



Estudios del Discurso

Dossier: Estudios sobre la lengua en la interacción

ISSN-e: 2448-4857, volumen 11, número 2, julio-diciembre de 2025

doi: 10.30973/esdi.2025.11.2

DIRECTORIO

CENTRO INTERDISCIPLINARIO
DE INVESTIGACIÓN
EN HUMANIDADES

Dra. Beatriz Alcubierre Moya
Directora

Dr. Roberto Monroy Álvarez
Secretario de Investigación
y Posgrado

Mtro. Ernesto Alonso Navarro
Jefatura de Producción Editorial

Diseño editorial
Ernesto Alonso Navarro

Ilustración de portada
Ana Roxana Diaz Olano

EQUIPO EDITORIAL

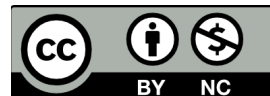
Directora: Dra. Laura Campos Millán
Editor en jefe: Dr. Roberto Monroy Álvarez
Editora invitada: Dra. Leonor Orozco
Coordinación editorial: Mtro. Ernesto Alonso Navarro
Coordinación de diseño: Dra. Zazilha Cruz García
Corrección de estilo: Elizabeth Pérez Trigo, Andrea Salazar Orozco y Kathy Estrada García

CONSEJO EDITORIAL

Dra. María Alejandra Vitale
Universidad de Buenos Aires | Argentina
Dra. Lucille Herrasti Cordero
Universidad Autónoma del Estado de Morelos | México
Dra. Rosalva Aída Hernández Castillo
Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social | México
Dra. Neyla Graciela Pardo Abril
Universidad Nacional de Colombia | Colombia
Dra. Silvana Rabinovich
Universidad Nacional Autónoma de México | México
Dra. Angélica Tornero Salinas
Universidad Autónoma del Estado de Morelos | México
Dra. Carmen Curcó Cobos
Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Gerardo Ramírez Vidal
Universidad Nacional Autónoma de México, México

ISSN-e: 2448-4857

Estudios del Discurso, vol. 11, núm. 2, (2025) es una publicación semestral: dos números por año, de acceso abierto editada por el Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; dirección: avenida Universidad #1001, colonia Chamilpa, CP 62210, Cuernavaca, Morelos; +527773297909; <http://esdi.uaem.mx/> estudiosdeldiscurso@uaem.mx. Directora: Laura Campos Millán; editor responsable: Roberto Monroy Álvarez; coordinador: Ernesto Alonso Navarro. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2014-050609560400-203; ISSN-e: 2448-4857, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Las opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de cada autora o autor y no necesariamente representan la opinión de la revista. *Estudios del Discurso* se publica bajo la protección de una licencia Creative Commons CC BY-NC 4.0 Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional. Esta licencia permite compartir: copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. Adaptar: remezclar, transformar y construir a partir del material. Atribución: Debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. No comercial: Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.



Estudios sobre la lengua en la interacción

Carta editorial. Estudios sobre la lengua en la interacción

Letter from the Editor: Studies on language in interaction

Leonor Orozco

Faltarse el respeto, pero sin ofenderse: usos de la anticortesía entre jóvenes

Disrespecting each other without offending each other:

uses of impoliteness among young people

Gabriel Hernández

ConRam: metodología de un corpus de conversaciones con rastreo de mirada

ConRam: methodology for a corpus of conversations with gaze tracking

Asela Reig Alamillo / Lisandra Barrios Arias

“Como que embarnece más”: funciones semánticas, pragmáticas y discursivas del marcador como

“Como que embarnece más”: semantic, pragmatic and discursive functions of marker como

Luis Alberto Martínez González

El habla dialógica como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral de niños en edad preescolar

Dialogic speech as a strategy for the development of oral language in preschool children

Karina Hess Zimmermann / Ana Cecilia Argüelles Gutiérrez / Silvia Romero Contreras

El miedo en el subcorpus de Narraciones del PRESEEA-Medellín

Fear in the Narraciones del PRESEEA-Medellín Subcorpus

Yulia Katherine Cediél Gómez

Alegoría

Del Otro al Yo: la evolución del enano en la narrativa hispana

From Other to Self: The Evolution of Dwarfs in Hispanic Narrative

Charles Moor

La imagen dialéctica frente al relato historicista

The Dialectical Image in Opposition to Historicist Narratives

Paloma Sierra Ruiz

Las formas de tratamiento del portugués europeo en libros de enseñanza

European Portuguese addressing forms in teaching books

Luis Alejandro Sánchez Celis

Efemérides y relatos de Casa Rosada. Aproximación narratológica a la comunicación gubernamental libertaria

Ephemerides and narratives of Casa Rosada. A narratological approach to libertarian government communication

Pablo Daniel Sánchez Ceci

Adenda

Observar el paisaje devastado

Observe the devastated landscape

Blanca Estela de la Soledad Pedroza Hernández

Carta editorial.

Estudios sobre la lengua en la interacción

Letter from the Editor:
Studies on language in interaction

Leonor Orozco

Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
orozcoleonor@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9516-7940>

La lengua atraviesa todas las actividades humanas. Gracias a ella interactuamos con otras personas, persuadimos, expresamos emociones, describimos el mundo, nos posicionamos, expresamos nuestra identidad y creamos significado.

Aunque los estudios de la lengua en contexto tienen una larga tradición, aún es pertinente y necesario analizar su uso en distintos entornos comunicativos, con grupos diversos de personas y en diferentes comunidades de habla o de práctica.

El presente volumen responde a esta necesidad: reúne cinco investigaciones cuyo hilo conductor es el uso de la lengua en la interacción desde enfoques teóricos y metodológicos diversos, pasando por la etnografía de la comunicación, la lingüística de corpus, el variacionismo y la pragmática. Los trabajos analizan, sobre todo, datos de interacciones cara a cara, en situaciones más o menos espontáneas: interacción en el aula y entrevistas sociolingüísticas.

Entre los temas tratados destacan usos estratégicos del lenguaje vinculados a la cortesía, ya sea el empleo de tratamientos potencialmente descorteses como forma de afiliación entre jóvenes o la función de atenuación del marcador discursivo *como*. Dos artículos exploran prácticas lingüísticas en comunidades específicas a partir de

Recepción: 17-12-2025 | Aceptado: 18-12-2025
Publicado: 24-12-2025

Acceso abierto

Esta obra está bajo licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC
BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Citación:

Orozco, Leonor. "Carta editorial. Estudios sobre la lengua en la interacción". *Estudios del Discurso* 11.2 (2025): 4-6.

DOI: [10.30973/esdi.2025.11.2.241](https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.241)

corpus de entrevistas sociolingüísticas: uno analiza la expresión de emociones al narrar experiencias personales en Medellín, Colombia; otro, las funciones semánticas, pragmáticas y discursivas que desempeña el marcador discursivo *como* en la Ciudad de México. Las prácticas lingüísticas en el aula se abordan en dos artículos: uno muestra cómo el habla dialógica de una docente incide en el desarrollo lingüístico del estudiante; otro discute la realización de *performances* aparentemente descorteses delante de los docentes de secundaria por parte de jóvenes varones. El volumen incluye asimismo un aporte innovador: la presentación de un corpus de conversaciones con rastreo de mirada y una discusión teórico-metodológica sobre la importancia de incorporar los patrones de mirada al análisis de la interacción lingüística.

Abre el volumen el artículo “Faltarse el respeto pero sin ofenderse: usos de la anticortesía entre jóvenes” en el que Gabriel Hernández expone los usos de fórmulas de tratamiento potencialmente descorteses empleadas por un grupo de jóvenes estudiantes para reforzar actos directivos en una escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires y en *performances* que tienen un efecto social positivo, pues la anticortesía es una manera de identificarse y de mostrar afiliación.

El artículo “ConRam: metodología de un corpus de conversaciones con rastreo de mirada” presenta el primer corpus multimodal de conversaciones entre hablantes de español que integra audio, video y rastreo de mirada. Este corpus abre nuevas posibilidades para estudiar diversos aspectos lingüísticos en la interacción verbal cara a cara, la gestualidad y los patrones de mirada durante la interacción. En el artículo se exponen las decisiones metodológicas y éticas que se consideraron en la recolección de los datos y las autoras destacan las posibilidades de estudio de diversos aspectos relacionados con la gestión de los turnos de habla y con la dinámica de la interacción y su correlación con los patrones de mirada de los participantes.

En “‘Como que embarneceí más’: funciones semánticas, pragmáticas y discursivas del marcador *como*”, Alberto Martínez González estudia el marcador *como* y su variante *como que*; observa que su función semántica básica es la aproximación, ya sea “para modalizar, para ejemplificar o para presentar un elemento metafórico”, y que la atenuación es una función pragmática que surge como una estrategia interaccional cuando la imagen está en riesgo.

Las narraciones de experiencias personales son un evento comunicativo en el que se expresan emociones. Una emoción básica es el miedo, pero la manera de expresarla lingüísticamente varía culturalmente. En “El miedo en el subcorpus de Narraciones del

PRESEEA-Medellín”, Yulia Katherine Cediél Gómez analiza la codificación lingüística del miedo y encuentra una tendencia a hablar de este como consecuencia de una situación y no como una emoción que se experimente. Además, observa diferencias en la expresión de palabras ligadas al miedo en función del género y la edad de las personas y las atribuye a los roles de género y a cambios comunitarios en la expresión de las emociones.

En “El habla dialógica como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral de niños de edad preescolar”, las autoras describen la interacción entre una maestra de educación preescolar y el estudiantado en el transcurso de una intervención didáctica. Se observa que el habla dialógica en el aula (en contraste con el habla monológica), y más concretamente la co-construcción narrativa guiada por la maestra contribuye en el desarrollo lingüístico de la niñez. Los resultados destacan que el habla dialógica promovió una participación más equitativa entre docente y estudiantado en cuanto a la cantidad de turnos de habla. Asimismo, conforme se avanzaba en las sesiones, se constató que las intervenciones docentes eran cada vez menores, mientras que los niños y las niñas fueron elaborando respuestas más amplias, discutiendo y colaborando entre ellos de manera más autónoma.

En conjunto estos artículos ofrecen nuevas visiones sobre la lengua en uso y sugieren posibles líneas de investigación lingüística. Esperamos que este volumen contribuya a la reflexión sobre la relevancia de analizar la lengua en la interacción. **D**

Faltarse el respeto, pero sin ofenderse: usos de la anticortesía entre jóvenes

*Disrespecting each other without offending each other: uses of
impoliteness among young people*

Gabriel Hernández

Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
gabriel.hernandez@bue.edu.ar
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5089-6755>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar los componentes presentes en el microevento comunicativo *actividad curricular* para comprender las funciones de las fórmulas de tratamiento anticortesés utilizadas entre un grupo de jóvenes. El estudio, parte de una tesis doctoral (Hernández, 2024), se basa en una compatibilidad funcional entre la etnografía de la comunicación y la pragmática sociocultural.

El corpus se construyó a partir de una etnografía realizada en el año 2019, en un curso de sexto año de una escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Para esta investigación, se analizaron seis eventos comunicativos, así como entrevistas semiestructuradas realizadas a los jóvenes del curso. Los hallazgos muestran que la anticortesía, asociada a prácticas de broma, fortalece los lazos de amistad y configura el estatus de los jóvenes a través de la transgresión de las normas de cortesía adulta, incluso frente a los profesores.

Palabras clave: fórmulas de tratamiento; anticortesía; jóvenes; imagen social; etnografía de la comunicación

Recepción: 20-9-2025 | Aceptado: 8-12-2025
Publicado: 24-12-2025

Acceso abierto

Esta obra está bajo licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC
BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Citación:

Hernández, Gabriel. "Faltarse el respeto, pero sin ofenderse: usos de la anticortesía entre jóvenes". *Estudios del Discurso* 11.2 (2025): 1-25.

DOI: <https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.228>

Abstract

This article analyzes the components present in the communicative microevent *curricular activity* in order to understand the functions of anticourtesy address forms used among a group of youths. The study, derived from a doctoral dissertation, draws on the functional compatibility between ethnography of communication and socio-cultural pragmatics. The corpus was built from ethnographic fieldwork conducted in 2019 in a secondary school in Buenos Aires. Six communicative events and semi-structured interviews were analyzed. Findings show that anticourtesy, associated with joking practices, strengthens friendship bonds and configures youth status through the transgression of adult politeness norms, even in front of teachers.

Keywords: address forms; anticourtesy; youths; social image; ethnography of communication

1. Introducción

Este artículo tiene como objetivo analizar los componentes presentes en el evento comunicativo *actividad curricular* para comprender las funciones de las fórmulas de tratamiento anticortesés utilizadas entre un grupo de jóvenes. El estudio, parte de una tesis doctoral (Hernández, 2024), se basa en una compatibilidad funcional entre la etnografía de la comunicación y la pragmática sociocultural.

El corpus se construyó a partir de una etnografía realizada en el año 2019, en un curso de sexto año de una escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Para esta investigación, se analizaron seis eventos comunicativos, así como entrevistas semiestructuradas realizadas a los jóvenes del curso.

A partir del trabajo teórico-metodológico, buscamos demostrar que los jóvenes establecen un juego alrededor de la ambigüedad de ciertas formas lingüísticas para su interpretación como descortesés o anticortesés. La anticortesía, vinculada al concepto nativo de *joda* (juego), refuerza los lazos de amistad y el contenido de afiliación de la imagen social, con lo que configura un estatus que se adquiere por la ruptura de las normas de cortesía del mundo adulto. En particular, demostraremos que la presencia de un docente en el evento comunicativo, lejos de inhibir este juego, puede provocarlo: los jóvenes buscan, de forma deliberada, la reacción del adulto.

2. Marco teórico

Para nuestro marco teórico, partimos de considerar que la unidad de análisis fundamental se basa en la descripción del evento comunicativo, ya que esta categoría nos sirve para ordenar y priorizar algunos componentes del contexto situacional que nos harán falta para dar cuenta de los mensajes que los jóvenes intercambian. El evento comunicativo es conceptualizado como “aquellas actividades o aspectos de actividades gobernadas directamente por reglas o normas para el uso del habla” (Hymes 56). De esta manera, se debe estudiar cómo el hablante despliega una serie de estrategias para establecer una comunicación exitosa entre los interlocutores.

Adoptar la perspectiva de la etnografía de la comunicación nos permite considerar un determinado rango de fenómenos para definir el contexto a nivel del evento, que serán considerados componentes, bajo la regla mnemotécnica S-P-E-A-K-I-N-G (Hymes, 1974). Los participantes (P, *participants*) pueden tener estatus y roles específicos, presentan ciertas normas de interacción que regulan el turno de la palabra y unas normas de interpretación que los guían. El acto (A, *acts*) refiere a los actos de habla, en los que profundizaremos desde una visión pragmática. Esto nos lleva a indagar el componente A (actos de habla) de la grilla SPEAKING. Para ello, tomaremos los conceptos de actos descorteses (Bernal, 2005; Kaul de Marlangeon, 2005) y anticorteses (Zimmermann, 2005)

Desde la pragmática sociocultural entendemos, como sugiere Bernal (2008), que la descortesía “consiste en una actividad comunicativa cuya finalidad es dañar la imagen del otro y que responde a códigos sociales supuestamente compartidos por los hablantes. En todos los contextos considera el perjuicio del interlocutor (Bernal, “¿Insultan los insultos?” 777). En este sentido, los actos de habla descorteses son actos que atacan la imagen del interlocutor pues pretenden hostigarla o denigrarla de manera intencional (Bernal, 2008).

Ahora bien, desde la década de 1970, diferentes autores han abordado actos que podemos conceptualizar como de aparente descortesía, pero que no es interpretada como tal por los participantes de un evento comunicativo. Un estudio pionero en esta línea es el de William Labov (1972) sobre el inglés negro vernáculo (*black English vernacular*) y, en particular, el *sounding*, un intercambio de insultos que está ritualizado: los hablantes aparentemente intentan desprestigiar a uno de los participantes, aunque no se trata de una agresión, sino de un mecanismo de solidaridad entre pares. Este

juego establecido entre jóvenes pertenecientes a un grupo social marginado tiene una finalidad eminentemente lúdica dado que la risa determina la evaluación positiva por parte de la audiencia. En este punto, coincidimos con Zimmermann (2005) en tanto la cortesía y la descortesía no agotan todas las posibles estrategias de los hablantes. Por eso, para nuestro análisis tomamos su concepto de anticortesía:

En nuestro corpus nos encontramos con actos de habla que fuera de su contexto de producción podrían interpretarse como descorteses, pero cuya función no radica en atacar la imagen del interlocutor. La categoría anticortesía significa que los participantes (en este caso los jóvenes) tienen la pretensión de ser miembros respetados, especialmente por los integrantes de su grupo. Sin embargo, este estatus no se adquiere por los procedimientos del mundo adulto, sino al contrario por la violación de estas normas y reglas. Se trata entonces de un evento de colaboración mutua para crear este universo antinormativo. La anticortesía es una de las estrategias. (Zimmermann 265)

Este concepto nos resulta operativo, ya que Zimmermann emplea esta categoría de forma *ad hoc*, enfocada desde lo antinormativo, y la encuadra especialmente en jóvenes (varones) en el marco de la teoría de la cortesía para la generación de determinadas actividades de imagen. Esa contribución nos resulta valiosa también porque da cuenta del intercambio comunicativo como *ritual*, que se actualiza en un sentido plenamente lúdico y que nos permitirá entender algunos microeventos como *performances* actuadas y actualizadas frente a la mirada del adulto, como analizaremos más adelante. Los actos anticorteses que operan como actos descorteses en ciertos contextos y entre ciertas personas no tienen la función de ofender, sino otra (Zimmermann 249). Los actos anticorteses pueden parecer actos descorteses, pero no atacan la imagen, más bien, refuerzan lazos de amistad e identidad entre los participantes de la interacción, al configurar un estatus que no se adquiere por los procedimientos del mundo adulto, sino al contrario por la violación de estas normas y reglas (Zimmermann, 2005).

En los actos anticorteses, la actitud antinormativa es contestataria hacia el mundo adulto e identitaria hacia el mundo de jóvenes compañeros y amigos de quien los emite. Esta serie de comportamientos da cuenta de una gestión de identidad generacional juvenil concebida como una oposición a las normas del mundo adulto. En este

sentido “si estos actos no están considerados por los afectados como un deterioro o una amenaza de la imagen, no podemos clasificarlos como descorteses” (Zimmermann 265).

Los jóvenes pueden utilizar la anticortesía en un doble juego de competencia y solidaridad (Cameron, 1997) que puede constituirse como una *performance* frente a un auditorio, “a specially marked mode of action, one that sets up or represents a special interpretive frame within which the act of communication is to be understood” (Bauman 44). Como sostendremos en el apartado 4.2., en nuestro corpus existe un conjunto de microeventos que se activan, paradójicamente, cuando un docente se encuentra presente como parte del auditorio. Este uso puede entenderse en términos de una *performance* frente a un adulto.

Para interpretar si un acto es descortés o anticortés, además de la intención, consideramos, como ya dijimos, la recepción de una forma lingüística. Es por esto que, además del acto de habla, tomamos el microevento comunicativo para ampliar nuestra unidad de análisis y consideramos el efecto social que tiene un acto para los participantes. El efecto social remite a las consecuencias que puede tener una actividad comunicativa sobre el clima socioemocional de la interacción (Bravo, 2002).

En este trabajo, incorporamos también los conceptos de imagen social básica, contenidos de imagen y efectos sociales (Bravo 1999, 2002) para analizar cómo los jóvenes gestionan su imagen en diferentes microeventos. Tal como afirma Hernández-Flores (2013), el estudio de la imagen social es un concepto amplio, ya que no supone centrarse solamente en la cortesía. Por eso, tomamos el concepto de imagen social básica (Bravo 164-165), el cual hace referencia a contenidos socioculturales que constituyen conocimientos que los miembros de una comunidad de habla suponen compartidos y, por lo tanto, los tienen en cuenta para la proyección e interpretación de actividades comunicativas. A su vez, Bravo (1999) propone que la imagen social presenta ciertos contenidos de imagen surgidos de la formulación de un valor cultural, una creencia o del reflejo de un comportamiento habitual en una determinada situación. Estos contenidos de imagen social son la afiliación, que refiere al individuo autopercebido y percibido por otros como parte de un grupo, y la autonomía, referente al individuo que se percibe a sí mismo y es percibido, a su vez, con un contorno definido dentro del propio grupo (Bravo, 1999). Estos contenidos de imagen son negociables y se definen a partir del rol (Goffman, 1967), resultante de una atribución definida en la interacción.

Por último, nuestro objeto de estudio son las fórmulas de tratamiento desde una perspectiva del uso lingüístico en contextos particulares. Tomamos la noción de Rigatuso, quien entiende las fórmulas de tratamiento como “el conjunto de formas que poseen los hablantes para dirigirse al destinatario y hacer referencia a una tercera persona y a sí mismos en el mensaje” (Rigatuso, “Las fórmulas” 377), y comprenden el uso de elementos nominales, pronominales y verbales.

El uso de fórmulas de tratamiento se vincula con las estrategias de (des)cortesía, las características del evento comunicativo y, dentro de él, las relaciones y vínculos que establecen los participantes. Así, presentan un valor deíctico y relacional, ya que implican relaciones interpersonales de los hablantes y pueden constituirse como marcadores de identidad individual o grupal.

Según Rigatuso (2011), el estudio de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense, desde la perspectiva de la lengua en uso, se puede abordar a partir de un marco que integra tanto elementos de la pragmática sociocultural como de la etnografía de la comunicación. En este sentido, a la hora de desarrollar cuáles son nuestras formas de reconocimiento (es decir, cómo dirimimos cuándo se trata de una fórmula de tratamiento descortés o anticortés), tenemos en cuenta la compatibilidad funcional de nuestro marco teórico.

