxis y comparación con otras variedades

Gastón Salamanca^{ab}, Elizabeth Aguilar^{bc}, Katherine Barrientos^{bc}, Karen Alvear^{bc}

a Doctor en Lingüística

b Universidad de Concepción

c Licenciada en Educación con Mención en Español

Artículo recibido: Junio 2009 **Aceptado:** Agosto 2009 **Publicado:** Octubre 2009

RESUMEN

Este artículo tiene como foco la descripción de los fonemas segmentales y las realizaciones alofónicas del mapuche hablado en Melipeuco. Se mencionan, en primer lugar, los estudios fonológicos anteriores realizados sobre la lengua mapuche. En segundo lugar, se detalla la metodología utilizada en la investigación (se mencionan aquí aspectos relativos a la zona donde se recogieron los datos, los informantes que colaboraron en ella y las características más relevantes de las transcripciones y lista léxica utilizadas). Luego, se señala el marco de referencia escogido para el análisis del material fónico (el método descriptivista norteamericano) y se presenta in extenso el inventario de fonemas y realizaciones alofónicas de esta variante del mapuche. En el quinto punto, se indican las características más relevantes de la pauta de combinación de las unidades fonémicas segmentales (se mencionan aquí las características más relevantes de la estructura silábica y de la estructura de la palabra) y los casos de fluctuación de fonemas que se detectaron. Por último, y como conclusión de esta investigación, se presenta una síntesis comparativa entre la variante estudiada y las otras variantes dialectales del mapuche.

Palabras clave: Mapuche, fonemas del mapuche, mapuche hablado en Melipeuco.

ABSTRACT

The aim of this article is to provide a description of the segmental phonemes and the allophonic realizations of oral Mapuche in Melipeuco. First, earlier phonologic studies on Mapuche are cited. Second, the research methodology is explained (details are given about the area where data were collected, participants, and the most relevant characteristics of the transcriptions and lexical lists used). Third, the theoretical framework selected for the phonic material is provided (the American descriptivist method). After that, a complete inventory of phonemes and allophonic realizations of the Melipeuco variant of Mapuche are presented. Then, the most relevant characteristics are indicated of the segmental phonemic model combination (the most relevant characteristics of the syllabic structure and word structure are mentioned here) and phoneme fluctuation. Last, and as a conclusion of this research work, a comparative synthesis is presented of the Melipeuco variant and the other dialectal variants of Mapuche.

Keywords: Mapuche, Mapuche phonemes, Mapuche spoken in Melipeuco.

1 ESTUDIOS FONOLÓGICOS REALIZADOS SOBRE LA LENGUA MAPUCHE

Tras la llegada de Rodolfo Lenz a Chile, en 1890, se da inicio a los estudios científicos de la lengua mapuche. Destaca su trabajo “Estudios Araucanos”, aparecido entre 1895 y 1897 en los *Anales de la Universidad de Chile*, el cual es uno de los aportes cuantitativo y cualitativo más relevante al conocimiento de esta lengua.

Pero es con la publicación de la reinterpretación fonológica del material contenido en el estudio V de Lenz -realizado por Suárez (1959)- que comienza el estudio moderno de la fonética y fonología mapuches.

En 1964, Sergio Echeverría -en su “Descripción fonológica del mapuche actual”- presenta un estudio fonológico del mapudungu hablado por informantes pehuenches. Para realizar su estudio se apoyó en el modelo que ofrece Pike (1947) y concluyó que el sistema consonántico del mapuche está constituido por 26 fonemas segmentales. Entrega información, además, acerca de la fonotaxis y fonemas suprasegmentales de la variante estudiada.

En 1980, Adalberto Salas publica “La lingüística mapuche en Chile”. En ella realiza una revisión exhaustiva de los estudios sobre la lengua mapuche y su desarrollo. Comienza con las obras realizadas por los primeros misioneros llegados a Chile, hasta los estudios más actuales (a la fecha de la publicación del artículo). Los estudios que describe son contrastivos, dialectales, morfosintácticos e histórico-comparativos. Una de las obras prominentes mencionadas es el “Esbozo fonológico del mapudungu, lengua de los mapuches o araucanos de Chile central”, publicada en 1976 por el mismo autor.

En 1981, Daniel Lagos publica -en la Nueva Revista del Pacífico- una descripción fonológica titulada “El estrato fónico del mapudungu(n)”, para la cual estudió la lengua hablada en la IX región, contando con 27 informantes. La investigación arrojó un inventario de 26 fonemas segmentales, de los cuales veinte son consonantes y seis son vocales. Lagos incluye por primera vez en esta clase de estudios la frecuencia de fonemas en listas léxicas y textos.

El trabajo de Alvarez-Santullano, publicado en 1986, presenta los inventarios de fonemas vocálicos y consonánticos del dialecto hablado en

San Juan de la Costa (Provincia de Osorno, X Región). Este inventario está compuesto por seis vocales y 19 consonantes.

Dos trabajos de Salamanca (Salamanca (1997) y Salamanca y Quintrileo (2009)) dan cuenta de los fonemas segmentales, fonotaxis y casos de fluctuaciones de fonemas del mapuche hablado en el Alto Bío-Bío y Tirúa, respectivamente.

2. METODOLOGÍA

2.1 Zona

Melipeuco (“encuentro de cuatro aguas”, en lengua mapudungu) se ubica en una zona precordillerana en la Provincia de Cautín, distante a 97 kms. al noreste de Temuco. La comuna propiamente tal fue fundada en el mes de enero de 1981, constituyéndose en un importante factor de desarrollo de este sector de La Araucanía.

2.2 Informantes

Para realizar la investigación, se contó con la colaboración de tres hablantes bilingües mapuche-castellano. Estos colaboradores fueron:

a) Don Carlos Porma Pichunman: 50 años de edad. Con residencia en la comuna de Melipeuco (específicamente en la comunidad Juan Meli). Ocupación: Presidente de la comunidad Juan Meli. También realiza labores agrícolas en su campo, además de trabajar en la fabricación de tejas. Este colaborador utiliza la lengua mapuche en las ceremonias y rituales de su cultura.

b) Don José Relmucao: 72 años de edad. Este colaborador tiene su residencia en la comunidad Juan Meli, ubicada en la comuna de Melipeuco. Ocupación: *lonko* de la comunidad Juan Meli. También realiza labores agrícolas en su campo. Don José utiliza la lengua mapuche para comunicarse con su esposa, y en las ceremonias y rituales de su cultura.

c) Doña María Elsa Kalfuman Ñanco: 64 años de edad. Vive con su esposo, don José Relmucao, en la comunidad Juan Meli ubicada en la comuna de Melipeuco. Ocupación: Dueña de casa. Doña María habla la lengua mapuche para comunicarse con su esposo, en las ceremonias y rituales de su cultura.

2.3 Transcripción

Para recolectar los datos, se les solicitó a los colaboradores repetir dos veces, en mapuche, una palabra que la investigadora decía en castellano, con un espacio de 2 segundos, aproximadamente, entre cada repetición.

Las tres entrevistas se realizaron en medio de un ambiente grato, ya que los tres hablantes presentaron una buena disposición para cooperar con la recolección de los datos.

Las transcripciones fonéticas fueron realizadas por las investigadoras, a través de audiciones reiteradas de las grabaciones. Luego, junto con el Dr. Salamanca, se revisaron tales transcripciones, hasta llegar a una transcripción final, la cual fue producto del consenso del equipo de investigadores.

Cabe destacar que:

- Las listas léxicas fueron grabadas en un mp3, mp4 y una grabadora; luego este material se registró en un CD de audio.

- Las tres transcripciones fonéticas fueron revisadas en dos oportunidades, aunque las palabras que presentaban mayor nivel de complejidad fueron escuchadas al menos en tres oportunidades.

- El mayor grado de dificultad en la percepción y discriminación se presentó en los sonidos labiodentales e interdentes, así como también en algunos segmentos del modo de articulación nasal.

2.4 Lista léxica

Para lograr la recolección de los datos, utilizamos una lista léxica que contenía noventa y ocho ítemes, los cuales fueron pronunciados por los colaboradores en mapudungu. A esta lista agregamos veintidós palabras que poseían, como foco, los segmentos considerados conflictivos, según lo analizado en estudios precedentes de la lengua. De esta manera, la lista final estuvo constituida por 120 unidades léxicas.

En cuanto a las respuestas de los informantes, hubo diferencias en la pronunciación, las cuales no fue posible atribuir a variación alofónica o a fluctuaciones de fonemas, sino más bien a una diferencia en el plano léxico. Sin embargo, los ítemes no coincidentes entre los hablantes fueron igualmente incluidos, pues estaban constituidos por fonos pertenecientes a la lengua mapuche.