De manera que desarrollamos cuatro formas de reconocimiento. En primer lugar, tendremos en cuenta el tipo de acto ilocucionario (Searle, 1969) en el que aparece la fórmula de tratamiento. En segundo lugar, consideramos la presencia de la risa como efecto social de un acto anticortés. Sostenemos que el efecto social positivo puede interpretarse a partir de la aparición de la risa antifonal, cuando los participantes se ríen con el otro, ya que “coocurre o sigue a la de un interlocutor y tiene el potencial de reforzar experiencias agradables mutuas” (Wilkins y Eisenbraun 353). Así, la anticortesía se caracteriza “por la risa, las respuestas favorables y la creación o el mantenimiento de un ambiente relajado” (Furman 7). Por último, consideramos el auditorio presente; en particular, tendremos en cuenta si la presencia de un adulto en un rol institucional escolar puede permitir o inhibir el intercambio anticortés entre los jóvenes.

En la figura 1, resumimos lo expuesto en este apartado y su compatibilidad funcional con los conceptos de nuestro marco teórico, provenientes de la etnografía de la comunicación y la pragmática sociocultural.

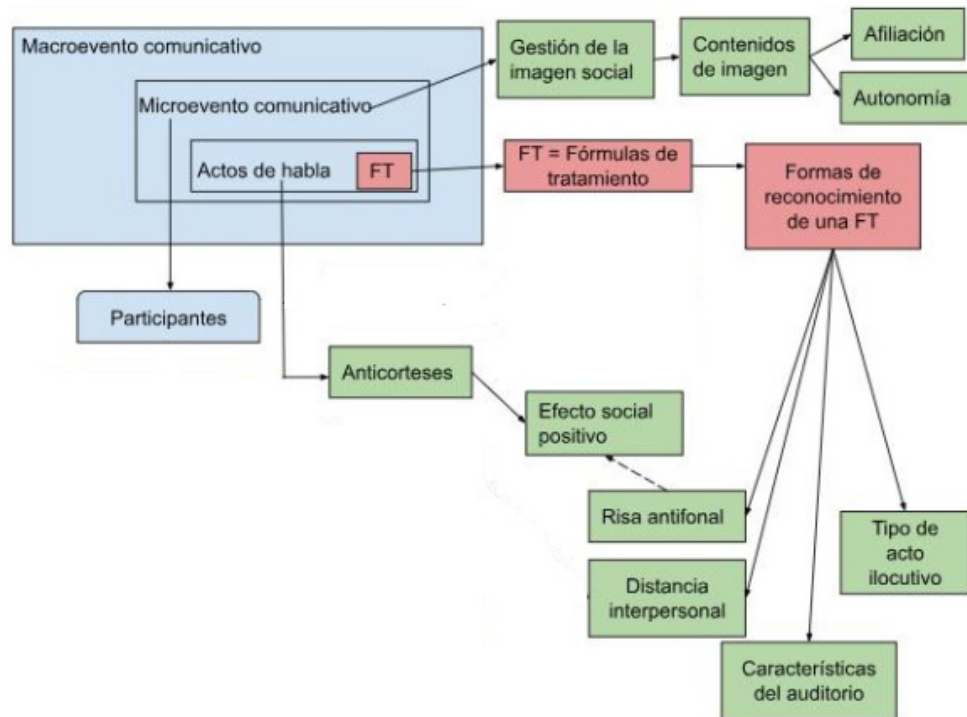


Figura 1: Síntesis de nuestro marco teórico. Nota: Fórmulas de tratamiento y sus formas de reconocimiento (en color rojo), dentro de nuestra propuesta teórica que integra aportes de la etnografía de la comunicación (en celeste) y la pragmática sociocultural (en verde).

3. Metodología y corpus

3.1. Una etnografía en un establecimiento escolar

Nuestra metodología se basó en una triangulación entre una etnografía y la realización de entrevistas. El trabajo de campo etnográfico fue realizado en la escuela estatal EES N.º 14 “Benito Quinquela Martín”, perteneciente al partido de San Fernando, en el período comprendido entre agosto y noviembre de 2019. Se realizó una observación participante en clases curriculares de un curso de sexto año de educación secundaria, con un total de diecisiete estudiantes (once varones y seis mujeres),¹ con edades comprendidas entre 17 y 18 años.

¹ Para garantizar el anonimato, se asignaron nombres de fantasía tanto para las instituciones educativas como para los estudiantes y profesores.

Tal como enuncia Guber (*La etnografía*), la observación participación supone desempeñar ciertos roles locales, lo cual pone en evidencia la tensión estructurante del trabajo de campo etnográfico “entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse” (Guber 81). En estas tensiones, propias de la dinámica etnográfica, los sujetos asignan diferentes expectativas y atributos al investigador, negociados a partir de su permanencia en el lugar. Uno de estos atributos puede ser el género del investigador (Guber 94). Durante el trabajo de campo, los varones fueron más receptivos y entusiastas ante la presencia y participación del investigador en diferentes situaciones escolares, mientras que las mujeres optaron por una cordialidad distante. En este sentido, el investigador tomó la decisión metodológica de realizar entrevistas a grupos de varones, dado que la presencia del etnógrafo era mejor aceptada en dichos grupos.

En el marco del trabajo de campo, también realizamos entrevistas semiestructuradas,² en las que el entrevistador tiene trazado un plan de desarrollo, pero procede con más libertad de acción y mayor agilidad (Acevedo Ibáñez y López Martín 29). En cuanto a la elaboración de las entrevistas, consideramos que planificar y mantener cierto control sobre algunas variables no implica, necesariamente, rigidez en el diseño (Fernández Sanmartín, 2008). El diseño de entrevistas planteado aloja la posibilidad de que ocurran imprevistos durante el desarrollo, y un desafío importante que afrontamos consistió en aprovechar ese potencial y volver las situaciones inesperadas parte de la dinámica de la entrevista.

3.2. Constitución del corpus y criterios de transcripción

Tal como establecimos en nuestro marco teórico, tomamos el evento comunicativo (Hymes, 1974) como unidad contextual mayor. Todo evento comunicativo se da dentro de un marco general, pero a la vez puede ser descrito desde un punto de vista particular. Consideremos, por ejemplo, la conversación en un aula como evento comunicativo. Las conversaciones en clase manifiestan una asimetría particular entre los participantes: aquel que enseña ocupa, por lo general, un espacio comunicativo mucho mayor que los demás, interviene y toma turnos de habla en mayor cantidad que los demás participantes. Ahora bien, si consideramos una conversación en clase entre un grupo de jóvenes que realiza una actividad curricular escrita mientras el docente corrige exámenes, constituye para nosotros una unidad contextual más pequeña y relativamente

2 Se puede encontrar un antecedente de este diseño de entrevistas grupales a jóvenes en Hernández (2013).

autónoma del evento principal. Desde esta perspectiva y para delimitar nuestro corpus, consideramos útil diferenciar entre eventos y microeventos comunicativos.

Dentro del evento comunicativo *horas de clase*, delimitamos el microevento *actividad curricular*, aquel que ocurre durante las horas correspondientes a una materia curricular en el espacio físico de un aula delimitada; los participantes son varones y está presente un adulto en rol institucional. Para el presente artículo, consideramos un total de seis microeventos.

Para los criterios de transcripción, nos basamos en la propuesta de Tusón Valls (1995) y tuvimos en cuenta los siguientes rasgos prosódicos: entonación ascendente, entonación descendente, énfasis, silencios y pausas. En los microeventos comunicativos, se colocan referencias cotextuales al lado de cada acto de habla, sobre todo, si aparecen risas.

Por último, para ubicar cada microevento dentro del corpus, creamos un código de identificación que reúne la siguiente información: escuela estatal, número de registro de campo y número de microevento comunicativo. De esta manera, el código "Microevento comunicativo EE1539" se entiende como: escuela estatal, registro de campo 15, microevento comunicativo 39. Las entrevistas, por su parte, se identifican con la misma lógica del código mencionado. Así, por ejemplo, el código "Entrevista EE1506" se entiende como: Entrevista en escuela estatal, registro de campo 15, entrevista 06.

4. Análisis

4.1. "Dale, tarado". Órdenes y pedidos en hora de clase

En este apartado indagaremos sobre el uso de tratamientos anticortesés durante *actividades curriculares* como refuerzo de órdenes y pedidos. Este uso se registró, sobre todo, en clases de docentes con los que los jóvenes mantienen una relación distendida, y se da entre dos o tres participantes. A su vez, tomamos unos pares adyacentes que reúnen pocos turnos de habla: pedido y respuesta al pedido, orden y acatamiento de la orden.

En órdenes y pedidos en hora de clase, las fórmulas de tratamientos mapeadas entre jóvenes aparecen en actos de habla directos. Por ende, interpretamos que se

pone en juego el contenido de autonomía, pero también, en algunos casos, aparece la afiliación a la imagen social.

Microevento comunicativo EE1539

En clase de matemáticas, los estudiantes están realizando una actividad de forma individual. Samuel levanta la vista de la hoja y mira a Mateo.

1 Samuel : Dale | eh | **estúpido** \

2 Mateo: ¿Qué?

3 Samuel : Pasame la regla \

[Mateo le revolea el objeto y Samuel la ataja en el aire. La usa durante unos minutos]

4 Samuel : Tomá [se la tira y Mateo la agarra]

En 1, Samuel busca llamar la atención de Mateo y utiliza el tratamiento *estúpido* dentro de un acto de habla directivo. Frente a esto, en 3, Mateo realiza una pregunta y luego Samuel le dirige una orden. El contenido de imagen implicado aquí es el de autonomía, de obtener algo del otro, pero la orden también trae aparejada una confirmación de un nosotros, de un endogrupo. El tratamiento *estúpido*, entre amigos a un paso de la red de amistades, refuerza la orden y, a la vez, confirma la pertenencia a un endogrupo. Por ende, también podemos hablar de afiliación. Otro caso similar a EE1539 es el siguiente, ocurrido entre dos jóvenes que se encuentran a un paso en la red de amistades:

Microevento comunicativo EE0304

En clase de Literatura, los estudiantes tienen que realizar una tarea en grupos de dos personas. Uno de esos grupos es el de Samuel y Fabricio. Samuel está con el celular mientras Fabricio está leyendo las consignas.

1 Fabricio: [levanta la vista de la hoja y mira a Samuel] Dale | estúpido

2 Samuel : [deja el celular] Dale a ver | a ver ¿qué hay que hacer?

3 Fabricio: Esto acá | hay que hacer esto

4 Samuel : Dale yo hago la tres

[Ambos se ponen a trabajar]

En el turno de habla 1, Fabricio dirige un acto directivo a Samuel para que este realice el trabajo en equipo y la orden es acompañada con el tratamiento *estúpido*. En el turno 2, Samuel obedece y luego, en los turnos 3 y 4, se establece una cooperación entre ellos para realizar una tarea escolar.

En estos dos microeventos encontramos una estructura similar, en la que los tratamientos aparecen en el primer turno de habla para reforzar una orden. Ahora bien, el siguiente microevento presenta una pequeña variación, ya que el tratamiento anti-cortés aparece como una insistencia luego de un pedido cortés y también interviene una docente:

Microevento comunicativo EE0509

Durante la hora de Historia con la profesora Marina, Mauro está cebando mates y le alcanza uno a Damián. Este lo toma, pero a un ritmo lento, está escuchando música con auriculares y mirando una fotocopia de Historia. En la ronda de mates, al próximo que le toca es a Mateo, que se muestra impaciente.

1 Mateo: Eh el mate || Dale | tarado

2 Damián: Bueno eh | la concha de tu hermana

3 Profesora Marina: ¡Ey!

4 Mateo: Este gil que se hace

[Damián le da el mate a Mauro. Continúa la ronda y le ceba el siguiente a Mateo]

En este microevento participan dos jóvenes, Mateo y Damián, que se encuentran a un paso de la red de amistades. Tomemos el par adyacente que conforman los dos primeros turnos: en el turno 1, Mateo utiliza dos actos directivos. El primero consiste en una orden para que Damián le devuelva el mate. El tratamiento, *tarado*, acompaña la siguiente orden luego de una pausa en la que Damián no devolvió el objeto. Frente a este acto, Damián, en 2, reacciona poniendo en juego un contenido de imagen de autonomía frente a la insistencia y utiliza: *la concha de tu hermana* dirigido a Mateo. Luego, en 3, la profesora interviene para marcar un límite y, en 4, Mateo utiliza el tratamiento *gil* para referirse a Damián. Es de destacar que los nombres de pila son raramente utilizados entre estos jóvenes:

Investigador: Me pareció que ustedes no usan el nombre o el apellido para llamarse entre ustedes...

Mateo: En todos lados me llaman por mi nombre, acá no.

Samuel: A veces ni el nombre. "Eh, vos, pelotudo".

Mateo: "Gato sucio" te estoy hablando (risas). (Entrevista EE1805)

No llamar por el nombre y utilizar tratamientos tales como *estúpido*, *gato sucio* o *pelotudo* entre jóvenes nos remite a una estrategia de reforzar lazos de camaradería

a través de mecanismos que parecen agresivos (de ahí la intervención del adulto), pero que, en realidad, están confirmando un *nosotros* dentro del universo antinormativo juvenil (Zimmerman, 2005). En esta conformación identitaria de los jóvenes, la categoría de anticortesía puede ligarse a la categoría nativa de *joda*, asimilable a la de juego.

Investigador: Yo me estoy dando cuenta que ustedes se joden entre sí y...

Samuel: (Interrumpe) Es para que esté bueno el ambiente y todo eso, que quede un ambiente copado porque si no...

Mateo: Donde uno diga "eh", va a saltar uno mal, ¿entendés?

Samuel: Por eso jodemos entre todos y tratamos de unir a todo el grupo.
(Entrevista EE1805)

La anticortesía se posibilita porque está enmarcada dentro de la categoría nativa de *joda*. A su vez, este juego trae aparejado la posibilidad de que otra persona *salte mal*, es decir, que se enoje con la o las personas que participan de la *joda*, como ocurre en el turno 2 de EE0509, donde Damián se enoja y marca su autonomía frente a la insistencia de Mateo.

El siguiente microevento también presenta una insistencia, pero tiene tres particularidades. En primer lugar, se trata de una insistencia en un pedido de dos jóvenes hacia otro; en segundo lugar, se pone en juego el contenido de afiliación de la imagen social; por último, la distancia interpersonal es de uno y dos pasos en la red de amistades.

Microevento comunicativo EE1954

Durante una actividad escrita en la clase de Inglés, Fabricio está cantando una canción de cumbia. En un momento, comienza a pegarle al banco. La docente está escribiendo en su teléfono celular.

1 Mauro: Pará | gato [a Fabricio]

[Fabricio sigue cantando, pero no golpea el banco. Luego golpea de vuelta]

2 Jorge : Da::le cornudo³ [a Fabricio]

[Fabricio sigue cantando, pero no golpea el banco. Luego de unos segundos, se calla]

Fabricio golpea el banco simulando un ritmo de cumbia. Frente a este comportamiento, Mauro, que está realizando una actividad escrita para entregar a una

3 *Cornudo* refiere a una persona que es objeto de infidelidad por parte de su pareja.

profesora, emite un acto directivo acompañado por el tratamiento *gato*. Como Fabricio insiste en golpear el banco, Jorge, en el turno 2, le dirige otro acto directivo acompañado del tratamiento *cornudo*. Es recién ahí que Fabricio acata la orden. Por parte de Jorge y Mauro, el contenido de imagen que aparece en este microevento es el de afiliación: marcar un límite al comportamiento individual de un joven, dentro de un contexto áulico en el que ellos y otros jóvenes realizan una actividad escolar.

Los usos de formas de tratamiento anticortesés se hacen explícitos en la idea nativa de *faltarse el respeto, pero sin ofenderse*. Esta actividad antinormativa tiene un contenido sociocultural específico para el respeto: se juega con la ambivalencia de las formas lingüísticas que se aproximan a la descortesía, pero dentro de una connivencia que no busca convertir al otro en un objeto de burla y dañar su imagen. Existe un tipo particular de respeto entre los jóvenes, por ende, pueden utilizar tratamientos que algunos adultos, en rol institucional, asimilarían a la categoría de insulto.

Mateo: [el joven juega con el rol de entrevistador y lee una de las preguntas de la lista que acercó el investigador] A ver, a ver la siguiente pregunta: “¿alguna vez un pibe de tu curso te faltó el respeto y cómo fue?”.

Ignacio: Nosotros nos vivimos faltando el respeto

Leandro: Sí o sea sin ofendernos

Fabricio: Sí

Ignacio: Sabemos que es en joda

Mateo: Y como vos, hijo de puta [Ignacio se ríe] (Entrevista EE2106)

Como vimos hasta el momento, estos microeventos se componen de, preferentemente, dos participantes, y ocurren frente a un docente con el que los jóvenes mantienen una relación relajada. A su vez, encontramos una baja cantidad de turnos de habla que se engloban en uno o dos pares adyacentes: pedido y respuesta al pedido, orden y acatamiento de la orden. Las fórmulas de tratamiento mapeadas entre jóvenes refuerzan estos pedidos y órdenes. Por su parte, el adulto en rol institucional puede tomar o no un turno de habla: algunas veces lo hace para frenar el intercambio, pero otras participa en este sin sancionar el uso del tratamiento anticortés. Las semejanzas y diferencias entre estos microeventos se resumen en la tabla 1.

	EE1539	EE0304	EE0509	EE1954
Tratamientos	<i>estúpido</i>	<i>estúpido</i>	<i>tarado</i>	<i>gato cornudo</i>
Actos de habla	directivo	directivo	directivo	directivos
Reacción	acatar la orden	acatar la orden	acata la orden	acatar la orden
Adulto	No interviene	No interviene	Interviene luego de la reacción de un joven que utiliza la forma lingüística <i>la concha de tu hermana</i>	No interviene
Contenido	Afiliación y autonomía	Afiliación y autonomía	Autonomía	Afiliación

Tabla 1: Comparación de los atributos pragmáticos de los casos planteados en 4.1.

4.2. “Lo hacemos a propósito para que se enoje la profesora”. Intercambios rituales que se activan frente a la presencia de un adulto

En este apartado analizaremos dos microeventos. Durante una actividad curricular de Matemáticas, surgió un conflicto entre los jóvenes por el volumen de la música que Mateo puso en su celular. Dicho conflicto fue teatralizado por los jóvenes en términos de *performance*, ya que se basa en un comportamiento dramatizado, la recreación de una pelea entre dos bandos: Fabricio y Samuel, que se encuentran sentados en un banco al lado de la ventana, contra Jorge y Mateo, que están sentados en la pared opuesta del aula, al lado de la puerta de entrada.

Esta *performance* también resalta por establecerse frente a un auditorio que es relevante en dos sentidos. En primer lugar, destacamos la presencia de jóvenes que festejan el intercambio de actos aparentemente descorteses. En segundo lugar, hay una búsqueda deliberada de la reacción de la profesora: Irene ocupa una posición saliente o privilegiada como auditorio porque es la responsable de fijar un límite al despliegue de ese juego verbal *peligroso* que desafía las reglas de la institución. Es una manera de reconocer al adulto como parte del grupo y, al mismo tiempo, de reconocer su autoridad, ya que cuando ella pone el límite, los jóvenes lo respetan. Las *performances* se diferencian de los pedidos y órdenes en clase (que analizamos en el apartado

anterior) en varios aspectos vinculados con la finalidad del microevento, el tipo de acto de habla y la cantidad de participantes y turnos de habla (tabla 2).

	Pedidos y órdenes en clase	Performance en horas de clase
Rol del adulto	Ocurren frente a un docente con el que tienen una relación relajada	
Turnos de habla	Mayor brevedad (hasta 3 turnos de habla)	Menor brevedad (se despliega en más de 10 turnos)
Participantes	Pocos participantes (hasta tres)	Muchos participantes activos + auditorio que festeja los intercambios
Tipo de acto de habla	Directivo. Presencia de un par adyacente: pedido-respuesta u orden-acatamiento de la orden	Apariencia de actos directivos que no lo son: la finalidad de los jóvenes participantes es divertirse con la reacción de la docente

Tabla 2: Comparación entre las características de los microeventos de 4.1. y 4.2.

En el siguiente microevento, la finalidad de los jóvenes participantes no es que Mateo apague la música, sino provocar la reacción de la docente. En este sentido, lo entendemos como una *performance* frente a un adulto.

Microevento comunicativo EE1537

Durante la clase de Matemáticas, Jorge y Mateo están haciendo una actividad. Éste último pone música en su teléfono celular y sube el volumen.

1 Fabricio: [mira a la profesora y señala el lugar donde están Mateo y Juan] Eh están escuchando la música =re fuerte

2 Samuel: = Eh bajá la música dale | tarado \ [mira a Mateo]

3 Jorge: ¿Cómo? | ¿Qué le dijiste a este? [señala a Mateo]

4 Samuel: ¿Qué?

5 Mateo: [a Samuel] ¿Qué onda con vos?⁴

6 Samuel: [a Jorge] ¿Qué sos | defensor de pobres vos? /

7 Ignacio: [Sentado en el fondo, festeja] Wo::

8 Jorge: [a Samuel] Rescatate || Lo defiende | ¿no ves que no está haciendo nada el pibe?

9 Mateo: [mira a Samuel] ¿Qué me dijiste? /

4 Expresión coloquial que puede entenderse como: ¿Qué pasa con vos? o ¿Qué te pasa?.

- 10 Samuel: [a Mateo] Que bajés la música | estúpido
- 11 Jorge: Y que pasa que = (())
- 12 Mateo: = le La concha bien de tu madre [levanta la mano, como haciendo un gesto de que le quiere pegar a Samuel]
- 13 Profesora: [mira a Mateo y lo llama por su apellido] =¡Toto! = [todos los alumnos dicen “ehhhh” a la vez]
- 14 Fabricio: = ac Eh | mirá = [mira a Samuel y luego a Mateo]
- 15 Samuel: [a Mateo] La concha bien de la tuya
- 16 Mateo: [Se sienta y mira a la profesora] Estoy tranquilo y me molestan
- 17 Samuel: Da::le | que = te hacés
- 18 Profesora: = Y vos también [mira a Samuel]
- 19 Mateo: No apago una mierda
- [Ariel y Leandro abren la puerta, acompañados de la Preceptora. Entran con una bandeja de hamburguesas. Leandro apaga la música]

Como anunciamos más arriba, en este microevento hay dos bandos enfrentados entre sí: Fabricio y Samuel por un lado, Mateo y Jorge por el otro. En el turno 1, Fabricio se dirige hacia la docente para poner en evidencia el conflicto y, en el turno 2, Samuel le dirige un acto directivo a Mateo, acompañado del tratamiento *tarado*. Estos dos turnos conforman un par adyacente que desencadena toda la acción subsiguiente.

Entre los turnos 3 y 8, encontramos una secuencia de preguntas con las que Samuel se confronta, de forma performática, con el bando de Jorge y Mateo. Destacamos, en particular, el turno 6, en el que Samuel utiliza un tratamiento calificativo hacia Jorge: *defensor de pobres*, dentro de un acto directivo. Por su parte, en 7, Ignacio, como parte del auditorio que observa el conflicto, festeja con una interjección el acto directivo de Samuel y, a la vez, crea expectativa por la respuesta que brinde Jorge.

En los turnos 9 y 10, encontramos un par adyacente de pregunta-respuesta. Frente a la pregunta de Mateo, Samuel repite la orden del turno 2, pero esta vez bajo la forma: *Que bajés la música*, que es acompañada por el tratamiento *estúpido*.

Luego de este uso de *estúpido*, sobreviene una escalaridad a nivel del acto: en 11, Jorge toma un turno de habla, pero es interrumpido por Mateo en el turno 12, que levanta una mano para simular que va a pegarle a Samuel y utiliza la forma *la concha bien de tu madre* dirigida hacia este. Es en ese momento que el auditorio, compuesto por jóvenes, reacciona con una onomatopeya e Irene, la docente de Matemáticas,

interviene en 13: utiliza un apodo para dirigirse a Mateo, la cual entendemos como una forma de tratamiento que marca una confianza.

En el turno 14, Fabricio dirige un acto directivo a Samuel, cuyo objetivo es alentar a este último para que devuelva la afrenta recibida por Mateo. En 15, se termina de formular un par adyacente iniciado en 12 que funciona a la manera de un insulto ritual a la madre del interlocutor (Labov, 1972). Entonces, Mateo, en el turno 12, le dirige a Samuel: *la concha bien de tu madre*, en el turno 15, Samuel replica con el uso de: *la concha bien de la tuya*.

Hacia el final del microevento, la docente realiza un acto directivo hacia Samuel, para marcar el final del intercambio aparentemente descortés entre ambos jóvenes. Finalmente, en el turno 19, Mateo afirma que seguirá con su actitud (del volumen alto de la música), pero en ese momento ingresan dos participantes a la escena, lo que lleva a una nueva situación: el reparto de comida en el curso.

En nuestro corpus encontramos que este tipo de intercambio se activa con esta docente en particular. Es, sobre todo, a partir de las entrevistas posteriores al evento que accedimos al contexto del usuario y, desde ese lugar, pudimos interpretar el efecto de anticortesía. La *performance* entre Samuel y Mateo escenificada frente a esta profesora no conlleva una motivación de agresión, sino que, más bien, opera como un mecanismo de solidaridad al interior del grupo de jóvenes, corroborado a través de las entrevistas no directivas con ellos.

Mateo: Con él [señala a Samuel] nos cagamos a puteadas siempre, después terminamos abrazados.

Samuel: Por eso con la de Matemáticas la mayoría se lleva bien... nadie tiene problemas.⁵ Igual ella lo hace para entrar y no enojarse porque si no sería un bondi⁶ dar clases. (Entrevista EE1805)

El carácter aparentemente descortés de los tratamientos que utiliza Samuel y la forma lingüística *la concha de tu madre* (y sus variantes) que utilizan Mateo y Samuel se definen desde una perspectiva relacional: se plantean en función de aquello que los docentes consideran como descortés o fuera de lugar. Por eso, la *performance* en el aula se presenta a manera de un juego de opuestos, lo que es deseable para utilizar en

5 Como sustento de esta afirmación de Samuel, la docente de Matemáticas fue elegida por él para que le entregue el diploma de fin de curso en la ceremonia de egresados.

6 En este fragmento, *bondi* se utiliza para hacer referencia a caos.

el intercambio. Aquello que se dice a propósito para que la docente escuche es aquello que los adultos en rol institucional escolar considerarían como fuera de lugar y motivo de intervención, censura o sanción en última instancia. En suma, en este microevento, damos cuenta de que se pone en juego una afiliación de la imagen social: el juego de insultarse es posible solo entre participantes que están a una corta distancia en la red de amistades. Esta imagen afiliativa también aparece en el siguiente microevento registrado poco después del anterior, donde los jóvenes repiten la performance analizada en EE1537, pero esta vez con una intención metacomunicativa para explicar a la docente que se trata de una *joda*.

Microevento comunicativo EE1538

[Durante la hora de Matemáticas de la profesora Irene, Ariel y Leandro entran al curso y reparten hamburguesas a cada uno de los jóvenes. Mateo prepara un mate y le acerca el primer mate a Samuel]

1 Samuel: [le devuelve el mate a Mateo] Eh muy rico el mate \

2 Profesora: Ah después de que se tiraron un insulto muy audaz en la clase | ahora se dicen "Te quiero mucho" [sonríe]

3 Samuel: Cómo corresponde | = ¿no? / =

4 Mateo: =Y sí | los amigos se dicen eso

5 Samuel: | [mira a Mateo] forro \

6 Mateo: Hijo de puta \

7 Profesora: Dejé de perder tiempo y =hacé la tarea [a Mateo, mientras sonríe]

8 Mateo : = Jorgito ¿un mate? /

9 Jorge: No | la concha de tu hermana \ [risas de los varones]

10 Mateo: ¿Qué te pasa | la concha bien de la tuya? /

11 Milagros: Ay | nene | ¡basta! [risas de los varones]

12 Profesora: Toto | yo sigo confiando en tu instinto | eh /

[Luego, la profesora habla con Mateo sobre las notas del trimestre y le dice que use su "instinto para aprobar"]

En este microevento, ingresan dos participantes (Leandro y Ariel) con una bandeja de comida y Mateo prepara un mate que comparte con los demás jóvenes. El primero en recibir un mate es Samuel, quien en el turno 1 se lo devuelve y le realiza un cumplido a Mateo: *Eh muy rico el mate*. Frente a esto, en 2, la profesora Irene realiza un comentario metacomunicativo: entre risas, hace mención de los supuestos ataques a la

imagen social entre Mateo y Samuel en EE1537 y la relación de camaradería que ahora muestran estos jóvenes. Frente a este comentario metacomunicativo, Samuel dirige una pregunta a la docente, la cual Mateo acompaña con una afirmación en el turno 4 y justifica el comportamiento lingüístico antinormativo que tuvieron anteriormente (*los amigos se dicen eso*). Luego, en los turnos 5 y 6, tenemos un par adyacente conformado por un intercambio de tratamientos anticortesés: Samuel le dirige el tratamiento *forro* a Mateo y este le devuelve otro tratamiento: *hijo de puta*.

En 7, la docente le da una orden a Mateo acompañada de una sonrisa y este joven, por su parte, le ofrece un mate a Jorge. En los turnos 9 y 10, encontramos un intercambio similar al que acontece en EE1537 entre Samuel y Mateo: repetir la forma lingüística aparentemente descortés y devolver la afrenta a la manera de un insulto ritual (Labov, 1972). En el turno 9, Jorge rechaza el ofrecimiento de forma anticortés, imitando el estilo comunicativo y el tono de Mateo: *No, la concha de tu hermana*, provocando la risa del auditorio de varones. En el turno 10, Mateo replica con una forma lingüística anticortés similar: *¿Qué te pasa, la concha bien de la tuya?* Finalmente, es Milagros, una joven del curso quien, en el turno 13, dirige un acto directivo a Mateo para que se calle: *Ay, nene ¡basta!*, y genera risas en el grupo de varones. Luego, en 14, Irene dirige un acto expresivo a Mateo y continúa la clase, sin sancionar de manera formal el comportamiento lingüístico de estos jóvenes.

Al igual que sucede en EE1537, interpretamos que estos jóvenes realizan una *performance* anticortés: no hay actividades mitigadoras o reparadoras de la imagen, la distancia entre los participantes es de un paso en la red de amistades, el efecto social es positivo para los jóvenes varones que participan del microevento. Se trata de una *performance* que se activa ante una profesora con la que tienen una relación distendida.

Entrevistador: ¿Tuvieron algún conflicto o observación por decirle “pelotudo” a un profesor?

Mateo: No, a un profesor no, no vamos a ser tan zarpados. Igual no viste que mientras están los profesores nos decimos “Hijo de puta”, “la concha de tu hermana” (risas de Samuel) ¿Pero es verdad o no?

Samuel: Sí

Mateo: Por ejemplo, vos viste que él se sienta del lado de la pared y yo del otro lado, y nos gritamos cosas mientras está el profesor, es más, yo lo digo a propósito para que lo escuche.

Samuel: ¿Entendés? Así que... es depende con quién tengas, o sea con vos sentís que tenés confianza.

Mateo: Con la profesora de Matemáticas, no sé, por lo menos nos reímos, insultamos más, como la re concha de tu madre

Jorge: Y con Soto⁷ no es...

Mauro: No, pero Soto te dice una sola vez que te calla y te callás, si no...

En esta entrevista, los jóvenes establecen una comparación entre dos profesoras. Por un lado, Soto, docente de Construcción de la Ciudadanía, con quien mantienen una relación positiva y de respeto: la escuchan, participan de las actividades de la clase y se sienten interpelados por su estilo como docente. A su vez, es una docente que exige silencio y sanciona el comportamiento lingüístico considerado inapropiado para el contexto de clase. Por otro lado, Irene, la docente de Matemáticas, con quien también mantienen una relación positiva y se sienten habilitados para reír, hacer chistes y utilizar tratamientos anticortesés de forma intencional para que ella los escuche y jugar con la posibilidad de su reacción como autoridad.

En suma, en estos dos microeventos analizados entendemos que aparece un tipo de *performance*, un intercambio competitivo y, a la vez, cooperativo de actos anticortesés. Los participantes se encuentran a una distancia de un paso en la red de amistades y conforman un *nosotros* frente a las normas de tratamiento fijadas por los adultos de la institución. Al subvertir esas normas, lo hacen adrede frente a una docente, no para desafiarla, sino como un juego, a sabiendas de que no van a ser sancionados por ello. A diferencia de EE1537, en EE1538, los tratamientos no acompañan actos directivos, sino actos expresivos y refuerzan la *performance* de anticortesía. Finalmente, se pone en juego una afiliación de la imagen social entre los jóvenes, la necesidad de ver y ser visto como parte de un grupo.

5. Conclusiones: *joder* y jugar entre amigos

Nuestra hipótesis postuló que los jóvenes establecen un juego alrededor de la ambigüedad en las formas lingüísticas para su interpretación como descortés o anticortés.

⁷ Soto es la profesora de Construcción de la Ciudadanía de sexto año.

En particular, la presencia de un adulto en el microevento comunicativo puede provocar o inhibir este juego.

Como mostramos en el análisis, la presencia o ausencia de un adulto que asume un rol como representante de la autoridad docente es una de las características para entender la anticortesía en este corpus. Con docentes con los que tienen una relación relajada y que *les siguen el juego*, los jóvenes activan la anticortesía a sabiendas de que se encuentran habilitados. Ellos buscan, deliberadamente, la reacción del adulto para que este tome un turno de habla y ponga un límite al uso de la anticortesía, pero sin que exista una sanción disciplinar.

Al explorar el uso de tratamientos en *actividades curriculares*, encontramos que estos microeventos se componen de, preferentemente, dos participantes y ocurren frente a un docente con el que los jóvenes mantienen una relación estrecha. A su vez, encontramos una baja cantidad de turnos de habla, los cuales se engloban en uno o dos pares adyacentes: pedido y respuesta al pedido, orden y acatamiento de la orden. Las fórmulas de tratamientos mapeadas entre jóvenes refuerzan estos pedidos y órdenes.

También analizamos microeventos que presentan un alto grado de ritualidad: las *performances* en presencia o en ausencia de un adulto. En las *performances en horas de clase*, cambia la finalidad del microevento comunicativo: en el caso analizado, el objetivo de los participantes no es realizar un pedido específico, sino recrear una pelea entre dos bandos para provocar la reacción de la docente. Esta *performance* también se destaca por establecerse frente a un auditorio que es relevante en dos sentidos. En primer lugar, destacamos la presencia de jóvenes que festejan el intercambio de actos aparentemente descorteses. En segundo lugar, hay una búsqueda deliberada de la reacción de la profesora.

En suma, para entender nuestro corpus de anticortesía, exploramos el concepto nativo de *joda*. En la medida en que este uso es conceptualizado como parte de un juego, se habilita el uso de estos tratamientos tales como *estúpido*, *tarado*, *pelotudo* y otros cuyo efecto social es positivo para los participantes.

Como cierre, queremos destacar que, detrás de nuestra curiosidad por abordar un estudio de caso sobre los usos lingüísticos en grupos de jóvenes, subyace una reflexión que hunde sus raíces en experiencias personales. A lo largo de nuestra trayectoria docente en escuelas de enseñanza media en la provincia de Buenos Aires, hemos dado cuenta de un tópico en las conversaciones entre colegas en salas de profesores:

quejas acerca de lo mal que se tratan entre sí los jóvenes en las instituciones educativas.

Los jóvenes no siempre utilizan las formas lingüísticas que las instituciones educativas pensaron para ellos. Más allá de la norma, en nuestro análisis podemos referir variados casos en que los jóvenes reformularon espacios, usos y sentidos que fueron desarrollados con otra finalidad en el ámbito educativo. Aquello que como adultos entendemos como formas incorrectas o desagradables de tratarse entre ellos aparecen resignificadas por los jóvenes como señales de confianza. Estas formas constituyen maneras alternativas y creativas de usar la lengua, de relacionarse y de construir identidades.

En esta investigación, partimos de la etnografía de la comunicación y realizamos un análisis lingüístico con categorías de la pragmática sociocultural, pero para llegar a conclusiones sociolingüísticas. En este punto, sostenemos, de forma tenaz, que una investigación sociolingüística parte necesariamente de los sujetos hablantes. Resulta necesario quitar la mirada de las finalidades normativas de la escuela (dentro y fuera de la clase de Lengua) y ponerla nuevamente en los sujetos, sus acciones, en cómo los jóvenes hacen cosas con palabras. Porque al principio y al final de cada día de clase, la lengua la hicieron los hablantes. **D**

Referencias

- Acevedo Ibáñez, Alejandro y Alba Florencia López. *El proceso de la entrevista: Conceptos y modelos*. Limusa, 1996.
- Bauman, Richard. "Performance". *Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments*. Oxford University Press, 1992, pp. 41-49.
- Bernal, María. *Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, descortesía y anticortesía en conversaciones españolas de registro coloquial*. Stockholm University, 2005.
- Bernal, María. "¿Insultan los insultos? Descortesía auténtica vs. descortesía no auténtica en español coloquial". *Pragmatics*, vol. 18, núm. 4, 2008, pp. 775-802.
- Bravo, Diana. "¿Imagen positiva vs. imagen negativa? Pragmática sociocultural y componentes de face". *Oralia. Análisis del discurso oral*, vol. 2, 1999, pp. 155-184.

- Bravo, Diana. "Actos asertivos y cortesía: Imagen del rol en el discurso de los académicos argentinos". *Actos de habla y cortesía en español*, vol. 5, 2002, pp. 141-172.
- Cameron, Deborah. "Performing Gender Identity: Young Men's Talk and the Construction of Heterosexual Masculinity." *Language and Masculinity*, editado por S. Johnson y U. H. Meinhof, Blackwell, 1997, pp. 47-64.
- Fernández Sanmartín, Alba. "Reflexiones metodológicas sobre la entrevista semidirigida." *Actas del XV Congreso Internacional de la ALFAL*, Montevideo, 2008.
- Furman, Michael. "Impoliteness and Mock-Impoliteness". *Dom 2, The Slavic Forum*, 2011.
- Goffman, Erving. *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Doubleday Anchor Books, 1967.
- Guber, Rosana. *El salvaje metropolitano: A la vuelta de la Antropología Posmoderna*. Legasa, 1991.
- Guber, Rosana. *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- Hernández, Gabriel. *Lenguaje, contexto y representaciones sociales: Una perspectiva antropológica acerca del uso de «malas palabras» en jóvenes*. Universidad de Buenos Aires, 2013.
- Hernández, Gabriel. *Fórmulas de tratamiento en actos de habla descorteses y anticorteses entre jóvenes de escuelas de la provincia de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires, 2024.
- Hernández-Flores, Nieves. "Actividad de imagen: Caracterización y tipología en la interacción comunicativa". *Pragmática Sociocultural*, vol. 1, núm. 2, 2013, pp. 175-198.
- Hymes, Dell. "Hacia una etnografía de la comunicación". *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. UNAM, 1974, pp. 48-89.
- Kaul de Marlangeon, Silvia. "Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad. El discurso tanguero de la década del 20". *Estudios de la (des)cortesía en español: Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, vol. 1. Programa EDICE-DUNKEN, 2005, pp. 299-318.
- Labov, William. "Rules of Ritual Insults". *Studies in Social Interaction*. Free Press, 1972.
- Rigatuso, Elizabeth. "Las fórmulas de tratamiento del español bonaerense desde la perspectiva de la Sociolingüística histórica. Factores y procesos en la dinámica del cambio (1800-1880)". *Analecta Malacitana*, vol. 28, 2005, pp. 77-100.

- Rigatuso, Elizabeth. "La constitución del corpus de análisis en estudios de sociolingüística y pragmática históricas: Pasado y presente". *IV Jornadas de Investigación en Humanidades. Homenaje a Laura Laiseca*, 2011.
- Searle, John. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, 1969.
- Tusón Valls, Amparo. *Análisis de la conversación*. Ariel, 1995.
- Wilkins, Julia y Amy Jane Eisenbraun. "Humor Theories and the Physiological Benefits of Laughter". *Holistic Nursing Practice*, vol. 23, 2009, pp. 349-354.
- Zimmermann, Klaus. "Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad." *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Iberoamericana, 1996, pp. 475-514.
- Zimmermann, Klaus. "Construcción de la identidad y anticortesía verbal. Estudio de conversaciones entre jóvenes masculinos". *Estudios de la (des)cortesía en español: Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos*. Dunken, 2005, pp. 245-271.

Anexo

Pautas de transcripción de interacciones en conversaciones coloquiales, basadas en Tusón.

¿?	Entonación interrogativa
¡!	Entonación exclamativa
...-	Corte abrupto en medio de una palabra
	Pausa breve
	Pausa mediana
<pausa>	Pausa larga
<u>subr</u>	Énfasis
::	Alargamiento de un sonido

Símbolos relativos a los turnos de palabra

:	Cambio de voz
=	Al principio de un turno para indicar que no ha habido pausa después del turno anterior
=...= =...=	Solapamiento en dos turnos

Otros símbolos

[]	Fenómenos no léxicos, tanto vocales como no vocales. Por ejemplo [risas] [mirando a B]
(())	Palabra o frase ininteligible

ConRam: metodología de un corpus de conversaciones con rastreo de mirada

ConRam: methodology for a corpus of conversations with gaze tracking

Asela Reig Alamillo

Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Cuernavaca, México
assela.reig@uaem.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6010-8177>

Lisandra Barrios Arias

Centro de Investigación en Ciencias Cognitivas, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Cuernavaca, México
lisandra.barrios@uaem.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4071-2953>

Resumen

Este artículo presenta el Corpus de conversaciones con rastreo de mirada (ConRam) y la metodología empleada para su creación. El Corpus de conversaciones con rastreo de mirada es el primer corpus de conversaciones en español recogidas mediante tecnología de rastreo visual. Se trata de un corpus multimodal de conversaciones diádicas entre hablantes con un alto grado de cercanía y una relación simétrica, recogidas en contexto de laboratorio. El artículo justifica la pertinencia de obtener un corpus multimodal de estas características y, específicamente, el interés por obtener datos de la mirada de los hablantes durante la conversación para el estudio de la lengua en la interacción.

Palabras clave: corpus; multimodalidad; rastreo visual; interacción cara a cara; mirada

Abstract

This article presents the Corpus de conversaciones con rastreo de mirada (Corpus of conversations with eye tracking), ConRam, and the methodology used to create it. The Corpus of Conversations with Eye Tracking is the first corpus of conversations in

Recepción: 24-09-2025 | Aceptado: 4-12-2025
Publicado: 24-12-2025

Acceso abierto

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Citación:

Reig, Asela, et al. "ConRam: metodología de un corpus de conversaciones con rastreo de mirada". *Estudios del Discurso* 11.2 (2025): 1-28.