3. MARCO DE REFERENCIA

Las premisas y procedimientos sugeridos en Burquest (2001) constituyen el marco de referencia seleccionado para analizar el material recogido. Este modelo, cuyos antecedentes se encuentran en Pike (1947), ha sido aplicado paso a paso para el mapuche en Echeverría (1964).

Las premisas propuestas por Burquest para el análisis fonémico son las siguientes:

- a) Los sonidos se ven afectados por el ambiente en que aparecen.
- b) Los sonidos de una lengua presentan tendencia a la simetría.
- c) Series características de sonidos ejercen una presión estructural en la interpretación fonémica de segmentos o series fónicas sospechosos.

4. ANÁLISIS FONÉMICO

4.1. Tabla de valores fonéticos del mapudungun hablado en Melipeuco

SÍMBOLO	MODO DE ARTICULACIÓN	ZONA DE ARTICULACIÓN	SONORIDAD
p	Oclusiva	Bilabial	Áfona
t	Oclusiva	Alveolar	Áfona
tʃ	Africada, Retrofleja	Alveolar	Áfona
k	Oclusiva	Velar	Áfona
ќ	Oclusiva	Postpalatal	Áfona
f	Fricativa	Labiodental	áfona
φ	Fricativa	Bilabial	Áfona
v	Fricativa	Labiodental	Sonora
θ	Fricativa	Interdental	Áfona
ð	Fricativa	Interdental	Sonora
s	Fricativa	Dorso – alveolar	Áfona
ʃ	Fricativa	Ápicoalveolar	Áfona
r	Fricativa, Retrofleja	Cacuminal	Sonora
R	Fricativa, Retrofleja	Cacuminal	Áfona
ʒ	Fuertemente fricativa	Palatal	Sonora
č	Africada	Alveolo palatal	Áfona
y	Levemente Fricativa	Palatal	Sonora
γ	Levemente fricativa	Velar	Sonora
w	Levemente fricativa	Velar (labializada)	Sonora
m	Nasal	Bilabial	Sonora
n	Nasal	Alveolar	Sonora
ɳ	Nasal	Interdental	Sonora
ɲ	Nasal, Retrofleja	Cacuminal	Sonora
ɲ	Nasal	Palatal	Sonora
ŋ	Nasal	Velar	Sonora
ŋ̃	Nasal	Post palatal	Sonora
l̥	Lateral	Interdental	Sonora
l	Lateral	Alveolar	Sonora
ɭ	Lateral Retrofleja	Cacuminal	Sonora
λ	Lateral	Palatal	Sonora

4.1.1 Tabla de fonos contoides.

Símbolo	Altura	Antero-posterioridad	Redondeamiento	Silabicidad
i	Alta	Anterior	No redondeada	Silábica
j	Muy alta	Anterior	No redondeada	Asilábica
e	Media	Anterior	No redondeada	Silábica
ə	Media	Central	No redondeada	Silábica
a	Baja	Central	No redondeada	Silábica
o	Media	Posterior	Redondeada	Silábica
u	Alta	Posterior	Redondeada	Silábica
u̠	Muy alta	Posterior	Redondeada	Asilábica
ĩ	Alta	Posterior	No redondeada	Silábica
ĩ̠	Alta	Posterior	No redondeada	Asilábica

4.1.2 Tabla de fonos vocoides.

4.2 Determinación de los fonemas segmentales del mapuche hablado en Melipeuco

Luego de transcribir el material fónico y determinar los fonos segmentales de esta variedad del mapuche, analizamos el estatus de cada segmento no dudoso y cada par sospechoso. Los resultados fueron los que siguen:

4.2.1 Análisis de los fonos vocálicos no ambiguos

1. Segmento no dudoso [a]. Luego, /a/.

2. [i] [e]
C__C [wi'lif] 'brillante'
[we'čun] 'alto'

Distribución contrastante: Pertenecen a fonemas distintos /i/ y /e/

3. [o] [u]
C__C [ko'či] 'dulce'
[ku'yum] 'arena'

Distribución contrastante: Pertenecen a fonemas distintos /o/ y /u/

4. [i] [ī]
C__C [ra'kin] 'bandurria'
[ku'yil] 'carbón'

Distribución contrastante: Pertenecen a fonemas distintos /i/ y /ī/

5. [u] [ī]
C__C [pu'kem] 'invierno'
[pi'tra] 'guata'

Distribución contrastante: Pertenecen a fonemas distintos /u/ y /ī/

6. [ə] [ī]
C__C [kə'tra] 'fuego'
[ki'tra] 'fuego'

Distribución alternante: Pertenecen al mismo fonema /ī/

4.2.2 Análisis de los fonos consonánticos no ambiguos

1. Segmentos no dudosos [m], luego, /m/; [p], luego /p/

2. [k] [k̄]
__V anterior __V posterior
[k̄] [ké'ču] 'cinco' NO
[k] NO [ko'či] 'dulce'

Distribución complementaria: Pertenecen al mismo fonema /k/

3. [f] [ɸ]
[fo'lil] ~ [ɸo'lil] 'raíz'
[kof''ké] ~ [kɸo'ké] 'pan'

Variación libre: Pertenecen al mismo fonema /f/

4. [f] [v]
[kof''ké] ~ [kov'ké] 'pan'
[vo'lil] ~ [fo'lil] 'raíz'

11. [ŋ] [ŋ̃]

__V anterior

[ŋ] NO

[ŋ̃] [a'ŋe] 'cara'

__V posterior

[ĩ'ŋo] 'harina cruda'

NO

__k

NO

[pa'ŋke] 'león'

Distribución complementaria: Pertenecen al mismo fonema /ŋ/

12. [l] [l̃]

[ta'pil] ~ [ta'p̃il] 'hoja'

Variación libre: Pertenecen al mismo fonema /l/

13. [l] [l̃]

tr V__

#__

V__V

[l] NO [lu'ku] 'rodilla' [wi'li] 'uña'

[l̃] [trol'fan] 'espuma' NO NO

Distribución complementaria: Pertenecen al mismo fonema /l/

14. [l] [λ]

#__

V__V

[l] [la'wen] 'remedio'

[i'lo] 'carne'

[λ] [la'λin] 'araña'

[ka'çila] 'trigo'

Distribución contrastante: Pertenecen a fonemas distintos /l/ y /λ/

15. [θ] [s]

#__V

[θ] [θa'ne] 'nido'

[s] [saŋ'we] 'chancho'

Distribución contrastante: Pertenecen a fonemas distintos /θ/ y /s/

16. [s] [s̃]

[čos] ~ [čos̃]

Variación libre: Pertenecen al mismo fonema /s/

17. [w] [ɣ]

#__

V__V

[w] [w̃in] 'boca'

[ne'wen] 'fuerza'

[ɣ] [ɣ̃i'ŋim] 'hambre'

[se'ɣin] 'volcán'

Distribución contrastante: Pertenecen a fonemas distintos /w/ y /ɣ/.

18. [r] [R]

# _____	V_____V	_____ #
[r] [rĩ'ŋo] 'harina cruda'	[ŋĩ'rĩ] 'zorro'	[pi'traɾ]
[R] No	No	[pi'traR]

Distribución complementaria y variación libre en posición final de sílaba:
 Pertenecen al mismo fonema /r/.

19.- [z] [λ]

[ya'zin] ~ [la'lin] 'araña'

Variación libre: Pertenecen al mismo fonema /λ/

20. [ð] [θ]

[ma'wiða] ~ [ma'wiθa]

Variación libre: Pertenecen al mismo fonema /θ/

4.2.3 Análisis de los fonos consonánticos y vocálicos ambiguos

1.- [w] [u]

# _____	_____ #	V__V
[w] [we'ñefe] 'ladrón'	NO	[ma'wun] 'lluvia'
[u] NO	[piɥ'ke] 'corazón'	NO

Distribución complementaria: Pertenecen al mismo fonema /w/.

2.- [y] [j]

# _____	_____ #	V__V
[y] [yao'fen] 'sombra'	NO	[ča'ya] 'olla'
[j] NO	[a]jla] 'nueve'	NO

Distribución complementaria: Pertenecen al mismo fonema /y/.

3. [ɣ] [ĩ]

# _____	_____ #	V__V
[ɣ] [ɣi'ñim] 'hambre'	[raɣ] 'greda'	[se'ɣiñ] 'vol-
cán'		

[ĩ] NO [raĩ] ‘greda’ NO
 Distribución complementaria y variación libre en posición final de sílaba:
 Pertenecen al mismo fonema /ɣ/.