DOI: <https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.224>

Spanish collected using visual tracking technology. It is a multimodal corpus of dyadic conversations between speakers with a high degree of closeness and a symmetrical relationship, collected in a laboratory setting. The article discusses the relevance of obtaining a multimodal corpus of these characteristics and, specifically, the interest in obtaining data on the gaze of speakers during conversation for the study of language in interaction.

Keywords: corpus; multimodality; eye tracking; face-to-face interaction; gaze

1. Introducción

Este artículo presenta el Corpus de conversaciones con rastreo de mirada (ConRam), un corpus conversacional de diálogos que se registran en audio, video y rastreo visual para capturar los patrones de mirada de los hablantes durante la interacción lingüística.

La interacción lingüística es multimodal: en ella se activan simultáneamente modalidades auditivas y visuales y, junto con el canal verbal, la comunicación emplea otros canales semióticos como los gestos paralingüísticos, la postura o la mirada (Brône y Oben, 2018; Brône et al., 2017). El estudio de los gestos paralingüísticos ha recibido una creciente atención desde el trabajo pionero de Kendon (1967) (Keevallik, 2018; Nevile, 2015). En cambio, el comportamiento de la mirada y la forma en que esta interacciona con la expresión lingüística en la conversación son aspectos menos desarrollados y que requieren de datos que, en la actualidad, no están disponibles en español y apenas lo están en otras lenguas.

Este artículo presenta la metodología de recogida de datos de ConRam, un corpus de conversaciones de parejas de hablantes en el que se incluye el comportamiento de la mirada de los hablantes recogido con rastreo visual. Aunque el corpus no está todavía completo —la revisión y anotación están en proceso—, consideramos adecuado dar a conocer, desde esta etapa, tanto la existencia del corpus como el método de recogida y tratamiento de los datos para fomentar el diálogo y la colaboración entre grupos de investigación interesados en el estudio de la interacción oral cara a cara.

El resto del artículo se organiza de la siguiente manera: el apartado 2 se dedica a la multimodalidad de la interacción lingüística y, específicamente, al papel de la mirada en la conversación y sus diversas funciones (2.1). El apartado 3 hace una revisión breve

de los corpus existentes para el estudio de la interacción oral en conversación y de aquellos con rastreo visual en otras lenguas, para mostrar la carencia que cubre el presente corpus. En el apartado 4, se detallan las características del Corpus de conversaciones con rastreo de mirada. Por último, el apartado 5 ofrece datos respecto a la naturalidad de las conversaciones recogidas, reflexión pertinente dado el contexto de laboratorio en el que estas tienen lugar. El artículo se cierra con las conclusiones.

2. La multimodalidad de la interacción y el papel de la mirada en la conversación

La comunicación cara a cara es multimodal (Brône et al., 2017; Kendon, 1967; Kibrik y Fedorova, 2018; Levinson, 2006, 2010; Levinson y Holler, 2014; Poyatos, 1994). Aunque el principal canal de comunicación humana es verbal, esto es, involucra el diseño del mensaje lingüístico en todos sus niveles, otros canales no verbales participan de ella: empleamos expresiones faciales, gestos, postura, mirada, y también por estos medios nos comunicamos.

Desde hace algunos años, lingüistas, analistas del discurso y de la conversación, y estudiosos de la interacción lingüística desde otras disciplinas han avanzado en describir cómo los diferentes canales funcionan y actúan en la interacción cara a cara (Gironzetti, 2020). En especial, el diálogo entre la lingüística y los estudios de otras modalidades involucradas en la comunicación cara a cara es relevante para comprender fenómenos lingüísticos que se relacionan con el funcionamiento de la interacción: pragmáticos, sociolingüísticos e interaccionales. Por ejemplo, la expresión lingüística, las expresiones faciales y gestuales, la gestión de la mirada de los participantes y la fluidez verbal participan en la gestión de turnos, de información nueva y conocida, en la organización de secuencias, el establecimiento y la actualización del contexto discursivo, el monitoreo de la comprensión y del acuerdo y desacuerdo, la lectura de intenciones, la obtención de inferencias, la gestión de la atención del interlocutor y la atención conjunta o en aspectos sociales de la interacción, entre otros (Levinson, 2006, 2010). Pensemos en la obtención de inferencias, la cual constituye una operación cognitiva básica en la comunicación lingüística y en los estudios pragmáticos: esta operación también puede estar afectada por señales no verbales. Si, por ejemplo, un hablante dice “Todo está bien”, pero su expresión facial y dirección de la mirada no están

alineados con el contenido emitido lingüísticamente, el receptor puede inferir que, para el emisor, todo no está realmente bien.

La investigación sobre la gestualidad paralingüística ha recibido una cierta atención en las últimas décadas (Goldin Meadow y Alibali, 2013; Keevallik, 2018; Nevile, 2015) y aún es un campo de estudio fructífero. El corpus que aquí presentamos permitirá abordar estudios desde este enfoque, aunque, por el momento, la anotación de gestos es una labor pendiente. Nos centraremos, aquí, en justificar la pertinencia de un corpus que, además de tener un video que capture la gestualidad, contenga información sobre la mirada de los participantes, por ser este un aspecto menos desarrollado en el estudio de la investigación en la comunicación lingüística y la mayor novedad que aporta este corpus.

2.1. Patrones y funciones de la mirada en la conversación

Aunque ya hace décadas que se señala el papel relevante de la mirada en la comunicación lingüística cara a cara, las preguntas sobre cómo funciona en la comunicación y cómo interactúa con la lengua en la conversación son, todavía hoy, preguntas abiertas.

Kendon (1967) ya describe el patrón general de la mirada en una conversación diádica: mientras el oyente mantiene mayormente contacto visual con el hablante, este último mira menos al interlocutor y alterna esa conducta con el desvío de la mirada. Este hallazgo ha sido respaldado por varios estudios posteriores (Brône y Oben, 2018; Goodwin, 1980; Hirvenkari et al., 2013; Vertegaal et al., 2001) que apuntan también a que esos patrones pueden depender del acto de habla realizado, entre otros factores (Rossano et al. 2009). Se piensa que el mayor desvío de la mirada por parte del hablante está relacionado con la gestión de la carga cognitiva. Algunos autores defienden que mantener contacto visual prolongado con el interlocutor es altamente costoso para el hablante y, por tanto, disminuye la fluidez del discurso (Beattie, 1981; Kendrick y Holler, 2017; Novick et al., 1996). De esta manera, los hablantes desvían la mirada para reducir la carga cognitiva que involucraría atender a estímulos ambientales, como el rostro del interlocutor (Glenberg et al., 1998), que no son necesarios para la tarea específica que se esté realizando (planeación, selección léxica, etcétera).

La mirada participa en la regulación de la toma de turnos en la conversación, un sistema de organización básico en las interacciones sociales humanas. La mirada permite a los hablantes señalar qué hablante es seleccionado para el siguiente turno y

confirmar si está listo para intervenir; a su vez, el desvío de mirada —dejar de mirar al interlocutor— tiende a ocurrir cuando se está a punto de tomar el turno (Auer, 2018; Brône et al., 2017; Lerner, 2003).

Otro conjunto de actividades esenciales en la conversación en el que participa la mirada es el monitoreo de estados atencionales y emocionales del interlocutor. Las funciones de monitoreo del interlocutor, constantes en la conversación, pueden satisfacerse verbalmente: por ejemplo, lanzamos a nuestro oyente, a lo largo de la conversación, preguntas cortas como ¿sí?, esperando una confirmación de su atención y comprensión. Sin embargo, la mirada parece ser especialmente útil para observar las reacciones del interlocutor y ajustar el discurso convenientemente (Degutyte y Astell, 2021). Así, la mirada al otro facilita la emisión y monitoreo de retroalimentadores, señales verbales o no verbales que se utilizan para mostrar que se está siguiendo el discurso, así como señales de las reacciones emocionales del interlocutor que pueden provocar un ajuste en los contenidos o la forma de expresarlos (Bertrand et al., 2007).

La mirada contribuye, asimismo, a la lectura de intenciones. Para lograr una comunicación exitosa, los participantes monitorean el comportamiento del interlocutor, predicen sus intenciones y ajustan su propio comportamiento en consecuencia (Huang et al., 2015). Por ejemplo, si durante el diálogo una persona mira su reloj, el interlocutor puede inferir que la persona está preocupada por la hora, con base en experiencias previas con esa acción (Romani et al., 2005; Sebanz y Shiffrar, 2009; Shiffrar y Freyd, 1990). La mirada deíctica o referencial está sincronizada, temporalmente, con expresiones verbales que refieren al mismo objeto (Griffin, 2001; Meyer et al., 1998). Es decir, cuando un interlocutor se refiere a un objeto presente, es común que la mirada se pose en el objeto un poco antes de que se produzca la mención verbal. Esta mirada referencial permite al interlocutor recuperar las intenciones del hablante (Staudte y Crocker, 2011). De este modo, la dirección de la mirada se considera un recurso esencial, pues permite deducir el foco de atención del interlocutor y las acciones que se deriven este.

El desvío de la mirada desempeña, además, un papel clave en la regulación emocional durante la interacción. Exline y colaboradores (1965) observaron que los participantes evitan la mirada directa con su interlocutor al recibir preguntas personales sobre sus deseos o miedos. Kendon (1967) observa este patrón conductual cuando la intensidad emocional llega a cierto umbral y reporta que el desvío de la mirada funciona como un reductor de la activación emocional tanto en el oyente como en el hablante. Este autor denominó dicho comportamiento la *función expresiva* de la dirección de la mirada,

la cual se interpreta como estrategia para mitigar emociones socialmente negativas como la vergüenza (Stanley y Martin, 1968). De hecho, estos autores también señalan que el contacto visual prolongado está relacionado con un aumento de la ansiedad, lo que convierte el desvío de la mirada en una herramienta eficaz para reducirla.

Por otro lado, a la función expresiva también corresponde el empleo de la mirada para establecer afiliación social. Este fenómeno se observa en la mirada mutua —los hablantes se observan uno al otro— y en la atención conjunta —los hablantes fijan su atención visual sobre un mismo elemento— que tiende a incrementar durante interacciones cooperativas (Kendon, 1967; Kendrick y Holler, 2017). Kendrick y Holler (2017) integran esta idea en la estructura del par adyacente pregunta-respuesta y sugieren que la mirada al interlocutor sirve como recurso expresivo que acompaña las respuestas preferidas (cooperativas/afiliativas) y el desvío de mirada se elige más en las no preferidas (potencialmente no cooperativas/no afiliativas).

En definitiva, resulta evidente que el comportamiento visual participa de diversas funciones en la conversación cara a cara, pero todavía quedan muchas preguntas abiertas respecto a qué funciones específicas realiza y, más concretamente, respecto a cómo interactúa con el comportamiento lingüístico en la interacción.

3. Corpus orales multimodales y con rastreo visual

El estudio de la lengua y la interacción lingüística se apoya, en buena medida, en materiales recogidos en corpus. Un corpus es una compilación de muestras de habla o de escritura recogidas en su contexto natural de enunciación (Rojo, 2016). En concreto, el estudio del español oral y de la interacción en español se beneficia, hasta el momento, de corpus de interacciones orales que, desde hace algunas décadas, se han recogido en las diversas zonas del mundo hispanohablante (Briz y Albelda, 2009; Carcelén, 2024; Rojo, 2016; Briz y Samper, 2022; Solís, 2018).

Por el tipo de interacción que se recoge, diferenciamos aquellos de conversaciones espontáneas o semiespontáneas, desarrollados principalmente desde el análisis de la conversación (Briz y Val.Es.Co, 2002; Albelda y Estellés, 2020; Vila, 2001; Vila y Etxebarria, 2005), de aquellos que se componen de entrevistas semidirigidas, principalmente con un enfoque sociolingüístico (Martín Butragueño y Lastra, 2011-2015; PRESEE, 2014, Rodríguez et al., 2010). Los últimos tienen mayor énfasis en el control del equilibrio

de la muestra respecto a los parámetros sociodemográficos que se seleccionan (género, edad, nivel de instrucción, etcétera), mientras que los primeros suelen incluir información sociodemográfica de los hablantes, pero no necesariamente equilibran la muestra, pues se prioriza la grabación en contextos espontáneos o semiespontáneos.

Los corpus orales mencionados hasta ahora ofrecen al investigador la transcripción del material oral y suelen tener el audio accesible: son corpus unimodales o monomodales (Adolphs y Carter, 2013), enormemente valiosos y empleados por investigadores de diversas subdisciplinas lingüísticas. Frente a los corpus unimodales, uno multimodal se define como “una colección anotada de contenido coordinada de canales de comunicación que incluyen el habla, la mirada, gestos manuales y lenguaje corporal, y que se basa generalmente en comportamiento humano grabado” (Foster y Oberlander 307-308). Hasta la fecha, son escasos en cualquier lengua los corpus que ofrecen, además de grabación de audio, imágenes de video del intercambio lingüístico. En lenguas diferentes al español, podemos mencionar el *Corpus of Interactional Data for French* (Bertrand et al., 2007; Blache et al., 2008); *NMMC Nottingham Multimodal Corpus* (Knight et al., 2008, 2009), el *Corpus D64* (Oertel et al., 2013), el *Swedish Spontaneous Dialogue Corpus* (Edlund et al., 2010) o el *IFA Dialogue Video Corpus* (van Son et al., 2008). En el caso del español, la recogida de materiales lingüísticos con video es, hasta donde sabemos, muy limitada: tenemos noticia del corpus GestINF (Rodríguez Rosique, 2021) y algunos investigadores reportan en sus publicaciones análisis de datos conversacionales con video (Vázquez Carranza, 2017).

Dentro del reducido grupo de corpus con información de video, son aún más escasos aquellos recogidos con tecnología de rastreo visual, la cual permite tener precisión respecto a los patrones de mirada de los participantes durante la interacción (Brône y Oben, 2018). En este reducido grupo se encuentran, hasta donde tenemos noticia, *The InSight Interaction Corpus*, en holandés (Brône y Oben, 2015), el corpus de lengua inglesa recogido en el Max Planck Institute for Psycholinguistics in Nijmegen (Holler y Kendrick, 2015) y el *Russian Pear Chats and Stories* (Kibrik y Fedorova, 2018). El *InSight Interaction Corpus* consiste en quince conversaciones espontáneas de dos hablantes nativos del idioma flamenco. Las conversaciones se grabaron en contexto de laboratorio y con los participantes —parejas que se conocían previamente— sentados uno frente a otro. Las conversaciones tienen una duración aproximada de veinte minutos cada una y se graban con grabadora externa y con dos dispositivos de lentes de rastreo visual, uno en cada participante. Las grabaciones fueron anotadas en ELAN, incluyendo

anotaciones lingüísticas, gestuales y de comportamiento de la mirada. El corpus de Holler y Kendrick (2015) consiste en grabaciones de conversaciones espontáneas de tres personas, en inglés, con una duración aproximada de veinte minutos. Las conversaciones tienen también lugar en contexto de laboratorio, donde los participantes están sentados en una disposición de triángulo, y cada conversación se graba con tres cámaras externas y tres lentes de rastreo visual, uno por cada participante. Las grabaciones fueron anotadas para material verbal y no verbal (mirada y gestos) en el programa ELAN. Por último, el *Russian Pear Chats and Stories* recoge 24 conversaciones entre tres personas hablantes nativas de ruso, en contexto de laboratorio. La duración promedio de las conversaciones es de veinticuatro minutos. En este caso, no se trata de conversaciones espontáneas, sino que los participantes relatan una historia que han visto, previamente, en una breve película. Las conversaciones fueron grabadas con tres videocámaras externas y dos de los participantes llevaban lentes de rastreo visual. Las grabaciones se anotaron por rasgos verbales, gestos manuales y mirada en el programa ELAN.

El Corpus de conversaciones con rastreo de mirada de México se une a estos últimos corpus. Los objetivos, justificación y método de recogida y anotación se detallan en los siguientes apartados.

4. El Corpus de conversaciones con rastreo de mirada (ConRam)

El ConRam consiste en 15 grabaciones de conversaciones diádicas, de aproximadamente 30 minutos de duración, en las que los participantes llevan lentes de rastreo visual mientras mantienen la conversación sentados uno frente al otro. La conversación se desarrolla en un ambiente controlado de laboratorio. El resultado, como se detallará, es un corpus de conversaciones en español de México, con rasgos de espontaneidad, aunque en un ambiente controlado. Este combina el audio y su transcripción, la captura visual de los participantes interactuando y de su espacio circundante, así como la captura del campo de visión de cada uno de ellos con el comportamiento de su mirada durante la conversación.

4.1 Objetivo, justificación y posibles aplicaciones

El objetivo del ConRam es compilar material novedoso y original de conversaciones cara a cara en el que se registre tanto el audio del habla como el video de los

participantes, su contexto situacional, campo de visión y el comportamiento de la mirada de cada uno de ellos. Hasta donde sabemos, el ConRam constituirá el primer corpus multimodal con información de rastreo visual en español y complementará los corpus conversacionales existentes hasta el momento.

El empleo de rastreo visual durante las conversaciones permite capturar con precisión el comportamiento de la mirada de los dos hablantes a lo largo de la conversación. Específicamente, el corpus ConRam permitirá, por un lado, ahondar en el estudio de la relación entre aspectos lingüísticos y no lingüísticos involucrados en la comunicación lingüística y, por otro, al obtener datos sincronizados de los dos participantes en el diálogo, servirá para abordar preguntas específicas respecto a la relación estrecha entre el procesamiento y la producción durante los intercambios cara a cara, y el ajuste o *alineamiento* de los participantes en un intercambio lingüístico (Garrod y Pickering, 2009). Como señalan Brône y Oben (2018), el interés multidisciplinario por atender la mirada en la conversación tiene que ver con su papel esencial en la realización de la acción conjunta y coordinada, base de la interacción en general y, en concreto, de la interacción lingüística. Así, este corpus ofrecerá datos potencialmente interesantes para estudios multi o interdisciplinarios sobre la interacción lingüística.

Desde el punto de vista del lingüista y el estudio de la comunicación verbal, resulta inequívoco que muchas de las descripciones y análisis de fenómenos lingüísticos y, específicamente, pragmáticos, o bien, asumen, o bien, hacen predicciones acerca de aspectos no lingüísticos de la interacción: la accesibilidad de elementos en el contexto, la atención del hablante o el oyente, los estados emocionales, la coocurrencia de expresiones determinadas con comunicación gestual paralingüística, entre otros. Si bien la lista no es exhaustiva, se enumeran aquí algunos de los fenómenos para los que pueden resultar relevantes los datos del corpus con rastreo de mirada.

1. Manejo del turno de palabra. Señalización de los lugares adecuados para la transición y el papel conjunto de las expresiones lingüísticas descritas como marcación de final de turno junto con la mirada de los participantes.
2. Patrones de mirada de los participantes en los diversos tipos de actos de habla, así como en la distinción entre turnos iniciativos y turnos reactivos.
3. Patrones de mirada complementarios y suplementarios a expresiones lingüísticas de inicio de turno que señalan acuerdo y desacuerdo o respuestas preferidas y no preferidas.

4. Pausas llenas y patrones de visión asociados con la alta carga cognitiva involucrada en planear el mensaje lingüístico.
5. Elementos lingüísticos señaladores de prominencia informativa y su relación con la atención visual de los participantes.
6. Preguntas breves con función de mantenimiento de turno y de búsqueda de acuerdo, y patrones de visión asociados con sus diversas funciones.
7. Retroalimentación y patrones de visión de los participantes durante la retroalimentación lingüística y paralingüística.
8. Accesibilidad contextual de los referentes y las expresiones referenciales escogidas en virtud del grado de accesibilidad.
9. Reformulación lingüística y el papel de la comunicación multimodal del interlocutor como disparador de la reformulación.
10. Patrones de mirada y convergencia de mirada como indicadores del alineamiento entre hablantes en fragmentos discursivos de mayor relevancia o en la identificación de información nueva y mantenimiento del *suelo de la interacción*.
11. Posicionamiento de los participantes y patrones de mirada.

4.2. Participantes

Han formado parte del corpus 30 participantes (12 hombres, 17 mujeres, 1 persona no binaria), agrupados en 15 parejas. Todos ellos tienen el español mexicano como lengua materna. La edad promedio de los participantes es de 25.7 años. Todos viven actualmente en Morelos (México). De los 30, 20 son nacidos en Morelos; 3 proceden de Guerrero; 2, de la Ciudad de México; 2, de Puebla; 1, de Guanajuato; 1, de Oaxaca, y 1 nació en Estados Unidos, pero vive en Morelos desde la infancia.

Las parejas de participantes tienen siempre una relación de cercanía (amistad, parentesco o relación sentimental). Este requisito se estableció con la idea de facilitar una conversación espontánea a pesar del contexto poco natural en el que se recogen los datos: en el laboratorio y con los lentes de rastreo visual puestos (Brône y Oben, 2015). La tabla 1 recoge los datos de los participantes y el tipo de relación de cada pareja.

Código	Edad	Género	Ocupación	Tipo de relación
01A	28	M	Estudiante/profesora	Amigos
01B	31	H	Estudiante	
02A	32	H	Empleado	Amigos
02B	27	M	Estudiante	
03A	20	M	Estudiante/trabajadora en la universidad	Amigos
03B	41	M	Hogar	
04A	22	H	Escritor	Amigos
04B	22	M	Estudiante	
05A	24	No binario	Estudiante	Hermanos
05B	21	M	Estudiante	
06A	25	H	Trabajador	Amigos
06B	21	H	Auxiliar de cocina	
07A	22	M	Estudiante	Amigos
07B	21	M	Estudiante	
08A	22	M	Estudiante	Amigos
08B	21	M	Estudiante	
09A	23	M	Estudiante	Amigos
09B	22	M	Estudiante	
10A	22	H	Estudiante	Pareja sentimental
10B	28	H	Estudiante	
11A	28	M	Estudiante	Pareja sentimental
11B	32	H	Estudiante	
12A	29	M	Estudiante	Amigas
12B	25	M	Veterinaria, zootecnista	
13A	47	H	Periodista	Amigos
13B	21	M	Estudiante	
14A	30	No binario	Corrector de estilo	Amigos
14B	25	H	Docente	
15A	19	M	Estudiante	Amigos
15B	19	M	Estudiante	

Tabla 1: Datos de los participantes.

4.3. Consideraciones éticas

El proyecto de investigación que incluye la recogida de este corpus fue aprobado por el Comité de ética en Investigación del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. De acuerdo con lo establecido en el proyecto, los participantes fueron informados con detalle de las condiciones de su participación en el proyecto, así como de la posibilidad de abandonar la grabación o solicitar que la conversación o parte de ella fuera eliminada en cualquier momento. Ninguno de los participantes hizo esta solicitud. Los participantes dieron consentimiento informado tanto para participar en la grabación como para autorizar el empleo de sus grabaciones y/o de los videos en productos y eventos académicos. Asimismo, autorizaron que la grabación se incorpore al ConRam y que pueda ser compartida con la comunidad académica. Por último, los archivos que componen el corpus no contienen ninguna información personal de los participantes: desde el momento en que aceptan su participación, se asigna a cada participante un código y este es empleado para identificar todos los archivos.

4.4. Recogida de datos

La invitación a los participantes se realizó por medio de un cartel divulgativo que se difundió con la técnica de amigo del amigo y en redes sociales del centro de investigación. La recogida de datos tuvo lugar en el Laboratorio de Lenguaje y Cognición de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). La sala de grabación contaba con dos sillas, ubicadas una frente a otra, una grabadora de voz y una videograbadora externa. Se trata de un espacio aislado al ruido exterior y cerrado.

Los participantes que voluntariamente responden al anuncio entran el laboratorio, reciben la información del proyecto y, en caso de estar conformes, firman su consentimiento informado. Desde ese momento, se les colocan los lentes de rastreo visual (Tobii Pro Glasses 3) para que se adapten a estos y comuniquen cualquier incomodidad, si fuera el caso.

Durante la presentación del proyecto, se explica a los participantes que el objetivo de la sesión es que hablen de la forma más natural y espontánea que sea posible y que el tema puede ser libre o, si lo prefieren, pueden usar alguno de los temas que se les ofrecen como detonadores para empezar la conversación, sin tener que mantener ese tema a lo largo de la misma. Los temas entre los que podían elegir, en caso de así solicitarlo, son los siguientes:

1. En México no hay diferencias entre géneros en cuanto a la seguridad.
2. Las redes sociales tienen más desventajas que ventajas.
3. La mayoría de los géneros musicales populares en México promueven valores negativos.

De las 15 parejas, 5 escogieron uno de los tres temas propuesto para comenzar la conversación y 10 hablaron de temas de su elección de forma espontánea.

Una vez firmado el consentimiento y con los lentes colocados, cada uno de los participantes completó, en una computadora, un cuestionario de información socio-demográfica. Posteriormente, si no reportaron incomodidad con los lentes, entraron al cuarto de grabación. Los dos participantes se sentaron en sillas colocadas una frente a la otra. Se les recordó que podían moverse con libertad en la silla, de forma espontánea, durante su conversación. El investigador realizó la calibración de los lentes con el *software* Tobii Pro Controller y se comenzó la grabación tanto en los dos lentes como en la cámara externa y en la grabadora de audio. El investigador abandonó el cuarto y los participantes llevaron a cabo la conversación. Pasados aproximadamente 30 minutos, se tocó la puerta para indicar que la grabación ha finalizado y los voluntarios pasaron a participar en una prueba dirigida para un proyecto complementario.

Mientras la conversación se lleva a cabo, los investigadores monitorean fuera de la habitación que no se interrumpa la grabación de los lentes en el *software* Tobii Pro Controller. En una conversación se desconectó uno de los lentes y hubo que interrumpir la conversación y reiniciar el lente. Esta grabación duró 15 minutos antes de la interrupción y se grabaron otros 30 minutos después de la misma.

Desde el momento en que se completó el consentimiento informado, se asignó a cada participante un código. Este se empleó en el cuestionario para preservar los datos personales de los participantes, así como en el almacenamiento de todos los archivos relacionados con la sesión (grabaciones, archivos del rastreador visual, videos, audios, archivos de ELAN). Ninguno de los archivos se etiquetó con el nombre o apellido de los participantes.

4.5. Instrumentos de grabación y programas empleados

Para la grabación de los intercambios lingüísticos se utilizaron los siguientes instrumentos de grabación:

1. Dos lentes de rastreo visual Tobii pro glasses-3 (50Hz): cuentan con una cámara de escena (1080p; 1920x1080, a 30 fotogramas por segundo) y un micrófono.

Con ellos, los participantes pueden cambiar de posición libremente durante sus intercambios.

2. Cámara de videograbación externa: se utilizó en la grabación de la escena completa, es decir, del espacio en que se encontraban los participantes (1080p; 1920x1080, a 30 fotogramas por segundo).
3. Grabadora de audio Tascam Dr-05X: Permite grabar dos pistas de audio de alta resolución, en un formato de onda sin comprimir (.wav) a 24bits/44.1kHz.

Se emplearon los siguientes programas para los distintos procesos involucrados en la creación del corpus.

1. Tobii Pro Controller: se emplea para la calibración de los lentes de rastreo y para la grabación de las conversaciones con los lentes.
2. Tobii ProLab: permite la extracción de videos de los lentes con la información de rastreo visual. Dado que se busca que la consulta del corpus no dependa de programas de pago, el corpus aquí presentado no depende del uso de este programa.
3. Adobe Premiere Pro: se emplea para sincronizar las grabaciones.
4. Praat. Software de análisis fonético (Boersma y Weenink, 2024). Se emplea para realizar la segmentación automática del audio.
5. ELAN: software libre desarrollado en el Max Planck Institute for Psycholinguistics (Nijmegen) (Brugman y Russel, 2004; Lausberg y Sloetjes, 2009). En él se realiza la segmentación y transcripción de la conversación, así como la anotación de la dirección de la mirada.

4.6. Tratamiento de los datos

Una vez recogidos los datos, es necesario sincronizar las grabaciones de las grabadoras y los lentes de los dos participantes. Para ello, se empleó el *software* de edición Adobe Premier Pro y los archivos se sincronizaron a partir de la frecuencia de onda. Se comprobó, posteriormente, que no hubiera ningún desfase en la sincronización. En todos los casos, la sincronización con este *software* fue suficiente. Se sincronizaron los archivos y se recortó el comienzo de las grabaciones de forma que todas comenzaran en el momento en que los participantes se quedaron solos en el cuarto de grabación, sincronizadas, para importarlas a ELAN.

El programa ELAN permite observar a la vez las tres grabaciones y escuchar la conversación. La figura 1 muestra una captura de pantalla de la interfaz de ELAN con

uno de los archivos del corpus (cortado a la derecha). Actualmente, en cada archivo hay cinco líneas:

1. dos líneas de transcripción del habla, una para cada participante (H1 transcripción y H2 transcripción);
2. dos líneas de anotación de la mirada, una para cada participante (H1 mirada y H2 mirada);
3. una línea para anotar la coincidencia de mirada.

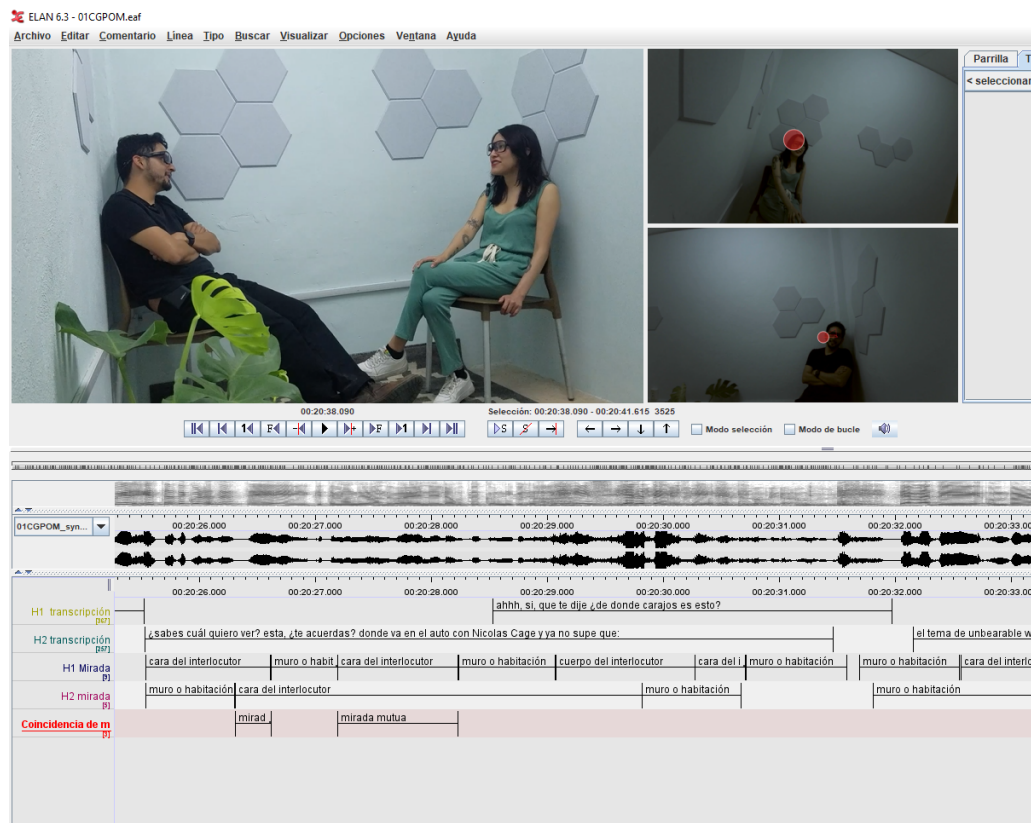


Figura 1. Captura de pantalla (recortada) del software ELAN.

La figura 1 muestra una captura de pantalla, ligeramente recortada para mostrar con mayor claridad la disposición de los tres videos en ELAN: la imagen más grande es el video grabado por la cámara externa. Las dos imágenes de menor tamaño muestran los videos capturados por los lentes de los dos participantes, los cuales registran su campo de visión. En cada uno de ellos, se aprecia un punto rojo que muestra dónde está fijando su mirada el hablante que lleva puestos los lentes. Es decir, en el video, en

la zona superior, se captura el campo visual del hablante vestido de negro y, a lo largo del video, el punto rojo indica dónde fija su mirada. En el momento de la captura, está mirando al rostro de su interlocutora. En la imagen se observan, asimismo, las cinco pistas de transcripción y anotación descritas: H1 transcripción y H2 transcripción incluyen la transcripción ortográfica de cada hablante, y las tres líneas dedicadas a la anotación de la mirada.

Para la transcripción del habla, la segmentación se realizó automáticamente con el programa Praat (umbral de silencio, -35 dB; intervalo mínimo de silencio, 0.25 s). Una vez importada la segmentación a ELAN, se realizó, en este programa, la transcripción de los segmentos de habla de cada uno de los participantes en la pista correspondiente. Esta primera transcripción es ortográfica y no incluye símbolos de transcripción jeffersoniana, que potencialmente podrán añadirse en versiones posteriores de la transcripción. Si hay fragmentos no comprensibles, se marcan con un doble paréntesis: (()).

Respecto a la anotación de la mirada en las tres pistas restantes, el primer elemento que se busca determinar para anotar el comportamiento de la mirada es qué cuenta como una fijación. Se acepta, de forma estándar, en la bibliografía, que la duración mínima de la fijación es de alrededor de 120 ms (Brône y Oben, 2015; Jacob y Karn, 2003; Vertegaal et al., 2001). Usamos la tasa de fotogramas del video, 30 fotogramas por segundo, para definir la unidad de análisis menor (1/30 o 33.3ms). Cada fotograma del video es de 33.3 ms, por lo que, para anotar una fijación de mirada, el participante debe enfocarse en un punto por cuatro fotogramas o más (133 ms). Las fijaciones que duran menos de cuatro fotogramas no se anotan en ELAN.

Las líneas en las que se anota la mirada de cada participante cuentan con un vocabulario controlado (una serie de valores posibles de los que se escoge uno para cada anotación). Las opciones de anotación son las siguientes: mirada a la cara del interlocutor; mirada al cuerpo del interlocutor; mirada al gesto manual del interlocutor; mirada al gesto manual del propio hablante; mirada al muro o resto de la habitación.

En caso de ser de interés para estudios futuros, el último de estos valores (mirada al muro o resto de la habitación) podría descomponerse en otros valores más específicos. Por ejemplo, Persyn (2023) diferencia, en sus anotaciones, la mirada arriba y abajo, así como derecha e izquierda. No obstante, en este punto de la investigación dicha anotación más detallada no se ha considerado pertinente.

Por último, la línea Coincidencia de mirada tiene dos valores:

1. Mirada mutua: H1 mira a H2 y H2 mira a H1;

2. Mirada conjunta a mismo referente: H1 y H2 miran a la vez el mismo objeto o punto de la habitación, o a las manos de uno de ellos mientras realiza un gesto significativo.

Este último valor sería más interesante en un contexto conversacional donde fuera frecuente que los participantes se refieran a elementos del contexto situacional, algo que en esta conversación es poco frecuente, pero no imposible (en algunos momentos, comentan la decoración de la habitación, se refieren a la grabadora, etcétera).

Los lentes de rastreo visual capturan información muy detallada sobre el comportamiento de la mirada (características de las fijaciones, movimientos o sacadas y datos de pupilometría). Esos datos están disponibles para su análisis con el *software* de pago de Tobii, pero no se integran en el corpus anotado en ELAN.

5. Conversaciones en laboratorio y naturalidad del habla

Las circunstancias en las que se recogen las conversaciones para el corpus ConRam hacen necesaria una reflexión respecto al tipo de conversación que se obtiene y, en concreto, respecto a su grado de naturalidad o espontaneidad. En este caso, es indudable que hay varios factores situacionales que alejan esta interacción de una conversación en contexto cotidiano, pero, como veremos, también hay varios otros que sí favorecen un alto grado de naturalidad en el diálogo.

Como señala Kendrick (2017), consideramos conveniente pensar en la naturalidad de la conversación grabada no en términos de una dicotomía en la que los datos son naturales o no naturales, sino como un continuo. Kendrick propone que este continuo de naturalidad puede descomponerse en varios elementos: quiénes son los participantes en el estudio, qué hacen los participantes, dónde tiene lugar la interacción y cómo se graba la interacción. En este sentido, el primero de los componentes (*quiénes son los participantes*) propicia, en nuestro corpus, una conversación espontánea: las parejas de participantes mantienen entre sí relaciones de cercanía e igualdad, lo cual se considera un *rasgo coloquializador*, es decir, favorece la aparición del registro coloquial (Gallardo Paúls, 1996). Además, como ya se señaló, los participantes son personas jóvenes. Consideramos, por la conversación mantenida con ellos, que puede existir una diferencia generacional en el efecto que tienen los instrumentos de grabación en los

sujetos: las personas jóvenes, presumiblemente por su intenso contacto con las redes sociales y la tecnología asociada, parecen más acostumbradas y menos inhibidas por el hecho de ser grabadas y saber que esos datos pueden ser compartidos (en este caso, solo con fines académicos), en comparación con personas de otras generaciones.

Respecto a *qué hacen los participantes*, todas las interacciones son de tipo interaccional y no transaccional (Gallardo Paúls, 1994). Aunque cada conversación es diferente, los participantes tienen libertad para escoger el tema o temas y pasar de uno a otro, lo que también propicia conversaciones naturales. Varias de las parejas continuaron con la conversación que mantenían de camino a la grabación y se recuperó la espontaneidad de su charla coloquial inmediatamente, o bien, se involucraron muy rápido en un diálogo tipo *chisme*, muy basado en la relación cercana y el conocimiento compartido, y que favorece la espontaneidad. Las parejas que escogen temas propuestos en el laboratorio derivan, a lo largo de la conversación, hacia temáticas de su vida o su experiencia privada con narraciones anecdóticas.

Por otra parte, los dos últimos componentes del continuo propuesto por Kendrick (2017), *dónde y cómo se graba la conversación*, ubican esta interacción en el extremo del continuo correspondiente a *menos natural*. El diálogo se grabó en un espacio cerrado que no era familiar para los participantes, ubicado dentro de un laboratorio en un centro de investigación. Antes de la conversación, los participantes habían recibido la explicación del proyecto de investigación y firmado el consentimiento informado, lo que aumenta la experiencia de tipo experimental. Además, en el espacio de la grabación, las personas están sentadas en una disposición fija, saben de la presencia de la videograbadora y grabadora de voz que están a la vista y llevan puestos los lentes de rastreo visual que involucran, además de los lentes en la cara, un pequeño aparato de almacenamiento y batería que se engancha en la ropa de cada participante.

Es pertinente, por tanto, admitir abiertamente que el proceso de investigación influye de cierta manera en las interacciones. El estudio detallado de los datos del corpus permitirá analizar y establecer exactamente cómo y a qué aspectos de la conversación afectan estas circunstancias externas. No obstante, una primera observación de los datos para su transcripción y anotación permite ya señalar que, a pesar de lo dicho, se lograron materiales con un alto grado de espontaneidad. Como es frecuente en el caso de interacciones cuyos participantes son conscientes de la grabación, los primeros minutos de la conversación se caracterizan, sobre todo en algunas parejas, por ser poco naturales: los participantes están sentados en posiciones rígidas, hay silencios largos o

relativamente largos, aparecen preguntas explícitas para buscar acuerdo respecto al tema de conversación (*¿de qué hablamos?*) y risas que denotan nerviosismo. El fragmento (1) recoge el comienzo de una conversación en la que esta extrañeza inicial es muy patente. Esta transcripción incluye los símbolos para pausas de menos de 200 ms (/), pausas de entre 200 y 500 ms (//) y de entre 500ms y 999 ms (///). Las pausas de un segundo o más se anotan con el número de segundos entre paréntesis. Además, se emplean los corchetes para marcar traslapes del habla.

(1)

G: aay qué nervios///

O: mmhmm

G: (risas) (1) bueno/ ¿de qué quieres platicar?

O: esa es la peor manera de iniciar una conver[sación]

G: [(risas)]///

O: pues no sé// eehh (6)

G: (risas) ///

O: no sé / no sé//

G: pláticame del nuevo disco de Gorillaz // yo no lo he escuchado/ solo escuché la colaboración

O: [¿con quién?]

G: [con Bad] Buny (1) ahhhh // o sea no está mal/ no está mal

O: pues a mí me gusta // ¿qué esperabas? (1) pues [es Bad Bunny]

G: [no sabía] qué esperar/ realmente

O: pues yo esperaba oro y encontré/ orísimo [(risas)]

G: [(risas)]

O: oro/ oro por dos// a mí sí me gustó (1) pero (2.5) pues no sé/ si no la has escuchado creo queee (1.5) como (1) no sé/// no sé/// mejor cuéntame dee (5)

G: (risas)// ¿de qué?

O: aaahhh/// ya vamos a hablar de fútbol (risas)

G: nooo

O: ¿no?/ bueno/ a ver/ estee// ¿has visto algo en mubi? (1)

G: algo en mubi

O: ¿has visto algo en mubi?

G: sí/ claro que sí/ siempre veo cosas en mubi// la última que vii// fuee// ¿cuál fue la última que vi?///

Sin embargo, en pocos minutos, la conversación va adquirió rasgos de espontaneidad: se estableció un tema conversacional que fue cambiando de forma natural, los turnos de habla fueron menos rígidos, aumentó su dinamismo, hubo interrupciones, reformulaciones, bromas, risas reactivas al turno de interlocutor, disminuyeron los silencios prolongados, aparecieron las pausas llenas y los retroalimentadores, aumentó la velocidad del habla, etcétera. Estos patrones de comportamiento propios de la conversación espontánea se prolongaron el resto de la conversación. El ejemplo (2) corresponde a un fragmento bastante posterior, del minuto 20 de la misma conversación, e ilustra esa mayor espontaneidad:

(2)

O: ¿tú viste mandalorian?///

G: (risas) no (risas)

O: está chido, además seguro te gusta Pedro Pascal

G: eeh [eh]

O: [¿no?] ¡pero es chileno!

G: es que: o sea/// el algoritmo lo ha hecho muy bien/// porque [está]

O: [¿algoritmo?]

G: (risas) está en TikTok, por todos lados

O: sí

G: y de alguna forma [terminé]

O: [no es el algoritmo/] es su manager

G: de alguna forma (risas) terminé en el lado de Pedro Pascal

O: ajá

G: entonces/ o sea// me parece/ mmm/ equis [no es como que me super guste]

O: [pero ¿has visto algo de Pedro Pascal?]

G: Eee[eehh]

O: [¿o estás] hablando únicamente de?