5. FONEMAS SEGMENTALES DEL MAPUCHE HABLADO EN MELIPEUCO, FONOTAXIS Y FLUCTUACIÓN DE FONEMAS

5.1 Fonemas y alófonos

Después de realizado el análisis fonémico se pudo determinar que el sistema fonológico del mapuche hablado en Melipeuco posee 24 fonemas segmentales: 6 vocálicos, 3 semiconsonánticos y 15 consonánticos. Las vocales son: /i,e,a,o,u,ĩ/; las semiconsonantes /ɣ,w,ɣ/ y las consonantes /p, t, k, tr, ç

Fonema	Realización
/i/	[i]
/e/	[e]
/a/	[a]
/o/	[o]
/u/	[u]
/ĩ/	[ĩ] [ɛ]

5.1.1 Tabla de fonemas vocálicos y sus realizaciones.

	Oblonga	Redondeada	
Alta	i	ĩ	u
Media	e		o
Baja		a	
	Anterior	Central	Posterior

5.1.2 Cuadro de fonemas vocálicos

Fonema	Realización
/p/	[p]
/t/	[t]
/k/	[k̠] [k]
/tʃ/	[tʃ]
/ç/	[ç]
/f/	[f] [ɸ] [v]
/θ/	[θ] [ð]
/s/	[s] [s̺]
/r/	[r] [R]
/m/	[m]
/n/	[n] [n̠] [ɲ]
/ɲ/	[ɲ]
/l/	[l] [l̠] [ɫ]
/ʎ/	[ʎ] [ž]

5.1.3 Tabla de fonemas consonánticos y sus realizaciones alofónicas.

	Bilabial	Labiodental	Interdental	Alveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	/p/			/t/		/k/
Africada				/tʃ/	/ç/	
Fricativa Plana		/f/	/θ/			
Fricativa Cónca				/s/		
Fricativa Retrofleja				/ʀ/		
Nasal	/m/			/n/	/ɲ/	/ŋ/
Lateral				/l/	/ʎ/	

5.1.4 Cuadro de fonemas consonánticos.

/y/	[y][j]
/w/	[w][ɥ]
/ɣ/	[ɣ][ʝ]

5.1.5 Tabla de fonemas semiconsonánticos y sus realizaciones alofónicas.

Oblonga	Redondeada	
/j/	/ɣ/	/w/
Anterior	Posterior	

5.1.6 Cuadro de fonemas semiconsonánticos.

5.2 Fonotaxis

5.2.1 Estructura silábica

En el mapudungu hablado en Melipeuco existen las siguientes posibilidades silábicas:

V	/e.pu/	‘dos’
CV	/ko.či/	‘dulce’
ScV	/we.ni/	‘amigo’
VC	/il.men/	‘rico, noble’
VSc	/ay.len/	‘brasa’
CVC	/man.sun/	‘buey’
ScVC	/pa.yun/	‘bigote’
ScVSc	/ča.way/	‘aro’

De acuerdo con lo anterior, se concluye que el patrón silábico máximo en esta lengua es CVC, al igual que en las otras variedades dialectales del mapuche.

Por otra parte, las restricciones de acuerdo a clases naturales de segmentos son las que siguen:

•Premargen Silábico

En el frontis silábico pueden ocurrir todas las consonantes:

Fonema	/p/	/t/	/k/
Ejemplo	/pataka/ ‘cien’	tín/ ‘piojo de la cabeza’	/Kuřam/ ‘huevo’

Oclusivas

Fonema	/t̪/	/t̪̺/
Ejemplo	/t̪ilke/ 'cuero'	/t̪̺aθi/ 'sal'

Africadas

Fonema	/f/	/θ/	/s/	/ʃ/
Ejemplo	/fot̪a/ 'barro'	/θimup/ 'arado'	/sape/ 'nido'	/ʃakin/ 'bandurria'

Fricativas

Fonema	/m/	/n/	/ɲ/	/ŋ/
Ejemplo	/maɾi/ 'diez'	/namun/ 'pie'	/ɲeθi/ 'ceja'	/ŋiλa/ 'ubres'

Nasales

Fonema	/l/	/ʎ/
Ejemplo	/lawen/ 'remedio'	/ʎaλin/ 'araña'

Laterales

Fonema	/y/	/w/	/ɣ/
Ejemplo	/yu/ 'nariz'	/wɪn/ 'boca'	/ɣɪɲin/ 'hambre'

Semiconsonantes

•Postmargen silábico

En el postmargen silábico aparecen los fonemas fricativos (excepto /s/), nasales, laterales y las semiconsonantes. En cambio, los fonemas oclusivos, africados no ocurren en dicha posición.

Fonema	/θ/	/ɾ/	/f/
Ejemplo	/čoθ/ 'amarillo'	/t'ar/ 'pus'	/kĩrif/ 'viento'

Fricativas

Fonema	/m/	/n/	/ɲ/	/ŋ/
Ejemplo	/pukem/ 'invierno'	/pilun/ 'oreja'	/moʎfɲ/ 'sangre'	/t'ŋli/ 'flaco'

Nasales

Fonema	/l/	/ʎ/
Ejemplo	/tapil/ 'hoja'	/ačawaʎ/ 'gallina'

Laterales

Fonema	/l/	/ʎ/
Ejemplo	/tapil/ 'hoja'	/ačawaʎ/ 'gallina'

Semiconsonantes

5.2.2 Estructura de la Palabra

Las palabras en el mapudungu hablado en Melipeuco pueden tener una, dos o tres sílabas:

Tipo de palabra	Monosilábica	Bisilábica	Trisilábica
Ejemplo	/čar/ 'pierna'	/t'api/ 'aji'	/ačawaʎ/ 'gallina'

5.3 Fluctuación de fonemas

A continuación se presentan los casos de fluctuación de fonemas del mapuche hablado en Melipeuco de manera sistematizada:

Vocales

Fluctuación	Ejemplo
/u/~/ĩ/	/kuyul~/kuyil/ ‘carbón’
/a/~/ĩ/	/kitʰal~/kitʰil/ ‘brasa’
/ĩ/~/e/	/pitʰi~/pitʰe/ ‘quemar’
/i/~/ĩ/	/kuyim~/kuyim/ ‘arena’

Consonantes

Fluctuación	Ejemplo
/n/~/l/	/wečun~/wečul/ ‘arena’
/ŋ/~/m/	/ŋipĩ~/mipĩ/ ‘ala’
/y/~/ʎ/	/yaλ.in~/ʎaλ.in/ ‘araña’
/n/~/ŋ/	/lipan~/lipaŋ/ ‘brazo’
/s/~/θ/	/mansun~/manθun/ ‘buey’
/ŋ/~/ɲ/	/aŋe~/aɲe/ ‘cara’
/l/~/ʎ/	/ačawal~/ačawaʎ/ ‘gallina’
/n/~/m/	/puken~/pukem/ ‘invierno’
/ŋ/~/ɣ/	/ŋiñim~/ɣiñim/ ‘pájaro’

5.4 Frecuencia de fonemas

FRECUENCIA DE FONEMAS	
CONSONANTES	
Oclusivas:	Oclusivas
/p/ : 24	/p/ : 4.68 %
/t/ : 08	/t/ : 1.56 %
/k/ : 32	/k/ : 6.24 %
Africadas:	Africadas:
/tʃ/ : 11	/tʃ/ : 2.14 %
/č/ : 15	/č/ : 2.92 %
Fricativas:	Fricativas:
/f/ : 15	/f/ : 2.92 %
/θ/ : 04	/θ/ : 0.78 %
/r/ : 13	/r/ : 2.53 %
/s/ : 06	/s/ : 1.17 %
Nasales:	Nasales:
/m/ : 25	/m/ : 4.87 %
/n/ : 35	/n/ : 6.82 %
/ɲ/ : 11	/ɲ/ : 2.14 %
/ɲ/ : 11	/ɲ/ : 2.14 %
Laterales:	Laterales:
l/ : 28	l/ : 5.46 %
ʎ/ : 18	ʎ/ : 3.51 %
SEMICONSONANTES	
/w/ : 19	/w/ : 3.70 %
/ɣ/ : 05	/ɣ/ : 0.97 %
/y/ : 14	/y/ : 2.73 %
VOCALES	
/a/ : 69	/a/ : 13.45 %
/e/ : 38	/e/ : 7.40 %
/i/ : 28	/i/ : 5.46 %
/o/ : 15	/o/ : 2.92 %
/u/ : 23	/u/ : 4.48 %
/i/ : 46	/i/ : 8.97 %
TOTAL: 513	TOTAL: 99.97 %

6. CONCLUSIONES

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, se puede establecer que el mapuche hablado en Melipeuco presenta diferencias con el lafquenche de Tirúa y el pehuenche del Alto Bío-Bío. Pese a lo expresado, esta variante forma parte de un continuo y no presenta grandes diferencias que puedan llevar a considerarla una excepción a la unidad fonológica que se da entre todos los dialectos del mapuche.

A continuación se explican en detalle los puntos relevantes de nuestra investigación:

1.- Sonoridad de las Fricativas.

En relación con la sonoridad de las fricativas, se puede señalar que en el mapuche hablado en Melipeuco se presentan predominantemente las realizaciones áfonas de las fricativas interdental y labiodental; por ejemplo: [ča'θi]'sal', [wi'lif]'uña'. Así, esta variante se distancia del lafquenche hablado en Tirúa y del pehuenche hablado en el Alto Bío-Bío, ya que en ellos predominan las realizaciones fricativas sonoras.

2.- Fonos/Fonemas interdentes.

Los fonos interdentes [ɲ] y [ɺ] no fueron incluidos en la lista de fonemas del mapuche de Melipeuco, debido a que los hemos considerado realizaciones alofónicas de sus contrapartes alveolares. Lo anterior fue deducido del hecho de que en los pocos casos en los que se presentaron estos fonos, lo hicieron en variación libre con sus contrapartes alveolares. Así, por ejemplo, en los hablantes se presentó, aunque escasamente, la pronunciación [wiɲ], pero siempre alternando libremente con [wiɺ], donde [n] es alveolar y no interdental. Algo similar ocurre con [ɺ].

Cabe señalar que el fono [t̪] (interdental) no se presentó en nuestros datos.

3.- Ausencia del fono fricativo palatal áfono [š].

A diferencia de lo que ocurre en los dialectos centrales, en esta zona no fue posible evidenciar la presencia del fono [š]. Esto conecta a esta variedad con el pehuenche del Alto Bío-Bío.

4.- Alternancia de /θ/ ~ /s/.

Esta alternancia fue muy frecuente, como se puede apreciar en palabras como /mansun/ ~ /manθun/. Como fue explicado en el análisis, preferimos tratar tales alternancias como casos de fluctuación de fonemas y no de alofonía, ya que, por una parte, en determinadas palabras sólo se produce [s], y, por otra, existe una fuerte tendencia en todas las otras variantes dialectales del mapuche chileno a manifestar un estatus de fonemas diferentes.

5.- Acento.

En el mapuche hablado en Melipeuco es evidente el predominio de la acentuación aguda: [ɾa'kin] 'bandurria', [fo'lil] 'raíz', [na'mun] 'pie', etcétera. Sin embargo, el acento en esta variedad dialectal, al igual que en otras zonas, no es un rasgo que tenga una función contrastiva; es decir, no hay parejas de palabras que contrasten entre sí por la posición del acento, como sí ocurre en castellano. Por ejemplo, para la palabra 'ají' son válidas las pronunciaciones ['trapi] y [tra'pi].

Finalmente, pensamos que el trabajo de investigación realizado constituye un aporte relevante a la etnolingüística, ya que no existían estudios de tipo fonológico en la zona que fue objeto de nuestro análisis.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Santullano Bush, P. (1986). Descripción fonológica del huilliche, un dialecto el mapuche o araucano del centro-sur de Chile. Tesis de Magister en Artes con Mención en Lingüística. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Burquest, D. (2001). *Phonological Analysis. A functional approach*. Dallas: SIL internacional.
- Contreras, H. (1963). *Elementos de lingüística descriptiva*. Concepción: Universidad de Concepción. (Edic. Mimeografiada).
- Echeverría, M. (1964). Descripción fonológica del mapuche actual. *Boletín del Instituto de Filología de la Universidad de Chile*, XVI, 13-59.
- Harmelink, B. (1996). *Manual de aprendizaje del idioma mapuche: aspectos morfológicos y sintácticos*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.

- Lagos, D. (1981). El estrato fónico del mapudungu(n). *Nueva Revista del Pacífico*, 9/20, 42-66.
- Lenz, R. (1895 – 1897). Estudios Araucanos. *Anales de la Universidad de Chile*, XC-XCVIII.
- Pike, Kenneth L. (1947). *Phonemics. A technique for Reducing Languages to writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Rivano E., & Salamanca, G. (1997). *Capítulos introductorios en lingüística general*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Salamanca, G. (1997). Fonología del pehuenche hablado en el Alto Bío-Bío. *R.L.A. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 35, 113-124.
- Salamanca, G. & Quintrileo E. (2009). El mapuche hablado en Tirúa: Fone mas segmentales, fonotaxis y comparación con otras variedades, *R.L.A. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 13-37.
- Salas, A. (1976). Esbozo fonológico del mapudungun, lengua de los mapuches o araucanos de Chile central. *Estudios Filológicos*, 11, 143-153.
- Salas, A. (1980). La lingüística mapuche en Chile. *R.L.A. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 18, 23-57.
- Salas, A. (1992). *El mapuche o araucano de Chile. Fonología, gramática y antología de cuentos*. Madrid: MAPFRE AMERICA.
- Suárez, J. (1959). The phonemes of an Araucanian dialect. *IJAL* 25, 177-181.

Apelación al destinatario y exhibición de la subjetividad. Un análisis micro-discursivo de libros de texto argentinos *

Carolina Tosi^a

^a Instituto de Lingüística - Universidad de Buenos Aires, Argentina

Profesora y Licenciada en Letras (UBA)

Magister en Análisis del Discurso (UBA)

Artículo recibido: Junio 2009 **Aceptado:** Agosto 2009 **Publicado:** Octubre 2009

RESUMEN

En este trabajo se estudian ciertos mecanismos lingüísticos utilizados por los libros de texto para exhibir la subjetividad, como las apelaciones directas al destinatario y la construcción de escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006). En un corpus de libros de texto de dos disciplinas de humanidades (Lengua y Literatura y Ciencias Sociales), correspondientes a segundo año de secundaria o noveno año de Educación General Básica, publicados en la Argentina, entre 2004 y 2006, se caracterizan en primera instancia la situación de comunicación y la escena de enunciación (Maingueneau, 1999). Se abordan, luego, las apelaciones directas al destinatario como marcas de subjetividad explícita en relación con la construcción de los segmentos explicativos de la escena genérica y las escenografías enunciativas. Asimismo, se analiza el escaso uso del voseo como forma de interpelación al lector y en tanto manifestación de inseguridad lingüística, en la medida en que se percibe como una marca de "variedad subestándar" (López García, 2006 y 2008, y García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009). En este marco, postulamos que los segmentos explicativos de la escena genérica se presentan como el espacio destinado al saber disciplinar y a la construcción de la objetividad, mientras que las escenografías son las zonas de manifestación explícita de la subjetividad.

Palabras clave: libro de texto – apelación – escenografías enunciativas – subjetividad – voseo.

ABSTRACT

In this paper, we study certain linguistic mechanisms used in textbooks to exhibit subjectivity, such as direct references to the addressee and the constructions of enunciation scenographies (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006). Based on a corpus of textbooks from the field of Humanities (Language and Literatures, and Social Sciences) for the Second Year of secondary school and Ninth Year of primary school in the Province of Buenos Aires, published in Argentina between 2004 and 2006, we characterize the communicative settings and the enunciation scenes (Maingueneau, 1999) in such a corpus. Then, we proceed to analyze the direct references to the addressee, considering them as marks of explicit subjectivity in relation to the construction of explicit segments of a generic scene and of enunciation scenographies. We also analyze the scarce use of pronominal-V forms as a manner of addressing the reader and as a manifestation of linguistic insecurity. From this perspective, we claim that the explanatory segments of the generic scene refer to the specialized knowledge of the field and to the construction of objectivity, while the scenographies refer to the explicit manifestations of subjectivity.

Keywords: textbooks – addressing – enunciation scenographies – subjectivity – pronominal - V forms.

* Este trabajo forma parte de los Proyectos UBACyT F 020 (2008-2010) y PICT 32995 (2007-2010), dirigidos por la doctora María Marta García Negroni, en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que analizan los aspectos polifónicos y argumentativos del discurso académico y pedagógico en relación con su producción, corrección y edición.

1 **Introducción**

Durante las últimas décadas se han producido diversas transformaciones discursivas en los libros de texto. Las reformas pedagógicas y curriculares, los avances en el diseño gráfico y la influencia de las nuevas tecnologías, entre otros factores, provocaron cambios respecto de los recursos enunciativos, la disposición del texto y el despliegue de distintos formatos. Con los objetivos principales de persuadir a los lectores y amenizar los textos teóricos, los manuales escolares han implementado ciertas estrategias discursivas que se centran en el receptor y crean el efecto de diálogo o interacción verbal. Una de ellas es la apelación directa al destinatario que se contrapone en cierta medida con la configuración discursiva tradicional de los libros de texto, que históricamente han evitado explicitar las marcas de subjetividad, ya sea las referidas al enunciador o al destinatario, con la pretensión de presentar un discurso transparente, objetivo y monódico.