G: si/ en realidad he visto los pedacitos/ que me presentan ahí

O: ah es que// bueno/// si [no]

- G: [¿sabes] cuál quiero ver? esta/ ¿te acuerdas de esteee que te mandé donde va en el auto con Nicolas [Cage? ya no te dije (risas)]
- O: [Ah sí/ sí que te dije ¿de dónde] carajos es esto?
- G: Se llama the unbearable weight of massive talent
- O: la insoportable levedad del no// la insoportable peso [del talento]
- G: [del talento] masivo

A reserva de un análisis del comportamiento de mirada y gestos que se corresponde con este cambio en el grado de naturalidad de la conversación, la postura de los participantes y la cantidad de gestos paralingüísticos también se modifica: en los primeros minutos, la postura de los hablantes es rígida, se sientan rectos en la silla y apenas hacen movimientos con las manos, brazos y cabeza. Esta rigidez se pierde posteriormente, las posturas se relajan y aumenta la gesticulación paralingüística. La figura 2 muestra este contraste entre el minuto 0 de la conversación (A: cinco tomas consecutivas en intervalos de un segundo entre toma y toma) y el minuto 20 (B: cinco tomas consecutivas, con intervalos de un segundo entre cada toma).



Figura 2. Diferencias en la postura de los hablantes en el minuto 0 y en el minuto 20.

Mientras que, en A, primer minuto de la conversación, los participantes muestran prácticamente la misma postura rígida en los cinco segundos consecutivos, las cinco imágenes capturadas en el minuto 20 muestran movimiento de ambos participantes: gestos manuales (la hablante mueve la mano mientras habla) y cambios de postura a lo largo de este breve espacio de tiempo. Esta figura solo ilustra la diferencia en la rigidez de la postura y la mayor aparición de gestualidad y cambios de posición cuando la conversación se hace más natural y espontánea pasados los primeros minutos, pero solo un análisis detallado del corpus ofrecerá datos más precisos sobre estos comportamientos.

Conclusiones

Cada corpus lingüístico se recoge con una finalidad primera e inmediata, aunque, en todos los casos, tiene el potencial de convertirse en objeto de estudio de investigaciones de muy diversa índole. En todo caso, la finalidad con la que fueron recogidos los datos impone tanto las fortalezas y particularidades del corpus como sus inevitables limitaciones. Este es también el caso en el corpus que aquí se presenta.

Este trabajo ha descrito el ConRam, justificando la pertinencia de enriquecer los corpus conversacionales existentes en español con un corpus multimodal que recoja, entre otros aspectos, el comportamiento de la mirada de los participantes. Aunque el corpus está todavía en proceso de revisión y no está, por el momento, disponible en línea, consideramos adecuado darlo a conocer para favorecer el diálogo académico desde esta etapa inicial.

En este artículo, se ha revisado la importancia de la mirada en la comunicación cara a cara y la línea de investigación que reclama que los análisis lingüísticos y de la interacción puedan beneficiarse de observar la multimodalidad inherente a la conversación lingüística y, en concreto, el papel de la mirada en el monitoreo y alineamiento entre los hablantes en una conversación.


El centro del artículo se ha dedicado a detallar la metodología de recogida del corpus: los participantes, procedimientos, instrumentos, características de las conversaciones, entre otros aspectos relevantes.

Las limitaciones del corpus son, al menos, las siguientes. En primer lugar, como ya se comentó, el diseño de recogida de datos impone ciertas condiciones a la conversación que van en contra, al menos en principio, de la obtención de una conversación espontánea y relajada. Hemos argumentado que, a pesar de las restricciones impuestas por la grabación y sus equipos, sí se logra un nivel de naturalidad alto al menos en la mayoría de los datos. Sobre este punto, es pertinente señalar que sería posible y, de hecho, factible obtener un corpus de conversaciones con rastreo visual en contextos menos constreñidos —fuera del laboratorio, por ejemplo, con más personas que puedan incorporarse espontáneamente a la conversación, etcétera—, pero esto quedará pendiente para labores futuras.

En segundo lugar, el corpus consiste, actualmente, en quince conversaciones. No es un corpus muy extenso, aunque es comparable en cantidad de conversaciones a los corpus en inglés, flamenco y ruso con los que dialoga. En todo caso, se espera, en el

futuro, ampliar la muestra de conversaciones tanto en número como en variedad sociodemográfica de los hablantes.

Por último, el corpus en su estado actual solo cuenta con la transcripción del habla y la anotación de la mirada (en proceso). Vemos esta como una limitación temporal: el *software* ELAN permite ir anotando el corpus en diferentes etapas, según los objetivos de los investigadores. Así, este se presta a ser anotado para cualquier fenómeno lingüístico o gestual, por mencionar dos de las grandes dimensiones de estudio de la multimodalidad en la conversación.

En resumen, el ConRam se crea para contribuir al estudio y comprensión de la conversación lingüística cara a cara, y la interacción entre la lengua y los demás canales de comunicación desplegadas en la interacción lingüística. El corpus, que se concibe como un proyecto de largo alcance que crecerá en sucesivas etapas, pretende ser una aportación relevante y novedosa en la colección de corpus lingüísticos en español, y se recoge con el espíritu de incidir en investigaciones lingüísticas e interdisciplinarias sobre la interacción lingüística. 

Referencias

- Adolphs, Svenja y Ronald Carter. *Spoken Corpus Linguistics: From Monomodal to Multimodal*. Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203526149>
- Albelda, Marta y María Estellés, coordinadores. *Corpus Ameresco*. Universitat de València, 2020. www.corpusameresco.com
- Auer, Peter. "Gaze, addressee selection and turn-taking in three-party interaction". *Eye-tracking in Interaction Studies on the role of eye gaze in dialogue*. De Gruyter, 2018, pp. 197-232. <https://doi.org/10.1075/ais.10.09aue>
- Beattie, Geoffrey W. "A further investigation of the cognitive interference hypothesis of gaze patterns during conversation". *British Journal of Social Psychology*, vol. 20, 1981, pp. 243-248. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1981.tb00493.x>
- Bertrand, Roxane, et al. "Backchannels Revisited from a Multimodal Perspective". *Proceedings of Auditory-Visual Speech Processing*, Hilvarenbeek, 2007. <https://hal.science/hal-00244490v1>

- Blache, Philippe, et al. "Creating and Exploiting Multimodal Annotated Corpora". *Proceedings of the Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*. 2008. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/>
- Boersma, Paul y Davud Weenink. Praat: making phonetics by computer, 2024. [Programa informático]
- Briz, Antonio y Grupo Val.Es.Co. *Corpus de conversaciones coloquiales*. Arco Libros, 2002.
- Briz, Antonio y Marta Albelda. "Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D". *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*. Instituto Cervantes, 2009, pp. 165-226.
- Briz, Antonio y María Samper Hernández. "Estudio de la variación situacional en corpus orales del español". *Lingüística de corpus en español / The Routledge Handbook of Spanish Corpus Linguistics*. Routledge, 2022, pp. 310-324.
- Brône, Geert y Bert Oben. „InSight Interaction: A Multimodal and Multifocal Dialogue Corpus“. *Language Resources and Evaluation*, vol. 49, núm. 1, 2015, pp. 195-214. <https://doi.org/10.1007/s10579-014-9283-2>
- Brône, Geert y Bert Oben. *Eye-Tracking in Interaction*. John Benjamins Publishing Company, 2018. <https://doi.org/10.1075/ais.10>
- Brône, Geert, et al. "Eye gaze and viewpoint in multimodal interaction management". *Cognitive Linguistics*, vol. 28, núm. 3, 2017, pp. 449-483. <https://doi.org/10.1515/cog-2016-0119>
- Brugman, Hennie y Albert Russel. "Annotating Multi-media/Multi-modal Resources with ELAN". *Proceedings of LREC*, 2004, pp. 2065-2068. <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2004/pdf/480.pdf>
- Carcelén Guerrero, Andrea. "Novedades en los corpus digitales para el estudio del español oral". *Normas*, vol. 14, núm. 1, 2024, pp. 241-260. <https://doi.org/10.7203/Normas.v14i1.29929>
- Degutyte, Ziedune y Arlene Astell. "The Role of Eye Gaze in Regulating Turn Taking in Conversations: A Systematized Review of Methods and Findings". *Frontiers in Psychology*, vol. 12, 2021, pp. 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616471>
- Edlund, Jens, et al. "Spontal: A Swedish Spontaneous Dialogue Corpus of Audio, Video and Motion Capture". *Proceedings of LREC*, 2010, pp. 2992-2995.

- Exline, Ralph, et al. "Visual Behavior in a Dyad as Affected by Interview Content and Sex of Respondent". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 1, 1965, p. 201. <https://doi.org/10.1037/h0021865>
- Foster, Mary Ellen, and Jon Oberlander. "Corpus-based generation of head and eyebrow motion for an embodied conversational agent." *Language Resources and Evaluation* 41.3 (2007): pp. 305-323.
- Gallardo Paúls, Beatriz. "Conversación y conversación cotidiana: sobre una confusión de niveles". *Pragmalingüística*, vol. 2, 1994, pp. 151-194.
- Garrod, Simon y Martin J. Pickering. "Joint Action, Interactive Alignment, and Dialog". *Topics in Cognitive Science*, vol. 1, núm. 2, 2009, pp. 292-304. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2009.01020.x>
- Gironzetti, Elisa. "Eye-Tracking Applications for Spanish Pragmatics Research". *The Routledge Handbook of Spanish Pragmatics*. Routledge, 2020, pp. 517-531.
- Glenberg, Arthur M., et al. "Averting the Gaze Disengages the Environment and Facilitates Remembering". *Memory and Cognition*, vol. 26, núm. 4, 1998, pp. 651-658. <https://doi.org/10.3758/BF03211385>
- Goldin-Meadow, Susan y Martha Wagner Alibali. "Gesture's role in speaking, learning, and creating language". *Annual Review of Psychology*, vol. 64, núm.1, 2013, pp. 257-283. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143802>
- Goodwin, Charles. "Restarts, Pauses, and the Achievement of a State of Mutual Gaze at Turn-Beginning". *Sociological Inquiry*, vol. 50, núm. 3-4, 1980, pp. 272-302. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1980.tb00023.x>
- Griffin, Zenzi M. "Gaze Durations during Speech Reflect Word Selection and Phonological Encoding". *Cognition*, vol. 82, núm. 1, 2001, pp. 1-16. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(01\)00138-X](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(01)00138-X)
- Hirvenkari, Lotta, et al. "Influence of Turn-Taking in a Two-Person Conversation on the Gaze of a Viewer". *PLoS ONE*, vol. 8, núm. 8, 2013. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071569>
- Holler, Judith y Kobin H. Kendrick. "Unaddressed Participants' Gaze in Multi-person Interaction: Optimizing Recipiency". *Frontiers in Psychology*, vol. 6, 2015, pp. 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00098>
- Huang, C. M., et al. Using gaze patterns to predict task intent in collaboration. *Frontiers in Psychology*, vol. 6, 2015, pp. 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01049>

- Jacob, Robert JK, and Keith S. Karn. "Eye tracking in human-computer interaction and usability research: Ready to deliver the promises." *The mind's eye*. North-Holland, 2003, pp. 573-605.
- Keevallik, Leelo. "What Does Embodied Interaction Tell Us about Grammar?" *Research on Language and Social Interaction*, vol. 51, núm. 1, 2018, pp. 1-21. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413887>
- Kendon, Adam. "Some Functions of Gaze-Direction in Social Interaction". *Acta Psychologica*, vol. 26, 1967, pp. 22-63. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(67\)90005-4](https://doi.org/10.1016/0001-6918(67)90005-4)
- Kendrick, Kobin H. "Using Conversation Analysis in the Lab". *Research on Language and Social Interaction*, vol. 50, núm. 1, 2017, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1267911>
- Kendrick, Kobin H. y Judith Holler. "Gaze Direction Signals Response Preference in Conversation". *Research on Language and Social Interaction*, vol. 50, núm. 1, 2017, pp. 12-32. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1262120>
- Kibrik, Andrej A. y Olga V. Fedorova. "An Empirical Study of Multichannel Communication: Russian Pear Chats and Stories". *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 15, núm. 2, 2018, pp. 191-200. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-2-191-200
- Knight, Dawn, et al. "The Nottingham Multi-Modal Corpus: A Demonstration". *Proceedings of the Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*, 2008.
- Knight, Dawn, et al. "HeadTalk, HandTalk and the Corpus: Towards a Framework for Multi-modal, Multi-media Corpus Development". *Corpora*, vol. 4, 2009, pp. 1-32. <https://doi.org/10.3366/E1749503209000203>
- Lausberg, Hedda y Han Sloetjes. "Coding Gestural Behavior with the NEUROGES-ELAN System". *Behavior Research Methods*, vol. 41, núm. 3, 2009, pp. 841-849. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.3.841>
- Lerner, Gene H. "Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization". *Language in Society*, vol. 32, núm. 2, 2003, pp. 177-201. <https://doi.org/10.1017/S004740450332202X>
- Levinson, Stephen C. "On the Human 'Interaction Engine". *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction*, Routledge, 2006, pp. 39-69. <https://doi.org/10.4324/9781003135517-3>

- Levinson, Stephen C. "Interactional Foundations of Language: The Interaction Engine Hypothesis". *Human Language: From Genes and Brain to Behavior*, The MIT Press, 2010, pp. 189-200.
- Levinson, Stephen C. y Judith Holler. "The Origin of Human Multi-Modal Communication". *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, vol. 369, 2014, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1038/nature13748>
- Martín Butragueño, Pedro y Yolanda Lastra, coordinadores. *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (CSCM)*. El Colegio de México, 2011–2015.
- Meyer, Antje S. et al. "Viewing and Naming Objects: Eye Movements during Noun Phrase Production". *Cognition*, vol. 66, núm. 2, 1998, pp. 25-33. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(98\)00009-2](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(98)00009-2)
- Nevile, Maurice. "The Embodied Turn in Research on Language and Social Interaction". *Research on Language and Social Interaction*, vol. 48, núm. 2, 2015, pp. 121-151. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1025499>
- Novick, David G. et al. "Coordinating Turn-Taking with Gaze". *International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP) Proceedings*, vol. 3, 1996, pp. 1888-1891. <https://doi.org/10.21437/icslp.1996-485>
- Oertel, Catharine, et al. "D64: A Corpus of Richly Recorded Conversational Interaction". *Journal on Multimodal User Interfaces*, vol. 7, núm. 1, 2013, pp. 19-28. <https://doi.org/10.1007/s12193-012-0108-6>
- Persyn, Yne. "Gaze Aversion and Response Preference in Dutch Face-to-Face Conversation: A Corpus Study." 2023. Universidad de Radboud, tesis de maestría.
- Poyatos, Fernando. *La comunicación no verbal*. Ediciones AKAL, 1994.
- PRESEEA. *Corpus del Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*. Universidad de Alcalá, 2014. <http://preseea.uah.es>
- Rodríguez, Lidia, et al. *Corpus El habla de Monterrey – PRESEEA*. Secretaría de Educación Pública, Monterrey, 2010.
- Rodríguez Rosique, Susana. "Creencia, activación y comunidades culturales: GestInf, o la pertinencia de un corpus basado en el conocimiento compartido". *Oralia*, vol. 24, 2021, pp. 151-186. <https://doi.org/10.25115/oralia.v24i1.6484>
- Rojo, Guillermo. "Los corpus textuales del español". *Enciclopedia lingüística hispánica*, editado por Javier Gutiérrez-Rexach, Routledge, 2016, pp. 285-296.

- Romani, Michela, et al. "Motor Facilitation of the Human Cortico-Spinal System during Observation of Bio-mechanically Impossible Movements". *NeuroImage*, vol. 26, núm. 3, 2005, pp. 755-763. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2005.02.027>
- Rossano, Federico, et al. *Gaze, questioning and culture*. Cambridge University Press, 2009.
- Sebanz, Natalie y Maggie Shiffrar. "Detecting Deception in a Bluffing Body: The Role of Expertise". *Psychonomic Bulletin and Review*, vol. 16, núm. 1, 2009, pp. 170-175. <https://doi.org/10.3758/PBR.16.1.170>
- Shiffrar, Maggie y Jennifer J. Freyd. "Apparent Motion of the Human Body". *Psychological Science*, vol. 1, núm. 4, 1990, pp. 257-264. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00210.x>
- Solís García, Inmaculada. "Corpus dialógicos para el análisis de la conversación". *Chimera*, vol. 5, 2018, pp. 117-129.
- Stanley, Gordon y Donald S. Martin. "Eye-Contact and the Recall of Material Involving Competitive and Noncompetitive Associations". *Psychonomic Science*, vol. 13, núm. 6, 1968, pp. 337-338. <https://doi.org/10.3758/BF03342614>
- Staudte, Maria y Matthew W. Crocker. "Investigating Joint Attention Mechanisms through Spoken Human-Robot Interaction". *Cognition*, vol. 120, núm. 2, 2011, pp. 268-291. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.05.005>
- Van Son, R.J.J.H., et al. "The IFADV Corpus: A Free Dialog Video Corpus". *Proceedings of the Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*, 2008.
- Vázquez Carranza, Ariel. "If Vegetables Could Talk...: A Structural and Sequential Analysis of Buying and Selling Interactions in a Mexican Fruit and Vegetable Shop". *Discourse Studies*, vol. 19, núm. 6, 2017, pp. 711-731. <https://doi.org/10.1177/1461445617727185>
- Vertegaal, Roel, et al. "Eye Gaze Patterns in Conversations: There Is More to Conversational Agents than Meets the Eyes". *Proceedings of the Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2001, pp. 301-308. <https://doi.org/10.1145/365024.365119>
- Vila Pujol, María Rosa. *Corpus del español conversacional de Barcelona y su área metropolitana*. Grupo GRIESBA, Universitat de Barcelona, 2001.
- Vila Pujol, M. Rosa y Maitena Etxebarria. "Corpus para el estudio de las interferencias lingüísticas: los corpus de Barcelona, Lérida y Bilbao". *Oralia*, vol. 8, 2005, pp. 213-242. <https://doi.org/10.25115/oralia.v8i1.8351>

“Como que embarneceí más”: funciones semánticas, pragmáticas y discursivas del marcador *como*

“Como que embarneceí más”: semantic, pragmatic and discursive functions of marker *como*

Luis Alberto Martínez González

Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
lalbertomglez98@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9963-3083>

Resumen

La palabra *como* presenta funciones que van más allá de sus conocidos usos sintácticos, los cuales modifican el significado semántico o pragmático del elemento al que se refieren. En este artículo se plantea una propuesta sobre estas funciones con el fin de sistematizar los múltiples significados añadidos; además, se revisa en qué contextos discursivos aparece y se discute cuál es su categoría gramatical a la luz de su comportamiento en diferentes niveles de análisis. Se trabajó con el *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México* debido a la espontaneidad que las entrevistas semidirigidas pueden proveer. Se encontró que la función principal de este marcador es la de aproximar el elemento a su derecha, es decir, reducir la carga semántica y modificar sus condiciones de verdad; en contextos interaccionales específicos, además, adquirió la función de atenuador para proteger la imagen positiva de los hablantes; finalmente, se encontró en algunos contextos discursivos particulares (que siguen conservando los valores ya dichos) para introducir numerales, citas de discurso referido directo o en pausas oralizadas.

Recepción: 3-10-2025 | Aceptado: 18-11-2025
Publicado: 24-12-2025

Acceso abierto

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Citación:

Martínez, Luis. "Como que embarneceí más": funciones semánticas, pragmáticas y discursivas del marcador *como*". *Estudios del Discurso* 11.2 (2025): 1-27.

DOI: <https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.232>

Palabras clave: aproximación; atenuación; modalización; trabajos de imagen; acomodación; discurso reportado

Abstract

The word *como* presents functions that extend beyond its well-known syntactic uses, which modify the semantic or pragmatic meaning of the element that they refer. This article offers a proposal of these functions in order to systematize the multiple added meanings; in addition, it reviews the discursive contexts in which they appear and discusses its grammatical category in light of its behavior across different levels of analysis. Data come from the *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México*; it was used due to the spontaneity that semi-structured interviews can provide. Findings show that the main function of this marker is to approximate the element to its right, that is, to reduce its semantic weight and modify its truth conditions; in specific interactional contexts, it also acquired the function of a mitigator to protect the positive face of speakers; finally, it appears in certain discourse contexts (which still preserve the values already mentioned) to introduce numerals, direct reported speech or in oralized pauses.

Key words: mitigation; approximation; modalization; face-work; accommodation; reported speech

Introducción

Los usos de la palabra *como* han cambiado a lo largo de la historia del español. En la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [Asale], 2009) o en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte, 1999), se ha consignado con usos de adverbio relativo; de conjunción subordinante en oraciones completivas, causales, condicionales y comparativas; de conjunción coordinante y como sustitución de ciertas preposiciones como *de* y *por*.

Todos los usos mencionados aportan un valor sintáctico y su presencia es indispensable para que la oración en la que se encuentra no resulte agramatical. Sin embargo, es posible encontrar otros usos de *como* en los que no cumple con ninguna de las funciones gramaticales que se mencionan, tal como se muestra en (1):

(1) I: duramos prácticamente *como* trece años juntos/ (carraspeo) aproximadamente/ entre novios/ amantes (entrevista 24, turno 309).¹

En el ejemplo anterior, podemos encontrar la palabra *como* no con función de conjunción ni de adverbio, sino como una partícula que reduce la carga semántica del constituyente que se encuentra a su derecha, en este caso, del numeral *trece*, el cual deja de interpretarse como una cantidad exacta y se entiende como una cifra aproximada; esta interpretación se comprueba con la aparición del adverbio *aproximadamente*. Además, su uso no modifica el comportamiento sintáctico de la oración, pues se puede prescindir del marcador y no resulta en una agramaticalidad ni en un cambio de funciones de los constituyentes; más bien, su aparición trae consigo un cambio en la interpretación semántica o pragmática del enunciado.