En el marco del Análisis del Discurso y, desde el enfoque enunciativo de la lengua, en este trabajo analizamos las apelaciones directas al destinatario como marcas de subjetividad explícita y las abordamos en relación con la construcción de los segmentos explicativos de la escena genérica y las escenografías enunciativas (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006). En el transcurso del abordaje, damos cuenta de cómo los libros de texto delimitan zonas discursivas específicas para mostrar la subjetividad, o bien ocultarla. En este sentido, postulamos que los segmentos explicativos de la escena genérica se presentan como el espacio destinado al saber disciplinar y a la construcción de la objetividad. En cambio, en las escenografías se da una manifestación explícita de la subjetividad.

Para llevar a cabo el análisis, de índole cualitativa, trabajamos con manuales escolares de educación media de dos disciplinas de humanidades: Lengua y Literatura, y Ciencias Sociales, editados recientemente en la Argentina. Nuestro corpus está compuesto por una serie de libros de texto, publicados por diferentes editoriales argentinas entre los años 2004 y 2006, correspondientes a segundo año de la escuela Secundaria o noveno año de Educación General Básica (EGB)¹.

A continuación explicamos el enfoque teórico y luego presentamos el

análisis del corpus. Cabe destacar que aplicamos las nociones de situación de comunicación y escena de enunciación (Maingueneau, 1999, 2004 y 2006) a nuestro objeto de estudio, el libro de texto, y analizamos el escaso uso del voseo como forma de interpelación al lector y rasgo de inseguridad lingüística, en tanto que se manifiesta como marca de “variedad subestándar” (López García, 2006 y 2008, y García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009).

2. El enfoque enunciativo

2.1. La situación de comunicación en los libros de texto

Las Teorías de la Enunciación, de la Semántica y del Análisis del Discurso suelen estudiar los actos de enunciación en relación con dos nociones centrales: las situaciones de comunicación y las situaciones de enunciación. No obstante, según Maingueneau (1999) existe una gran confusión teórica en torno a estos dos conceptos y debido a ello se propone caracterizarlos. Para el autor, la situación de comunicación está ligada a circunstancias sociales o condiciones “exteriores” al discurso e implica una serie de elementos: el estatus de los participantes, las circunstancias apropiadas para que el discurso logre su objetivo, el medio por el que se realiza, el tipo de lengua que se usa, su inscripción temporal, el plan u organización del texto y la finalidad.

La situación de comunicación de los libros de texto que analizamos puede caracterizarse, teniendo en cuenta los elementos propuestos por Maingueneau, de la siguiente manera:

-El estatus de los participantes. Todo texto pedagógico supone una asimetría entre los participantes en cuanto al saber que se transmite. Por un lado, el participante experto es quien tiene el conocimiento y lo expone (el autor); por el otro, el participante inexperto es quien no lo posee y, por ende, debe aprenderlo. Sin embargo, en el caso de los libros de texto, existen dos tipos de destinatarios: el que podemos caracterizar como directo, que es el destinatario lego –el alumno– y el que llamamos indirecto, que es el destinatario experto –el docente–. Así, el autor del manual posee el saber y lo transmite al destinatario lego, pero, además, reserva ciertos sectores del texto, como los cuadros de contenidos o los proyectos áulicos para el docente, a quienes están dirigidos implícitamente –tengamos en cuenta que

son ellos los que terminan por decidir sobre el uso del libro en el aula–.

-Las circunstancias apropiadas para que el discurso logre su objetivo. El libro de texto está sujeto a los lineamientos curriculares de la normativa oficial. Respecto de nuestro corpus, los contenidos de los libros deben adecuarse a los Contenidos Básicos Comunes (CBC), elaborados a partir de la Reforma Educativa y La Ley Federal de Educación (1993), para que puedan ser adoptados por los colegios en la Argentina.

-El medio por el que se realiza. El soporte material de los libros de texto es escrito².

-El tipo de lengua que se usa. La lengua que se utiliza es el español, con variedad rioplatense:

La variedad rioplatense tiene particularidades que la distinguen del resto de las variedades del español, tanto a nivel morfológico (el voseo), como fonológico (el yeísmo, por ejemplo) y léxico (por ejemplo, la adopción, en los niveles menos cuidados del lenguaje, de formas como laburo). Los factores de esta distinción son vastos y complejos, muchos de ellos tienen que ver con cuestiones de contacto entre lenguas (el italiano, por ejemplo, debido a la inmigración que se dio desde mediados del siglo XIX) (Arnoux (dir.), 2009: 164).

-La inscripción temporal. En cuanto a la periodicidad o duración, el libro de texto supone ser utilizado durante todo el año electivo.

-El plan u organización del texto y la finalidad. El libro de texto como género presenta una organización o plan basado en la disposición de teoría y actividades, que tiene el objetivo de transmitir conocimientos y comprobar su adquisición.

2.2. La escena enunciativa en los libros de texto

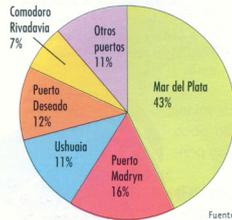
De acuerdo con Maingueneau (1999, 2004 y 2006), la escena de enunciación debe ser considerada desde el “interior” del discurso y su materialidad es el lenguaje. En ella se diferencian tres clases de escenas: la

escena englobante, que se refiere al tipo de discurso, la escena genérica, que es impuesta por el género discursivo, y las escenografías, entendidas como escenas constituidas en el texto que legitiman enunciados. Por ejemplo, una publicidad puede apelar al formato de conversación para promocionar un producto. En este caso, la conversación pone en juego una escenografía que introduce una nueva perspectiva con el fin de interpelar al público desde otro lugar.

En nuestro análisis, la escena englobante corresponde al discurso pedagógico. La escena genérica del libro de texto se conforma, por un lado, a partir de secuencias expositivo-explicativas (Adam, 1992) que constituyen los segmentos teóricos y manifiestan “un saber construido en otro lado, legitimado ya socialmente” (Arnoux et al. 2004: 30). Por el otro, se compone de secuencias instruccionales (Adam, 1992), que “indican al receptor qué acciones –mentales o prácticas– debe realizar para cumplir con sus objetivos de aprendizaje” (Silvestri, 1995: 30). Pueden ser actividades de fijación y aplicación de la teoría o también pueden funcionar como segmentos evaluativos, conocidos como cuestionarios o actividades de integración, que el lector debe llevar a cabo para comprobar que los conocimientos fueron adquiridos. Vale destacar que las apelaciones explícitas registradas en nuestro corpus tienen como destinatario inequívoco al alumno y la mayor cantidad de casos se localizan, sin dudas, en los segmentos instructivos, pues allí se lo convoca constantemente con el fin de que realice actividades de aplicación y evaluación.

Finalmente, el libro de texto es un género que admite diversas escenografías, como historietas, biografías, definiciones de diccionario, etc., introducidas con el objetivo principal de seducir y atraer la atención del destinatario³. A modo ilustrativo, en la imagen 1 observamos la página de un libro de texto de Ciencias Sociales, cuya escena genérica está conformada por secuencias expositivo-explicativas e instruccionales y, a la vez, se encuentra invadida por algunas escenografías: una viñeta, que presenta una definición como si fuera enunciada por una adolescente, y una nota de divulgación, que incluye un texto informativo y un gráfico.

Pesca marítima de altura en los principales puertos argentinos (toneladas en %). 2003



Fuente: INDEC.

Para leer un poco más

Sobrepesca y pesca ilegal. Varias especies, como el sábalo y la merluza, peligran debido a la sobrepesca, es decir, a la extracción, en un volumen y con una frecuencia tal que no permiten que las poblaciones se reproduzcan convenientemente. La sobrepesca de la merluza en el mar Argentino ha llevado a que se regule su extracción. En el caso de la pesca marítima, la **sobrepesca** se ve agravada por la **pesca ilegal**, practicada por buques de bandera extranjera que pescan sin permiso en el mar Argentino. En la actualidad, los pescadores ilegales están tras el calamar *Illex*, cuyas reservas se hallan reducidas en otras zonas del mundo.



7. ¿Qué es la sobrepesca? ¿Y la pesca ilegal? ¿De qué manera pueden vincularse?

El sábalo es considerado el "forraje" fluvial, porque de él se alimentan otras especies, como el surubí y el dorado. Por eso la sobrepesca puede tener consecuencias negativas en la biodiversidad de los ríos.



La pesca

El **sector pesquero** del país reúne las actividades de pesca y captura de especies marinas, fluviales y lacustres.

Aunque la **riqueza ictícola** está representada por una gran variedad de especies, la actividad pesquera no tiene, en comparación con otras del sector primario, una gran relevancia en el conjunto de la economía; de hecho, tiene una reducida participación en el PBI.

Por otra parte, la pesca es muy importante en algunas localidades y zonas del país, por ejemplo, en las localidades de la costa de los ríos Paraná y Uruguay, en las islas del Delta del Paraná o en las ciudades de Mar del Plata y Puerto Madryn.

La pesca marítima

Este tipo de pesca representa más del 90% de lo producido en el sector pesquero argentino.

La pesca marítima se desarrolla a lo largo del litoral marítimo, desde la provincia de Buenos Aires hasta la de Tierra del Fuego.

Cerca de la costa, especialmente en el puerto de Mar del Plata, se practica la **pesca costera**. En general, se realiza en barcos pequeños que no cuentan con sistemas de enfriado o refrigeración (para conservar los productos en mejor estado), por eso no pueden alejarse mar adentro. Esta producción es vendida principalmente en el mercado interno, para el consumo en fresco.

La mayor parte de la pesca marítima es realizada por empresas pesqueras que practican la **pesca de altura** (mar adentro) en grandes barcos con sistemas de refrigeración en las bodegas. Es común que las empresas tengan en los puertos instalaciones industriales para procesar los productos. Una parte importante de lo que producen la exportan.

Las principales especies extraídas por la pesca marítima son la merluza, que representa alrededor del 68% de lo extraído, le siguen en importancia los crustáceos (langostinos y camarones) y los moluscos (calamares).

La pesca fluvial

Esta actividad se realiza principalmente en los ríos Paraná, Paraguay, Uruguay y la Plata. Se practica, en general, en forma artesanal, es decir, sin tecnologías complejas, en embarcaciones pequeñas, como canoas, lanchas o barcazas (muchas de ellas precarias). El mayor porcentaje de peces extraídos corresponde al sábalo, el dorado y el surubí. Por lo general, los pescadores venden los pescados a los frigoríficos, o se encargan de su procesamiento y venta. La producción pesquera fluvial se destina al mercado interno y, en forma creciente, al externo: entre 60.000 y 80.000 toneladas de pescado se dirigen a Brasil, Colombia, Bolivia, Nigeria, Sudáfrica y Chile, entre otros mercados.

Barco pesquero en el puerto de Mar del Plata.



3. El análisis de la escena genérica y las escenografías: espacios que ocultan o muestran la subjetividad

3.1. Las fórmulas de tratamiento al lector: entre el vos y el ustedes

Como ya hemos mencionado, en los manuales escolares actuales, la interpelación al destinatario-alumno es explícita y constante en los segmentos instruccionales –a través, por ejemplo, del uso de pronombres (“vos” o ustedes”) o las desinencias verbales (“marquen”, “respondé”)–, pues se lo persuade para realizar actividades de fijación y evaluación de conceptos. Este punto cabe destacar que, en el español rioplatense, la apelación al interlocutor se realiza en forma extendida en todos los estratos sociales a partir de las formas *vos / usted*. Legitimando tal uso, la Academia Argentina de Letras recomendó a partir de 1982 la utilización del voseo en todo el ámbito de la lengua culta de la Argentina. No obstante ello, la representación de este rasgo característico de la variedad rioplatense no suele ser positiva y generalmente no se la considera adecuada para los géneros escolares escritos (López García, 2006). En este sentido, algunas investigaciones recientes (López García, 2006 y 2008, y García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009) han analizado el uso del voseo en libros de texto actuales editados en la Argentina y demostrado que su ocurrencia en la formulación de consignas es escasa. En efecto, los manuales escolares suelen evitar dirigirse al destinatario a través del voseo y así hacen circular una representación de las formas voseantes como marcas de una variedad subestándar, limitadas a un uso coloquial.

Tal como aseguran García Negroni y Ramírez Gelbes (2009), las fórmulas de tratamiento del interlocutor en los libros de texto no se restringen a las de la segunda persona del singular *vos*, sino que:

(...) las formas con las que se interpela al lector van de la segunda persona del plural (por cierto, solo ustedes con exclusión de vosotros, igual que en el resto de América Latina) a la primera tanto del plural como del singular pasando por las formas desagentivadas en infinitivo o con se (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009).

En este sentido, el uso de estas formas señala un claro conflicto lingüístico, pues la tendencia a acotar el uso de la segunda persona del singular y

reemplazarla por otras muestra la “representación de las formas voseantes como marcas de una variedad subestándar” (García Negroni y Ramírez Gelbes 2009), y a la vez permite eludir la toma de posición frente al uso de la variedad regional:

Este recurso permite homogeneizar el público destinatario y, además, evitar tomar posición en la discusión sobre la legitimidad de la variedad regional. Esta decisión editorial tiene repercusiones en la práctica docente y en los alumnos quienes, consecuentemente, repiten el modelo lingüístico propuesto en los manuales y adoptan para la comunicación escolar una variedad que no se corresponde con la región donde viven (López García M., 2008: 4)⁴.

En nuestro corpus, hallamos la misma tendencia respecto del uso del voseo como forma de interpelación. Dos propuestas editoriales (libros I y III) utilizan la segunda personal de plural para interpelar al destinatario en los segmentos explicativos e instructivos de la escena genérica, así como en las escenografías. Por su parte, la otra propuesta (libros II) emplea el voseo para las consignas, pero alterna este uso con el plural tanto en las secuencias expositivo-explicativas como en las escenografías, según abordamos a continuación.

Habiendo aclarado que la interpelación al destinatario-alumno se encuentra explícita en forma constante en los segmentos instruccionales, acotamos nuestro análisis a las apelaciones registradas en las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica y las escenografías, que será desarrollado en 3.2 y 3.3, respectivamente.

3.2. Los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica: el espacio del saber y la construcción de la objetividad

Algunas investigaciones (Zamudio y Atorresi, 2000; Vallejos Llobet comp., 2004; Cubo de Severino coord., 2007) han destacado que los segmentos expositivo-explicativos de los libros de texto comparten ciertos rasgos lingüísticos con el discurso académico, tales como estrategias de impersonalidad, pasividad y desagentivación, nominalizaciones y léxico

especializado, porque, al igual que este, intenta construir un discurso en apariencia objetivo y neutral. Así, el borramiento de las marcas personales, entre ellas las referidas al destinatario-alumno, es uno de los mecanismos que implementa el discurso académico para reforzar esta representación, al que también han recurrido tradicionalmente los libros de texto⁵.

Si bien en los libros de texto actuales tal tendencia ha cambiado y en las secuencias explicativas de la escena genérica encontramos casos de apelación directa al destinatario, tienen una escasa ocurrencia. En los tres libros de Lengua y Literatura de nuestro corpus hallamos solo 10 casos de apelación directa al lector y en los de Ciencias Sociales encontramos 23, expresados todos mediante construcciones enunciativas expresadas a través de pronombres (“ustedes”) o desinencias verbales (“saben”). Estos resultados nos permiten comprobar que se evita la apelación al destinatario en pos de modelar una explicación aparentemente objetiva y neutra. De esta forma la voz del locutor-autor, construida como la fuente de saber y objetividad, no se mezcla con la “presencia” de otro, es decir no se hace referencia destinatario: la distancia permanece y la exposición, entonces, se percibe como más transparente, veraz y “cientificista”.

Por otra parte, podemos destacar que en ambas disciplinas se halla una clara diferencia entre las propuestas editoriales respecto de la presencia de la dimensión interpersonal y la cantidad de apelaciones al lector: en los libros II es mucho mayor y predominante que en I y III.

En primera instancia, señalamos que, de los 10 casos registrados en Lengua y Literatura, 9 pertenecen al libro II.a, mientras que las otras dos propuestas editoriales prácticamente no incluyen alusiones al lector. En los ejemplos (1) y (2) observamos cómo el locutor-autor, al apelar al destinatario, intenta colaborar en la explicación brindándole un ejemplo (“como el informe que leyeron”, cf. 1) y recordándole conceptos, cuyo conocimiento presupone (“seguramente ya saben”, cf. 2), aunque lo facilita y acerca.

(1) En un texto académico, como el informe que leyeron, no sólo se brinda información sobre un tema sino también se presenta un punto de vista al respecto. (II.a, 151)

(2) Seguramente ya saben que los textos suelen combinar varias tramas o secuencias (en un cuento, por ejemplo, pueden combinarse las secuencias narrativas, dialogales y descriptivas), aunque, por lo general, una de ellas predomina

sobre las demás, según de qué tipo de texto se trate. (II.a, 61)

A partir de estos ejemplos, se corrobora que el locutor-autor ofrece información hipotética sobre el destinatario ideal construido, pero la materialidad lingüística la presenta como si fuera veraz. Por ejemplo, en (2) tal efecto es reforzado por el adverbio de modalidad “seguramente”, que vehiculiza el comentario desde el punto de vista evaluativo –en este caso respecto de la certeza de que el destinatario posee un saber–. Emulando al narrador omnisciente de una obra literaria, el locutor-autor se “introduce” en la mente del alumno y “conoce” qué piensa o hace. Así “visualiza” los pensamientos del destinatario (“ya saben”, cf. 2) y “supone” acciones (“el informe que leyeron”, cf. 3). De este modo, es el locutor-autor quien, desempeñando el rol de cómplice y de colaborador en la comprensión, se configura como guía cognitivo del destinatario-alumno.