El objetivo principal de este trabajo es describir los valores semánticos, pragmáticos y discursivos de *como* (y su variante *como que*) cuando este no funciona como conjunción o adverbio, sino como marcador discursivo que aporta significados añadidos al enunciado en el que se encuentra. El objetivo secundario es discutir el estatus categorial de la palabra cuando adquiere estas funciones al compararlo con propuestas anteriores en las que se clasifica como prefijo, preposición o adverbio.

Para esta investigación, parto de la hipótesis de que la función primaria de dicho marcador es modificar las condiciones de verdad de la proposición en la que se encuentra y, en ciertos contextos específicos, este cambio en la semántica trae consigo interpretaciones pragmáticas añadidas como resultado de una intención de cuidar la imagen del hablante. Sobre este marcador discursivo se ha dicho que su valor principal es el de aproximador, es decir, aquel que “marca un uso semánticamente impreciso de una expresión léxica, y [...] afecta las condiciones de veracidad de la proposición” (Mondaca 31), tal como se muestra en (1).

También se le ha dado el valor pragmático de la atenuación con el que distancia “el mensaje con el fin de acercarse o no alejarse demasiado del otro y, de ese modo, obtener su aceptación” (Albelda et al. 9). Esta interpretación se puede encontrar en (2):

(2) I: cuando ella se casa/ se pone *como* feíta (entrevista 48, turno 345).

¹ A menos que se indique lo contrario, los ejemplos fueron tomados del *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México* (Martín Butragueño y Lastra, 2011-2015). Se hablará más ampliamente de la obtención de datos en el apartado de Metodología.

En el ejemplo anterior, se corre el riesgo de que la *imagen* de la hablante sea dañada al utilizar un adjetivo negativo para describir la apariencia de la otra persona. Para evitar esto, se utiliza *como* para reducir la carga semántica de lo dicho y obtener la aprobación de su interlocutor.

Varios autores han estudiado *como* a partir de estos dos valores en diferentes variedades diatópicas y diafásicas del español, por ejemplo, Montes (1980); Moreno Ayora (1991); Said Mohand (2008), quien estudia el habla de jóvenes bilingües de Florida; Mihatsch (2010); Jørgensen (2011), que estudia las variedades española y chilena; Panussis Lyon y San Martín Núñez (2017), y Mondaca Becerra (2019), quienes se dedican específicamente al habla santiaguina; Jiménez y Flores Ferrán (2018) que hacen una distinción en sus usos según el registro en el que se emplean; Aguilar Durán (2019) que realiza su estudio en Caracas; entre otros.

Con base en estas dos funciones de aproximación y atenuación, en estudios previos se han presentado muy variadas categorías que clasifican la forma en que *como* modifica los elementos a su derecha en contextos particulares tanto a nivel semántico como pragmático. Resumo las principales propuestas en la tabla 1.

	Ejemplo	Autores
Marcador introductor de cita	l: [sí]/ y mi mamá es así como que/ "ah sí tráelo <~trailo>" (entrevista 84, turno 132).	Said Mohand (2008), Mihatsch (2010), Jørgensen (2011), Panussis Lyon y San Martín Núñez (2017), Mondaca (2019).
Marcador de foco	pero ellos nunca hablaron español a los dos menos, ellos, ## como mi padre mi padre llamó a mi madre cielo, pero no nunca hablaron (Mihatsch 196).	Mihatsch (2010).
Marcador de términos inadecuados	me dieron el azahar / un / como una cosa para los nervios (Mihatsch 191).	Mihatsch (2010).
Aproximador numérico	l: se echaron como seis años de doctorado (entrevista 29, turno 675).	Pavón Lucero (1999), Hernando Cuadrado (2001), Said Mohand (2008), Mihatsch (2010), Mondaca (2019).

Marcador de hesitación o retardativo	I: ahora sí ya podemos/ así como// este tener/ una colección de referencia (entrevista 18, turno 262).	Said Mohand (2008), Mihatsch (2010), Panussis Lyon y San Martín Núñez (2017), Mondaca Becerra (2019).
Aproximador para señalar direcciones	Como yendo hacia Caupolicán (Mondaca 46).	Mondaca Becerra (2019).

Tabla 1. Principales funciones semánticas y pragmáticas propuestas para *como*.

La clasificación de los valores de *como* en estos trabajos resulta heterogénea, pues se organizan a partir de niveles de la lengua muy distintos y, en muchas ocasiones, no quedan tan claros los rasgos que caracterizan cada una de las funciones, además de que llegan a entrecruzarse. De aquí surge la necesidad de plantear una clasificación que resulte lo suficientemente clara para explicar cada caso y que parta de niveles de la lengua bien delimitados.

Por otro lado, también existen trabajos que discuten sobre su estatus categorial. Bello (1988/1847), Alcina Franch y Blecua (1980), y Hernando Cuadrado (2001) lo señalan como una especie de afijo que se añade a la palabra a su derecha y la modifica. Por su parte, Acín Villa lo categoriza como adverbio con la particularidad de que puede modificar frases nominales tal como ocurre con *casi* o *solo* (176). Sin embargo, la mayoría de los estudios, como los ya mencionados arriba, lo consignan como un tipo de marcador o partícula discursiva.

Es necesario, entonces, discutir, a partir de su comportamiento sintáctico, a qué categoría gramatical pertenece porque eso permitirá entender cómo modifica y es modificado por los constituyentes a su alrededor y, sobre todo, cómo se relaciona semántica y pragmáticamente con ellos.

Metodología

Para lograr los objetivos de esta investigación se utilizaron datos del *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México* (Martín Butragueño y Lastra, 2011-2015) el cual está conformado por entrevistas semidirigidas de aproximadamente una hora de duración. Los temas que se abordan en ellas incluyen la infancia, la familia, el trabajo, los pasatiempos, entre otros.

Debido a que este marcador se ha registrado, sobre todo, en habla coloquial y familiar, los datos con los que se trabajó permitieron una alta aparición de este en contextos lo más espontáneos y naturales posibles.

Para tener un muestreo que representara todos los sociolectos, se seleccionaron personas de diferente nivel de escolaridad, género y edad por lo que, al final, se analizaron 18 entrevistas.² En cada una de ellas se recogieron todos los casos de *como* y *como que* cuando estos no cumplían una función sintáctica en su oración. De esta forma, se aseguró que todos los contextos de aparición tuvieran funciones de marcador y que actuaran sobre los ámbitos semántico, pragmático y discursivo.

Una prueba para confirmar su carácter sintáctico o no es la de omisión: en caso de que, al quitarse *como*, la oración resultara agramatical, entonces, el contexto se excluiría del análisis, pues significa que tiene una función sintáctica importante; por otro lado, si la oración seguía teniendo sentido y únicamente se daba un pequeño cambio en el significado, el ejemplo entraba al corpus, ya que, evidentemente, *como* tenía funciones semánticas, pragmáticas o discursivas, pero no gramaticales.

Durante la selección de datos aparecieron ciertos casos que resultaron problemáticos al momento de decidir si era pertinente incluirlos o no en el análisis, por ejemplo, (3):

(3) I: gastroenterología/ es así **como que** más fácil/ porque es como que muy obvio todo/ la medicina es obvia (entrevista 12, turno 71).

Si se sigue la prueba de omisión presentada anteriormente, el enunciado quedaría de la siguiente forma:

(3') I: gastroenterología/ es así [...] más fácil/ porque es como que muy obvio todo/ la medicina es obvia.

Hay un problema evidente en (3'), pues, según la clasificación de *como* de la RAE y Asale (2009) o de Bosque y Demonte (1999), este es un claro ejemplo de adverbio relativo, cuyo antecedente es *así*, por lo que, en principio, no debería ser considerado en este análisis; sin embargo, al leer el ejemplo sin *como que* no necesariamente resulta

2 Para seleccionar las entrevistas se utilizaron los datos sociodemográficos propuestos por el mismo *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México*: nivel de escolaridad (alto, medio y bajo), género (hombres y mujeres) y edad (jóvenes de 20 a 34 años, adultos de 35 a 54 y mayores de +55). Se seleccionó una entrevista que cubriera cada una de las cuotas del cruce de estas tres variables, lo que dio un total de 18.

agramatical (como sí ocurriría con oraciones relativas del tipo *lo encontré como lo dejaste* y **lo encontré lo dejaste*), aunque ciertamente para una correcta interpretación es necesario darle una prosodia particular en la que, de manera obligatoria, la oración se debe separar en dos grupos entonativos antes y después de *así*, pero eso no implica que exista un cambio en la sintaxis.

Para decidir sobre estos casos en los que estuviera presente el adverbio *así* antes de *como*, se tomó en cuenta si había un matiz de significado, sobre todo, si se percibía mayor o menor precisión semántica sobre lo dicho. En el caso de (3), el enunciado sí se incluyó en el análisis; por otro lado, (4) se excluyó, pues parece adquirir un significado más gramatical (casi acercándose a la comparación) que a uno de corte más semántico como en el resto de los ejemplos aquí presentados:³

(4) I: [y a bailar rock and roll]/ sí <~sí> con <~con:>/ vestidos o faldas muy amplias/ zapatitos de chemise <~chemís> y/ bueno así **como** unas princesitas [y...] (entrevista 72, turno 110).

Otro tipo de contextos que no se tomaron en cuenta para el análisis fueron aquellos en los que la oración en la que se encontraba *como* estuviera incompleta o cortada, algo muy usual en el habla oral debido a las constantes reformulaciones o interrupciones que se dan; por ejemplo, el caso de (5):

(5) I: entonces/ así **como que**// lo veo así por ejemplo/ con la señora que nos viene a hacer el aseo (entrevista 12, turno 193).

Al no poder recuperar el enunciado completo, es imposible hacer una correcta interpretación de la función que el marcador adquiere en ese contexto específico, por lo cual no resulta útil para el análisis.

Una vez revisadas todas las entrevistas y tras haber seleccionado los casos pertinentes, se obtuvo un total de 720 contextos. En cada uno de estos se revisó qué

3 En Martínez González (2023), se estudió la relación entre *así* y *como* con funciones de marcador discursivo. En él se hace un análisis sociolingüístico y se incluye la variable de edad, la cual muestra un aumento significativo en el uso del adverbio antepuesto al marcador en el habla de los jóvenes; esto se puede interpretar como el inicio de un proceso de gramaticalización del adverbio en el que, debido a su carácter deíctico, “no aporta la suficiente información para la correcta interpretación del enunciado, por lo que se tiene que complementar de manera catafórica el sentido [...] a partir de una extensión” (Martínez González 101), la cual se logra con *como* + constituyente modificado. También se incluyeron las variables de nivel de escolaridad y género, pero ninguna de ellas mostró diferencias estadísticamente significativas ni en frecuencia de uso ni en un uso específico de las variantes.

significado semántico aportaba el marcador y, posteriormente, si esta modificación en el contenido proposicional tenía implicaciones pragmáticas. Además, se revisó el tipo de estructuras que modificaba y cómo se comportaba ante cada una de ellas para dar una caracterización discursiva del mismo, así como para explicar su clasificación como marcador discursivo y no como alguna otra categoría gramatical. El análisis se presenta a continuación.

Categoría gramatical de *como*

En la bibliografía sobre *como* con valores de aproximador y atenuador se le han asignado tres categorías principalmente: adverbio, prefijo y marcador discursivo. Es necesario recordar las definiciones de cada una para, posteriormente, ver cómo se comporta sintácticamente en el corpus y decidir en cuál de los tres grupos es más pertinente incluirlo.

En la gramática tradicional del español se ha definido el adverbio como aquella clase de palabra que no presenta flexión y que modifica una gran variedad de grupos sintácticos: verbos, adjetivos, adverbios, grupos nominales, pronominales o preposicionales, así como oraciones (RAE, 2009), pero no sustantivos, un tipo de palabra que sí modifica *como*.⁴

Ahora, un afijo por definición "attaches to a word [...], cannot occur by itself" [se une a una palabra, no puede existir por sí mismo] (Haspelmath y Sims 19), esto se opone al comportamiento de *como* en el que no necesariamente tiene que estar unido a la *base* que modifica, sino que puede formar un constituyente discontinuo, como en (6), algo que un prefijo no podría:

(6) I: sí la mayoría de los pacientes/ que nos tocaron/ fueron este/ ya estaban/ ya tenían un tratamiento **como** de unos diez años// los pacientes/ la mayoría eran hombres/ [y] (entrevista 12, turno 141).

⁴ A pesar de que algunos autores, como Acín Villa (2001), mencionan que hay adverbios que modifican sustantivos y sintagmas nominales, parece que incluir este tipo de constituyentes como parte del repertorio que un adverbio puede modificar hace que la categoría resulte demasiado imprecisa, por lo que, para este estudio, no se considerará tal característica.

En el ejemplo anterior, *como* únicamente está modificando el numeral *diez*; sin embargo, no se encuentra unido a este, sino que queda separado por la preposición y el determinante, algo que definitivamente no haría un afijo respecto a su base.

Una definición muy precisa para los marcadores discursivos señala que “son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (Portolés 22).

Como parece encajar perfectamente con esta definición, pues agrega un significado de tipo procedimental que implica reducir la carga semántica del elemento a su derecha, además de no tener un valor sintáctico dentro de la oración en la que se encuentra.

Ahora bien, es posible pensar que sí existe variación entre *como* y *como que*, lo cual se contradice con la definición anterior; sin embargo, esta no tiene las mismas motivaciones que aquella presente, por ejemplo, en sustantivos o en verbos, la cual surge por una necesidad de adaptar la palabra al referente o al estado del evento sobre el que se predica, por ejemplo, si se habla de una o muchas entidades, o bien, si se habla de algo pasado o futuro.

Respecto a la alternancia entre estas dos formas del marcador, Martínez González (2023) señala que viene de dos lugares: 1) una sintáctica que impide la aparición de la variante *como* (sin *que*) ante oraciones con verbos conjugados (**como embarnece más*),⁵ y 2) una sociolingüística en la que los hablantes más jóvenes prefieren utilizar la variante *como que*, mientras que los mayores tienden a usar *como*, lo cual da cuenta de “un cambio en proceso, donde la variante innovadora *como que* está extendiendo su uso y esto se refleja en la frecuencia [entre] los hablantes más jóvenes” (99).

Teniendo esto en cuenta, clasificarlo como marcador discursivo resulta pertinente y nos da pie a tratar de explicar cuáles son esas inferencias que guían en el discurso. Es por ello que, en lo que sigue de este trabajo, se enlistarán las funciones semánticas, pragmáticas y discursivas que adquiere *como* en el habla.

5 El hecho de que, ante un verbo conjugado, necesariamente deba aparecer la variante *como que* parece ser que viene de la diacronía del marcador, pues, en algún momento de su evolución se elidió un verbo principal, por ejemplo, “se nota como que embarnece más” y, por lo tanto, la oración modificada por este resultaba ser una subordinada y *que* tenía la función de conjunción subordinante. En algún momento, el verbo principal desapareció, pero la conjunción se amalgamó con *como* lo que dio pie al surgimiento de esta variante. Será necesario hacer un estudio diacrónico que compruebe esta hipótesis.

Funciones semánticas de como

Para entender las funciones aproximadoras de este marcador es necesario remitirnos a lo dicho por la lógica formal sobre las condiciones de verdad: "sentences of natural languages (at least declarative sentences) are either true or false" [las oraciones en las lenguas naturales (al menos las declarativas) son verdaderas o falsas] (Lakoff 458).

Cabe preguntarse entonces qué pasa con las condiciones de verdad de las proposiciones donde aparece *como*, por ejemplo, en (7):

(7) I: I: [te] imaginas/ cuánto tiempo tienen/ claro que la traen en el avión ¿no?/ pero refrigerada/ sale al aire <~aigre> pues <~pus> bonita/ pero tenla <~tenla:/ un día/ y se pone a/ se pone **como** negra// es que ya no sirve (entrevista 102, turno 696).

En el ejemplo anterior, el hablante afirma que en muchas carnicerías de México se come carne congelada traída desde Canadá y que, en muchas ocasiones, se descompone durante el traslado, lo cual se puede notar si se pone *como negra*. Cuando el marcador se antepone a cualquier estructura, la imagen mental que nos llega seguramente no será la misma que nos llegaría tras escuchar la misma oración sin el marcador. En este caso, sería extraño que pensáramos en una carne totalmente de color negro, como si estuviera carbonizada; más bien, pensaríamos en una carne oscurecida, tal vez con manchas negruzcas o de un rojo muy intenso, pero nunca negra.

Entonces, evaluar las condiciones de verdad de una proposición que cuenta con el aproximador *como* se vuelve complejo, pues no es posible identificar el significado de esta en una escala de valores discretos y bivalentes, sino más bien en una gradación (Pardo Llibrer 36); es posible notar una reducción de la carga semántica de lo que se encuentra a su derecha. Ahora bien, si comenzamos a revisar los ejemplos del corpus, la caracterización semántica de las proposiciones ya no resulta tan simple como la de (7), por ejemplo, en (8):

(8) I: ahí no los puedes ni voltear a ver porque ya <~ya:/ **como que** es una señal de ofensa para ellos **como que** [si]

E: [ajá]

I: te les quedas viendo mucho así directamente a los ojos ya los ofendiste (entrevista 78, turno 330-332).

Cuando el marcador antecede a estructuras más complejas, resulta complicado entender qué ocurre semánticamente. En el caso de (8) podemos afirmar con certeza que al grupo de personas mencionado no puedes voltear a verlo, la duda del hablante recae en cómo este grupo interpreta ese gesto, es decir, podemos ver que hay una interpretación subjetiva de lo dicho en la que la persona que lo enuncia se mete, de alguna forma, en el enunciado y lo hace evidente por medio del uso del marcador.

En general, *como* siempre está aproximando algún elemento en todos los enunciados, pero no lo hace de la misma manera, es por ello que, a continuación, presento una propuesta de aquellas motivaciones que llevan a los hablantes a aproximar por medio de este marcador discursivo.

En primer lugar, se aproxima para dar cuenta de que no se conoce totalmente el elemento aproximado, por ejemplo, en (9):

(9) I: [eh los/ no <~no:>/ desabridos]/ saben como <~como:>/ **como** a gabazo (sic)/
quién sabe **como** a qué (entrevista 102, turno 662).

En el ejemplo anterior, la persona entrevistada habla del sabor de unos plátanos y no está seguro de este, lo podemos notar incluso por la parte final: “quién sabe como a qué”; esta falta de certeza motiva al hablante a reducir la carga semántica del sustantivo y, de esta forma, marcar cierta subjetividad sobre lo dicho.

Estamos, entonces, ante un caso de modalización epistémica. En esta “el hablante [codifica] su grado de confianza respecto de lo dicho” (Watchmeister Bermúdez 19). Cuando encontramos algún elemento que remite a este tipo de modalidad, este “manifiesta la presencia del hablante en lo dicho y, en la mayoría de los casos, presenta la aserción como resultado de su propia evaluación” (Soler Bonafont 560).

En (9), el hablante tiene ciertas dudas respecto al sabor de los plátanos o, más bien, respecto a cómo describirlo; presenta un grado de certeza bajo sobre lo que enuncia y lo pone en evidencia por medio del uso del marcador. De esta forma, la persona que lo escucha tiene una marca para interpretar ese enunciado como algo impreciso, aproximado.

Fue posible encontrar tres grandes grupos (si bien no son los únicos, pero sí muy representativos) entre los enunciados modalizados que comparten ciertos rasgos y que nos permiten entender mejor por qué se presenta esta subjetividad en lo dicho. Uno de ellos se caracteriza por predicar sobre una persona ajena a los interlocutores, sobre todo, se habla de sus estados mentales y, debido a que no podemos afirmar con total

certeza lo que las demás personas sienten o piensan, fue muy común encontrar estos enunciados modalizados por medio del marcador *como*, tal como se muestra en (10):

(10) I: sí mi hermano es así **como que**/ todo le vale/ o sea mm/// (risa) (entrevista 84, turno, 516)

Podemos notar que la hablante predica sobre la forma de ser de su hermano, algo que claramente no puede afirmar con total seguridad porque probablemente lo dice a partir de pistas de lo que ve en su comportamiento; debido a esta serie de inferencias y la falta de certeza ante lo dicho, se modaliza por medio del marcador.

Otro tipo de enunciados modalizados que se encontraron con frecuencia en el corpus fueron aquellos en los que el hablante utiliza algún verbo de percepción ya sea visual, auditiva o de algún otro tipo, los cuales nos sirven como marca de la fuente de la cual se obtuvo la información y que resulta no ser muy confiable. Se muestra un ejemplo en (11):

(11) I: [y ahorita] así como lo veo **como que** sí se le notan **como** quince años/ o sea/ y tiene como catorce (entrevista 96, turno 467).

En este ejemplo podemos encontrar dos construcciones que indican percepción: *veo* y *se le notan*; en ambos casos podemos remitirnos a la definición de modalidad epistémica de Soler Bonafont (2023), ya mencionada arriba, en la que se dice que, para que exista esta subjetividad, el hablante tuvo que pasar lo que se pretendía decir por una evaluación y es ahí donde se reconoce la falta de certeza y se modaliza. Aquí se obtiene información por medio de los sentidos y se racionaliza para después emitirla, pero siempre dando cuenta de la falta de compromiso con lo dicho.

Finalmente, también se modaliza cuando el hablante emite su opinión, que resulta ser un muy claro ejemplo de subjetividad y, por lo tanto, de subjetivización del enunciado, tal como en (12):

(12) I: en la calle de Morena/ unas niñas/ que les empiezan a dar la técnica de entrenamiento cubano// estaban por em-/ igual empezaron/ supongo que empezaron desde setenta y siete/ porque el cubano-/ la técnica cubana es **como** muy clara (entrevista 24, turno 93).