Aunque en las secuencias instruccionales de II.a el locutor-autor se dirige al destinatario a través del voseo, en las secuencias explicativas no se encuentran las mismas formas. Por el contrario, según lo demuestran los ejemplos (1) y (2), la apelación se realiza en segunda persona del plural. Con respecto a esta tendencia, consideramos que la recurrencia al plural estaría brindando un efecto de mayor rigurosidad y formalidad, en tanto se distancia del voseo, cuyo uso se percibe como propio de los intercambios coloquiales e informales (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009).

En segunda instancia, con relación a Ciencias Sociales, solamente el libro 2b incluye interpelaciones directas en las secuencias expositivo-explicativas de la escena genérica –en esta disciplina se realiza siempre a través del voseo–, que ayudan al destinatario-alumno a ubicarse espacialmente dentro del texto, es decir a localizar cierta información en una página o en un determinado capítulo (“como leíste”, cf. 3) y a guiarlo en el establecimiento de relaciones cognitivas (“como ves”, cf. 4). En los ejemplos (3) y (4), además, se incluyen expresiones conformadas por el adverbio de modo “como” que remarca la evidencia introducida (“como ves”, “como leíste”) y verbos de percepción (“ver”) o de proceso mental (“leer”).

(3) Como leíste en el capítulo 21, a mediados de la década del sesenta comenzó en América latina un fenómeno derivado de la Guerra Fría. (II.b, 247)

(4) Como ves, el asesinato solo fue el detonante para

comenzar la Primera Guerra Mundial. (II.b,153)

En síntesis, señalamos que la apelación al lector en la explicación es muy escasa en II.b y nula en I.b y III.b. Así, la explicación se modela como objetiva y neutra sin pretensiones de mostrar marcas de subjetividad explícitas, como lo constituye el caso de la apelación directa al destinatario.

3.3. Las escenografías enunciativas: los espacios de la alteridad explícita y la exhibición de la subjetividad

Los libros de texto recurren al despliegue de ciertas escenografías para ubicar y delimitar la dimensión interpersonal. Se trata de recuadros o destacados que cumplen funciones fijas de apelación al lector y configuración de un diálogo ficticio. Allí el enunciador pedagógico se desdobra para “hablarle” al alumno desde diferentes posiciones. En efecto, en las escenografías de Lengua y Literatura hallamos 55 casos de apelaciones directas y 81 en Ciencias Sociales (frente a los 10 y los 23 hallados en los segmentos explicativos de la escena genérica, respectivamente). Es decir, que no hay dudas de que las escenografías son claramente las zonas elegidas y privilegiadas para manifestar la relación interpersonal y conformar un supuesto diálogo con el lector, como lo haría un docente con su alumno.

A través de las apelaciones, el locutor-autor desempeña la función de guía. Incluso, algunas escenografías explicitan la intención de colaboración mediante los títulos, por ejemplo “Ayudante” o “S.O.S.”. Asimismo, asignan diferentes tipos de acciones que el alumno tendría que desarrollar para llevar a cabo con éxito el aprendizaje; estas son:

- a) operaciones cognitivas o intelectuales, como “revisen”, “recuerden”, “tengan en cuenta”, “piensen”, “te imaginarás”;
- b) operaciones perceptivas, como “observen”, “habrán visto”, “encontrarán”;
- c) operaciones prácticas, como “hagan”, “busquen”, “subrayen”.

Si bien ya se aludía a las operaciones a) y b) en las secuencias explicativas de la escena genérica, la c) es exclusiva de las escenografías. Al respecto, cabe aclarar que las acciones de c) se diferencian claramente de los segmentos instructivos (las actividades), porque estos suponen la aplicación de la teoría aprendida. En tanto que las escenografías, generalmente, son presentadas por el locutor-autor como necesarias para comprender los contenidos en

forma adecuada.

Al igual que las intervenciones que puede realizar el docente en la clase, los recuadros con apelaciones tienen la pretensión de ayudar al alumno en la comprensión de los temas. Por ejemplo:

-Para asimilar un tema, hay que tener en cuenta contenidos previos y revisar los que aparecen en el libro:

(5) Recuerden las características de los estados de bienestar que expusimos en el capítulo 11. (I.b, 254)

(6) Recuerden que los adverbios además de modificar verbos y otros adverbios, también modifican adjetivos. (I.a, 157)

(7) Antes de leer esta página revisen el apartado 11 del capítulo 7 (“El imperialismo”). (I.b, 204)

(8) Revisen, en los capítulos 4 y 5, los problemas ambientales que afectan nuestro territorio. (I.b, 266)

(9) En las páginas 220 y 221 de la sección Normativa, encontrarán todos los usos de verbos que forman oraciones impersonales. (I.a, 120)

-También hay que hacer acciones específicas asociadas generalmente a otras escenografías enunciativas:

(10) Ubiquen en el mapa los países que corresponden al África subsahariana. (Ib, 204)

(11) Pueden encontrar un mapa con la distribución de todas las ciudades de 50.000 habitantes o más en la página 99. (Ib, 88)

-Además, es necesario relacionar los conceptos nuevos con los conocimientos previos o el contexto:

(12) Hagan una lista rápida de actividades para las que, en la actualidad, normalmente, se utilizan computadoras. (I.b, 264)

(13) Una buena manera de comenzar a estudiar los movimientos de población en la Argentina es revisar la historia de la propia familia. ¿De dónde son sus abuelos y bisabuelos? ¿Siempre vivieron en la misma localidad? ¿Hay historias de migrantes en sus familias? Pregunten y tomen

notas. (I.b, 54)

-Por supuesto, se deben llevar a cabo intercambios áulicos:

(14) Bla bla... Comenten entre ustedes si conocen leyendas urbanas, relatos o historias de terror en los que lo sobrenatural no se ponga en duda. (II.a,47)

-Y, finalmente, las intervenciones permiten aclarar, ampliar o precisar los conceptos.

(15) Observen que los problemas enumerados ni pueden ser resueltos en forma individual por cada uno de los afectados. (I.b, 266)

(16) Tengan en cuenta que las áreas de montaña en la Argentina son áridas en el norte y en el centro, y húmedas en el sur. (I.b, 34)

En estos ejemplos encontramos verdaderos imaginarios de alteridad, pues el autor construye otro locutor y lo ubica en un espacio diferente al de la explicación, y desde ese nuevo lugar interpela al destinatario-alumno: le hace preguntas, lo asiste en operaciones cognitivas como recordar, señala dónde encontrará la información necesaria, le propone intercambios orales, le enseña cuáles son las normas y las acciones apropiadas, etc. Es decir que estas escenografías podrían pensarse como correlatos de las intervenciones o propuestas pedagógicas que suele realizar un profesor en la clase: tienen la impronta del diálogo y el intercambio oral. A través de ellas, se incita al alumno a la realización de tareas específicas, como si fueran enunciadas por el profesor y, por otro lado, le facilita al docente la labor de planificación y confección de las consignas.

Como es evidente, en todos los casos, los efectos de sentido residen en la reducción de la asimetría y la distancia entre la figura del enunciador y el destinatario, y la construcción de un supuesto intercambio oral y coloquial. No obstante, sostenemos que el uso de estas formas en los libros de texto contribuye a intensificar el control y la regulación discursiva, ya que las intervenciones señalan los conocimientos o actitudes que el alumno debería tener o llevar a cabo. Es así como el locutor-autor emprende no solo una

acción directiva respecto del alumno sino también del profesor, pues adopta una función propia del docente ya que determina y muestra cuáles son los conocimientos previos que requiere el destinatario lego y las acciones que debe realizar, es decir que indica además cómo este debe actuar.

Por otra parte, si bien las propuestas editoriales mantienen en las escenografías la fórmula de tratamiento al destinatario usada en la escena genérica –la segunda persona en los libros I y III, y la segunda persona del singular (vos) en II–, en el caso de II.a se registra una alternancia. En efecto, en muchas ocasiones rastreamos en las escenografías una tensión entre la segunda persona del singular y del plural⁶, pues ambas se usan indistintamente para dirigirse al destinatario:

-Existen escenografías que interpelan al lector mediante el voseo:

(17) Ayudante: Recordá que, cuando la solicitud se entrega en mano, debajo de la identificación del destinatario debe figurar la palabra Presente o S/D (“su despacho”), en lugar del domicilio. (II.a, 27)

(18) Para saber más sobre las oraciones, los sustantivos y los modificadores, consultá la Gramatipedia, págs. 160 a 162. (II.a33)

-Pero también, y “arbitrariamente”, usando la segunda persona del plural:

(19) Ayudante: ¿Sabían que hay programas de computación que ayudan a generar redes conceptuales? Uno de ellos se encuentra en www.mapasconceptuales.com (II.a, 8)

(20) Para estudiar en detalle los adverbios y seguir trabajando sobre ellos, consulten la Gramatipedia, págs. 174 a 175. (II.a, 96)

De este modo, consideramos que el uso alternado de la segunda persona del singular con la del plural explicita un claro conflicto. A pesar de que la pauta general del libro II.a parece señalar el uso de las formas voseantes como fórmula para dirigirse al destinatario, tanto en las consignas como en las escenografías se suele recurrir “indistintamente” a la segunda persona del plural. De este modo, podemos pensar que existe una representación subestándar del voseo en las propuestas editoriales. Solo los libros IIa y IIb lo utilizan, pero lo sostienen únicamente en los libros de Ciencias

Sociales, mientras que en Lengua y Literatura las apelaciones se formulan en las secuencias explicativas mediante la segunda persona del plural y en las escenografías se alternan arbitrariamente ambas formas. Es decir que las escenografías se quedan a mitad del camino entre las actividades enunciadas a través del voseo, y la explicación, en donde solo formas plurales de tratamiento (aunque escasas) acompañan la voz del saber.

4. Conclusiones

A partir de lo desarrollado a lo largo del trabajo, comprobamos que los espacios para mostrar la objetividad y subjetividad en los libros de texto de nuestro corpus se encuentran definidos. De este modo, la explicación de la escena genérica se percibe como objetiva y transparente. Por el contrario, las zonas destinadas a la subjetividad son las escenografías, que tienen una clara impronta interpersonal.

Acorde con las normas del género “libro de texto”, las disciplinas de Lengua y Literatura y Ciencias Sociales construyen en la explicación una voz “objetiva” del saber con escasas apelaciones al lector. No obstante, habilitan escenografías, donde a través de las apelaciones muestran la subjetividad y asisten a los lectores, a quienes pretenden guiar textual y cognitivamente. En estos espacios, el enunciador de los manuales escolares se desdobra para “interpelar” al destinatario-alumno desde un lugar diferente y conformar un supuesto diálogo, como lo haría un docente con su alumno. Respecto de este último punto, cabe destacar que, mediante la construcción de segmentos con carácter interactivo, el locutor-autor privilegia la dimensión interpersonal, en atención a los lineamientos curriculares (CBC). Para lograr la conformación de un imaginario de diálogo, el locutor-autor recurre al despliegue de ciertas escenografías que recrean la situación comunicativa y replican el intercambio entre docente-alumno.

Con el objetivo de que las secuencias expositivo-explicativas se perciban como objetivas y transparentes se las suele separar y aislar del “contacto” con el alumno. Sin embargo, a raíz de que ambas áreas muestran un especial interés por auxiliar al destinatario lego en el proceso de aprendizaje, despliegan escenografías específicas con el objetivo de guiarlo en los procesos cognitivos, perceptivos y de ejecución práctica. De este modo, se plasma el interés por parte de las propuestas editoriales de simplificar los textos y

auxiliar a los destinatarios, tanto alumnos como docentes. El locutor-autor del libro de texto, entonces, ejecuta ciertas tareas propias del docente quien, discursivamente, queda relegado de su planificación y realización.

Además, precisamos que el tratamiento del destinatario en la escena genérica y las escenografías no difiere en relación con las disciplinas, sino entre las editoriales. Efectivamente, se trata de una decisión empresarial tomada respecto del uso o no de la variedad regional rioplatense (voseo) para referirse al destinatario. Si bien tanto en las consignas como en los segmentos “coloquiales” se manifiesta el sujeto-destinatario a partir del uso de la segunda, encontramos que la tendencia en dos editoriales es utilizar el plural (ustedes) y no el singular (voseo). Incluso la editorial, que emplea el voseo como fórmula de tratamiento, en algunos casos –como en el libro de Lengua– alterna entre ambas formas indistintamente. Consideramos que la recurrencia al uso de la segunda persona del plural señala una inseguridad lingüística, en tanto se está evitando incorporar el voseo en libros de estudio. De este modo, se suele asimilar la forma voseante como marca de “una variedad subestándar” (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009).

A partir de lo expuesto, planteamos que la reflexión acerca de estos aspectos enunciativos, que suelen pasar inadvertidos por los profesionales de la edición y los docentes, debe ser primordial tanto en la etapa de producción de los libros de texto como en su fase de uso.

Finalmente señalamos que, al haber analizado un corpus reducido de libros de texto argentinos, los resultados deben considerarse como provisorios y exploratorios. Asimismo, proponemos nuevas aproximaciones con un corpus más amplio, que también contemplen otros elementos microdiscursivos, como las formas de personalización y despersonalización, los comentarios denominativos y la inclusión del discurso ajeno, entre otros.

NOTAS

1Escogimos las editoriales de mayor circulación y venta en el mercado argentino (Santillana, Puerto de Palos y Estrada). A lo largo del análisis nos referimos a los libros como I.a, I.b, II.a,II.b, III.a y III.b, según la se consigna en el detalle del Corpus de análisis, ubicado al final del trabajo. En cada ejemplo introducido, incluimos el número de página de donde fue

extraído. En los ejemplos, las palabras o frases entrecomilladas o destacadas en negrita o bastardilla las transcribimos según como figuran en los textos originales. El subrayado es nuestro y se lo utiliza para destacar la apelación directa.

2 No obstante, hay en el mercado libros de texto que presentan material complementario, como CDs, DVDs o casetes, cuyo soporte material es escrito u oral.

3 Para una caracterización exhaustiva de la escena genérica y las escenografías de los libros de texto y un análisis comparativo entre libros de texto de diferentes épocas, consúltese Tosi (2008 y 2009).

4 Vale destacar que la legitimidad de la variedad lingüística de la que habla López García, en algunas ocasiones es puesta en duda hasta por los mismos teóricos del lenguaje. Efectivamente, según argumentan García Negroni y Ramírez Gelbes (2009), Gazali sostiene, en un análisis sobre manuales escolares, que una de las estrategias para promover un acercamiento con el alumno y atenuar la asimetría es el “uso del voseo (en vez del tuteo)” (Gazali, en Cubo de Severino (coord.), 2007: 340). Es decir, que aún entre los especialistas, el voseo es considerado una variedad coloquial subestándar.

5 Al respecto, Zamudio y Atorresi (2000: 131-132) sostienen que una de las estrategias de la banalización del discurso científico consiste en la introducción del lector en el mensaje, por ejemplo, a través de la apelación directa. Así se crea una proximidad entre el autor y el lector que descartaría toda postura científicista.

6 Exceptuamos del análisis las formas plurales que se utilizan explícitamente para señalar el trabajo en grupo; por ejemplo: “En grupo, escriban un resumen del texto”.

Bibliografía

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

Arnoux, E. et al. (2004). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.

- Arnoux, E. (dir.) (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en otno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos.
- Cubo de Severino, L. (coord.). (2007). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte.
- García Negroni, M. M. & Ramírez, S.(2009). Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004); en Hummel, M. et al. (eds.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispano*, México: Colegio de México, en prensa.
- López, García, M. (2006). La variedad geográfica en el género “manual escolar”. *Lectura y vida*, 27, 42-50.
- _____ (2008). *Somos unos pero no somos el mismo: el español de la Argentina en los libros de enseñanza escolar*. Ponencia presentada en el XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Montevideo.
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation; en Amossy, R. (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*, París: Delachaux et Niestlé.
- _____ (2004). ¿Situación de enunciación o situación de comunicación?, Université Paris XII (Traducción de Laura Miñones). (En línea). Disponible en: http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm.
- _____ (2006). *Cenas da Enunção*. Curitiba: Criar.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Enciclopedia Semiológica, Eudeba.

Tosi, C. (2008) La voz ajena y la alteridad en los libros de texto. Un estudio polifónico-argumentativo en textos escolares argentinos. Matraga. *Estudios lingüísticos e literarios*, 15 (22), 114-128.

_____ (2009). La construcción escenográfica del saber en los libros de texto. *Páginas de guarda*, 7, 32-51.

Vallejos Llobet, P. (comp.) (2004). *El discurso científico pedagógico. Aspectos de la textualización del “saber enseñado”*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad del Sur.

Zamudio, B. & Atorresi, A. (2000). *La explicación*. Buenos Aires: Enciclopedia Semiológica, Eudeba.

Corpus de análisis

II.a y II.b. Lengua 9 y Ciencias Sociales 9 (2004). Buenos Aires: Editorial Estrada, Serie Entender.

II.a y II.b. Lengua 9 y Ciencias Sociales 9 (2005). Buenos Aires: Editorial Santillana, Serie Todos Protagonistas.

III.a y III.b. Lengua y géneros discursivos 9, Historia de los tiempos con temporáneos –Siglos XIX y XX– y Geografía de la Argentina (2006). Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos, Serie en Estudio.