Las opiniones podrían acercarse más a lo que se ha llamado *modalidad apreciativa* en la que el hablante "expresa juicios de valor, que sitúa con respecto a categorías

de apreciación como: bien/mal, mejorativo/peyorativo" (Pinto Yépez 161). Muchas veces, se manifiestan por medio de adjetivos y el marcador no es que mueva la polaridad de la evaluación a un punto intermedio (como sí ocurre en la modalización epistémica), sino que funcionan como marca de subjetividad de lo dicho. En el ejemplo anterior se ve que el adjetivo *clara* está en un extremo de una dicotomía (claro/no claro) y lo podemos confirmar por el uso del modificador *muy*, que sería difícil que apareciera si se encontrara en un punto intermedio de la escala.

Entonces, el marcador es muy útil para modalizar y funciona como marca lingüística de subjetivización en la que el hablante se hace presente en lo dicho. Sin embargo, existen otras razones por las que el hablante aproxima y reduce la carga semántica del elemento a su derecha. La siguiente que se va a revisar es la *ejemplificación*.

Se registraron muchos casos en los que, tras el marcador discursivo, venía no solo uno, sino una lista de elementos aproximados tal como se muestra en (13):

(13) I: [te lo da]/ y la danza contemporánea te permite// te permite **como** toda esta libertad de expresión/ de exploración en tu propio cuerpo/ y encontrar tu propio discurso/ entonces yo creo que eso es más lo que se antoja de la danza contemporánea (entrevista 24, turno 207).

Al hacer un análisis sintáctico, podemos notar que el ejemplo anterior tiene como verbo principal *permite* y tiene dos objetos directos coordinados: *toda esta libertad de expresión de exploración en tu propio cuerpo y encontrar tu propio discurso*; además, dentro del primer objeto hay dos complementos adnominales yuxtapuestos: *de expresión* y *de exploración en tu propio cuerpo*. Esta enumeración de elementos permite mostrar, dentro de un grupo mayor, una selección de elementos representativos, los cuales se introducen por medio de *como* para indicar que no es una lista exhaustiva, sino aproximada.

Finalmente, también se utiliza la aproximación para presentar o introducir un elemento metafórico como en (14):

(14) I: o sea es así **como que** muy frío decir/ "pues sí// pero pues <~pus> así es la vida// no puedo hacer otra cosa"// entonces sí está así **como que**// pesado (entrevista 12, turno 15).

En (14) tenemos dos adjetivos, *frío* y *pesado*, que, en principio, no surgieron para describir actitudes o sentires, sino magnitudes físicas como la temperatura y el peso;

sin embargo, a lo largo de la historia del español, estos han tenido un proceso de resemantización en el que comienzan a describir propiedades más abstractas. Este cambio de significado es propicio para la aparición del marcador, pues nos da cuenta de un uso aproximado del sentido primero de la palabra. Resumo, en la tabla 2, las funciones semánticas de *como* presentadas hasta ahora.

	Motivaciones para aproximar	Ejemplo
Función principal: aproximación	Modalización (epistémica o valorativa)	I: [eh los/ no <~no:>/ desabridos]/ saben como <~como:>/ como a gabazo (sic)/ quién sabe como a qué
	Ejemplificación	I: [te lo da]/ y la danza contemporánea te permite// te permite como toda esta libertad de expresión/ de exploración en tu propio cuerpo/ y encontrar tu propio discurso/ entonces yo creo que eso es más lo que se antoja de la danza contemporánea
	Elemento metafórico	I: o sea es así como que muy frío decir/ "pues sí// pero pues <~pus> así es la vida// no puedo hacer otra cosa"// entonces sí está así como que// pesado

Tabla 2. Funciones semánticas del marcador *como*.

Aunque pudiera verse que las razones por las que se aproxima resultan en categorías aisladas, en realidad, muchas veces puede ser que más de una aparezcan al mismo tiempo y eso incrementa la posibilidad de que se use el marcador *como*.

Ahora bien, esta función de aproximación es la que subyace en todos los contextos en los que aparece *como*; sin embargo, en muchas ocasiones se aproxima con un objetivo interaccional muy específico, es por ello que, a continuación, presento las funciones pragmáticas del marcador.

Funciones pragmáticas de *como*

Si analizamos un caso como el de (15), podemos notar que la hablante da una opinión sobre el cuerpo de otra persona y, posteriormente, sobre el propio. En ambos casos, se

ve claramente una modalización valorativa; sin embargo, es posible ver que hay algo más ahí:

(15) I: cuando ella se casa/ se pone **como** feíta/ ¿no?/ o sea **como que** engorda y así/ y yo me puse/ más delgada/ **como que** embarnecí más o sea siento que me puse mejor (risa) que cuando no estaba casada (entrevista 48, turno 345).

Cuando la hablante reduce la carga semántica del adjetivo y los verbos, existe una intención de su parte de evitar quedar mal por la opinión tan poco amable que va a emitir; el contexto parece que, potencialmente, la puede afectar y encontramos diversos elementos que reducen esta afectación, por ejemplo, el apéndice comprobativo *¿no?*, el apéndice generalizador y *así*, la reformulación por medio de *o sea*, incluso la risa hacia el final. Todos ellos junto con el marcador *como* son mecanismos para evitar un ataque a la imagen de la hablante. Estamos, entonces, ante un claro caso de *atenuación lingüística* y son muchos los ejemplos en el corpus que presentan esta característica (24% del total de enunciados).

En todos los casos en los que, además de cumplir una función de aproximación, el marcador aporta un valor de atenuación, se ve involucrada la imagen pública o *face*, la cual se define como “the positive value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes” [el valor positivo que una persona reclama efectivamente para sí misma por la idea que otros asumen que ha tomado durante un contacto particular. La imagen pública es propia y está delineada en términos de atributos socialmente aprobados] (Goffman 5).

Retomando el modelo de cortesía de Brown y Levinson (1987), podemos hacer una diferenciación entre la imagen pública positiva, que refiere al sentido de pertenencia y aprobación, y la negativa, que sugiere una demanda de territorio propio y el libre albedrío (62). Ambas imágenes presentan un riesgo potencial de ser dañadas en múltiples interacciones y existen mecanismos atenuadores que previenen o reparan estos daños.

Albelda y Cestero (2011) mencionan nueve estrategias mediante las cuales es posible atenuar un enunciado; tres de ellas corresponden con los usos del marcador en el corpus utilizado: “minimizar o difuminar la cantidad o la cualidad de lo dicho” (18), “rebajar la aserción expresándola en forma de duda o de incertidumbre” (18), y “acotar o restringir lo dicho (la opinión, la aserción, la petición)” (18).

Los mecanismos de aproximación y atenuación son muy cercanos, pues en los ejemplos que proponen las autoras se mencionan las estrategias que ya se han revisado anteriormente en este trabajo, la diferencia recae en que, en el momento en que se atenúa, se tiene muy presente el trabajo sobre la imagen, mientras que, en enunciados en los que solo se aproxima, la imagen no está en riesgo.

El marcador *como* tiene la función de atenuar a partir de proteger la imagen pública positiva, es decir, se busca siempre aprobación por parte del interlocutor y puede operar de dos maneras: acercando y no distanciando. Aunque ambas parecen ser lo mismo, se explicará su diferencia a continuación.

La primera estrategia, la del acercamiento, se da a partir de un proceso de acomodación lingüística. Este consiste en "the adjustment of one's speech or other communicative behaviours vis-à-vis the people with whom one is interacting" [el ajustamiento del discurso propio o de otros comportamientos comunicativos de frente con la gente con la que se interactúa] (Giles 193).

Específicamente, *como* funciona a manera de marcador de acomodación *convergente*, en la que "los hablantes tratan de adaptarse al habla de sus interlocutores mediante el empleo de elementos lingüísticos propio [sic] de ellos con la intención de ganar su aprobación (lingüística, social, etc.) o para expresar solidaridad" (Ávila Muñoz 31).

La definición anterior nos da luz sobre la relación entre la atenuación y la acomodación como una estrategia para lograrla. En el corpus analizado se encontró que funciona a partir de homologar un término especializado y uno coloquial y sustituir al primero con el segundo en el discurso, sobre todo técnico. Por ejemplo, como ocurre en (16):

(16) I: los tacos al pastor están sancochados/ la carne casi está cruda// entonces el/ el bicho pues lo mantienen así **como** calentito/ ¿no?/ calentito/ y cuando entra/ en cuanto entra al organismo/ (silbido) empieza/ a reproducirse a/ y a migrar/ ¿no? (entrevista 18, turno 22).

En este caso, la persona entrevistada es un biólogo que, en algún momento, presencié un cerebro muy dañado por un parásito y describe su ciclo de vida dentro del cuerpo humano; en vez de utilizar términos técnicos, prefiere adecuar su registro a uno

que entienda su interlocutor, de esta forma se da un acercamiento entre hablante y oyente y su imagen positiva no se ve dañada.⁶

Por otro lado, también se da el caso de no alejamiento de los interlocutores en ejemplos como el de (17):

(17) I: pues <~pus:>/ no es <~es:>/ presunción ni nada pero pues <~pus:>// toda la vida he tenido así **como que** muchos pretendientes/ pero que simplemente lo que buscan es sexo y no me/ no me interesan/ la verdad no (entrevista 42, turno 208).

A pesar de que inicia con la afirmación *no es presunción ni nada*, decir que ha tenido *muchos pretendientes* sí podría sonar como engreído en este contexto. Esa característica, la presunción, definitivamente no es bien vista en la sociedad mexicana y decir algo así podría provocar un rechazo; para evitar esto, la hablante atenúa y evita el posible alejamiento que esto podría traer.

La diferencia entre el atenuar por acomodación y por protección a la autoimagen radica en que, en el primero, se corre menor riesgo de un distanciamiento, más bien, se busca un acercamiento; por el contrario, en el segundo caso, sí existe esa amenaza y se busca evitar por medio del uso del marcador.

En la tabla 3, presento un resumen de las funciones pragmáticas descritas.

	Motivaciones para atenuar	Ejemplo
Función principal: atenuación	Acercar (acomodación)	I: los tacos al pastor están sancochados/ la carne casi está cruda// entonces el/ el bicho pues lo mantienen así como calentito
	No alejar (protección de autoimagen)	I: pues <~pus:>/ no es <~es:>/ presunción ni nada pero pues <~pus:>// toda la vida he tenido así como que muchos pretendientes

Tabla 3. Funciones pragmáticas del marcador *como*.

Así como en las funciones semánticas, las pragmáticas tampoco constituyen categorías cerradas. Sin embargo, sí es posible delimitar con mayor facilidad la estrategia

⁶ Podríamos sugerir que, en muchos casos de acomodación, la aproximación se da por la presencia de un elemento metafórico, pero en definitiva no es posible establecer una relación unívoca entre las funciones semánticas y las pragmáticas.

de acomodación, pues requiere forzosamente de la presencia de un contexto especializado en algún área (medicina, ciencias, arte) que posibilite el uso de términos técnicos para que, entonces, surja el espacio propicio para utilizar el marcador junto a un término más coloquial.

Ahora bien, se ha logrado ver que tanto las funciones semánticas como pragmáticas tienen cierta preferencia por algún tipo de estructura discursiva; esto no quiere decir que se especialicen modificando un único elemento, pero es verdad que es constante su aparición en ciertos puntos del discurso, los cuales se presentan a continuación.

Funciones discursivas de como

El marcador discursivo estudiado tiene ciertas características particulares cuando se presenta ante un par de estructuras en el discurso: los numerales y el discurso referido directo. Cuando se antepone a cualquiera de estas, no se comporta sintácticamente como lo hace, por ejemplo, frente a una frase nominal o frente a una oración; sin embargo, mantiene los rasgos semánticos y pragmáticos que ya se han mencionado.

Para comenzar, en las 18 entrevistas revisadas, la única estructura que apareció modificada en la totalidad de ellas fue la de los numerales. De los 720 casos, 137 (19%) fueron de este tipo y solo uno de ellos fue modificado por la variante *como que*, en el resto se utilizó *como*, a pesar de que no exista ninguna restricción gramatical para que apareciera cualquiera de las dos.

Sintácticamente presentan la particularidad de crear muchos constituyentes discontinuos, pues sin importar en qué tipo de frase se encuentre el numeral, el marcador únicamente tiene alcance sobre este y no sobre sus modificadores, como se muestra en (18):

(18) I: el trabajo ya aquí en la prepa ya/ de manera permanente/ y ya como más comprometido/ ya con mayor fuerza/ ya no pude/ y entré/ a un grupo/ eh/ después/ hace aproximada-/ fue **como** por el año/ noventa y seis/// noventa y [cuatro] (entrevista 24, turno 439).

En el ejemplo anterior, el marcador queda bastante lejos del núcleo al que está modificando, pues únicamente modifica *noventa y seis noventa y cuatro* y no al

sustantivo ni el determinante ni la preposición. En los casos de modificación de numerales, la falta de certeza únicamente recae sobre la cantidad y no sobre el tipo de unidad numérica, es decir, no interesa si se habla de años, meses, kilos o dulces.

Las funciones que puede adquirir este marcador antepuesto a algún numeral, principalmente, son semánticas de modalización epistémica, pues es difícil tener con exactitud el conocimiento de las cantidades precisas, sobre todo si se trata de unidades temporales, que fueron el tipo de numerales más presentes en el corpus.

También es posible encontrar atenuación, aunque definitivamente esta es mucho menos común. Se ejemplifica un caso en (19):

(19) I: sí <~sí:>/ hemos tenido muchos problemas// de hecho <~hecho:>/ ahorita <~orita> hace poco acabamos de regresar/ porque hemos cortado **como** tres veces (entrevista 42, turno 206).

Tal vez, el hecho de admitir que se ha terminado con la pareja tres veces (y, por consiguiente, han regresado esas mismas tres) presente un riesgo potencial para la imagen, pues socialmente puede no ser muy bien visto y, por tanto, se obtendría desaprobación; es entonces cuando se utiliza el marcador como una estrategia de protección de autoimagen.

Otra estructura modificada por el marcador que aparece constantemente en el corpus es la del discurso referido directo. Debido a las características semánticas y pragmáticas de este, en el presente trabajo no se tomará la definición tradicional que lo caracteriza como “la reproducción literal de palabras propias o ajenas” (Maldonado 3551), sino más bien se entenderá como “the recontextualization of words in a current discourse” [la recontextualización de palabras en el discurso presente] (Tannen 17).

Al entender el discurso referido directo como una recontextualización en lugar de una transposición literal de palabras, es posible explicar por qué aparece un marcador cuya principal función es la de indicar que lo que viene a continuación es algo aproximado, pues es prácticamente imposible recordar las palabras exactas del discurso dicho por otra persona y en otro momento, sobre todo, si se tiene en cuenta que existen muchos casos en los que se cita una cantidad de texto muy amplia.⁷

7 No solo es cognitivamente imposible recordar tal cantidad de texto, sino que no es la intención del hablante reproducirlo tal como fue pronunciado. El uso de este tipo de recurso lingüístico parece responder a otras necesidades comunicativas, de ahí que se utilice *como* para dejar en claro la falta de exactitud de la cita.

A diferencia de cuando el marcador se posiciona frente a oraciones, en este caso se puede optar por la variante *como* o *como que* sin importar si en la cita se tiene un verbo conjugado o no, como se muestra en (20):

(20) I: pues cuando uno anda por ahí/ así **como**/ "híjole/ si yo le logro pegar a esto/ me hago especialista/ seguramente voy a tener ¡harta! lana/ ¿no?/ y voy a vivir muy bien" (entrevista 18, turno 12).

El hecho de que no necesite la variante *como que* para ser gramatical nos indica que se trata de una unidad discursiva particular y, como tal, tiene rasgos propios no solo en el ámbito sintáctico, sino también en otros como el semántico o, incluso, el de la prosodia.

Ahora bien, diversos autores como De la Mora (2018), Camargo Fernández (2022) o Repede (2023) han señalado que *como* funciona igual que un marcador introductor de cita, de manera que se añade a un paradigma que comparte con, por ejemplo, los verbos *dicendi*, el verbo *ser*, la estructura *y + frase nominal*, entre otros.

A pesar de que, de alguna manera, sí introduce la cita, no solo porque se antepone a ella, sino porque nos da información adicional sobre cómo interpretarla, no es posible alinearla con los otros marcadores, pues, como se ve en (21), muchas veces aparecen juntos, lo cual no sería esperable en variantes distintas del mismo paradigma:

(21) I: la doctora fue así **como que**// "pues <~pus> lo siento señora/ pues <~pus> es que no hay nada más que hacer" (entrevista 12, turno 7).

En este caso se combina con el verbo *ser*, una de las variantes propuestas en los trabajos mencionados. Considero, entonces, que *como* acompaña a los otros marcadores y les añade un significado de aproximación; funcionaría como un elemento adicional y no entraría en el listado de introductores de cita.

Su función principal cuando se encuentra en esta posición es la de aproximar para marcar una modalización, a veces, yendo más hacia lo epistémico cuando se cita a una tercera persona y, otras veces, acercándose a lo valorativo cuando la cita es, más bien, un pensamiento (propio o ajeno) como en (22):

(22) I: **como que**/ uno piensa/ "pues <~pus> ahí/ como que había otra/ otra <~otra>/ ¡otro interés!" (entrevista 36, turno 19).

En este caso se trata de un enunciado que nunca ocurrió en un tiempo pasado, sino que da cuenta del sentir del hablante y resulta un espacio ideal para la aparición del marcador *como*. Finalmente, otra función discursiva que toma este marcador es la de *hesitativo*. Este es definido por Panussis Lyon y San Martín Núñez (2017) como aquel que permite “dotar a los hablantes de tiempo para formular su discurso; de este modo, en el afán de emitir sus enunciados con fluidez y evitar el silencio, recurren a elementos de apoyo, los que dan la sensación de continuidad” (51).

En ocasiones, resulta difícil identificar en qué momento el marcador adquiere esta función, pero muchas veces viene acompañado de otras pistas lingüísticas que también ayudan a retardar el discurso como se ve en (23):

(23) I: esa es la otra gran colección/ entonces/ (clic) ahora sí ya podemos/ así **como**// este tener/ una colección de referencia/ ¿no? (entrevista 18, turno 262).

Elementos como *así*, *este*, además de las pausas tan constantes nos permiten argumentar que se trata de un uso hesitativo del marcador, sobre todo porque *como* no aparece inmediatamente a la izquierda del elemento modificado. Cuando adquiere esta función, también es posible pensar que, en el fondo, subyace una intención de aproximar, ya que el dar tiempo para formular lo que se va a decir a continuación puede deberse a que no se tiene total seguridad de lo que se dice, pero también es posible que se busque atenuar, pues lo que sigue podría poner en riesgo la imagen del hablante. Presento, en la tabla 4, los valores discursivos de este marcador.

Funciones discursivas	Ejemplo
Modificación de numerales	I: sí <~sí:>/ hemos tenido muchos problemas// de hecho <~hecho:>/ ahorita <~orita> hace poco acabamos de regresar/ porque hemos cortado como tres veces
Modificación de discurso referido directo	I: como que / uno piensa/ “pues <~pus> ahí/ como que había otra/ otra <~otra:>/ ¡otro interés!”
Hesitativo	I: esa es la otra gran colección/ entonces/ (clic) ahora sí ya podemos/ así como // este tener/ una colección de referencia/ ¿no?

Tabla 4. Funciones discursivas del marcador *como*.

A diferencia de las categorías propuestas en las funciones semánticas y pragmáticas, debido a que aquí se habla de posiciones muy específicas dentro del discurso, no se pueden solapar entre ellas. El marcador, en este caso, solo puede tomar una función y únicamente en contextos discursivos específicos.

Discusión y conclusiones

Como, cuando no tiene usos sintácticos, adquiere funciones de marcador discursivo que ayuda a guiar semántica, pragmática y discursivamente la interpretación de los hablantes. El corpus, conformado por entrevistas semidirigidas permitió obtener contextos de uso real que dieron cuenta de los valores que puede adquirir en la conversación.

Al analizar todos los casos, se encontró que hay un significado básico que se presenta en todos ellos: el de aproximación. En este, se reduce la carga semántica de un elemento a la derecha del marcador y se modifican las condiciones de verdad al no plantearlo en una escala con únicamente dos polos, sino en una gradación en la que es posible situar el elemento aproximado en casi cualquier punto, a excepción, tal vez, de los extremos.

Esta función semántica primaria se puede dar por tres motivaciones: para modular, para ejemplificar o para presentar un elemento metafórico. Se debe buscar cada una de ellas en el contexto específico, pues para determinarla es necesario revisar qué se está modificando, así como los elementos a su alrededor.

Cuando un elemento está aproximado por medio de *como*, si se dan las circunstancias interaccionales necesarias, puede servir como una estrategia para la atenuación, sobre todo, entendida como un mecanismo para evitar el riesgo de amenaza a la imagen. En este sentido, en el corpus se encontró que se atenúa por dos razones: para acercar a los interlocutores por medio de la acomodación o para no alejarlos a través de la protección de la autoimagen.

Una vez que se tiene consolidado el valor semántico y, en ocasiones, el pragmático, este marcador se puede posicionar en contextos discursivos muy particulares sin perder los rasgos básicos ya mencionados. Entonces, es común encontrarlo ante numerales por la dificultad de precisar cantidades y mediciones; ante citas de discurso referido directo debido a la imposibilidad de repetir con exactitud lo dicho en otro

momento, o bien, por la necesidad de citar discursos que nunca fueron pronunciados; así como en pausas oralizadas en las que se busca tiempo para formular el discurso subsecuente y el marcador adquiere la función de hesitativo.

Como puede actuar en tres niveles distintos, pero es importante precisar que la única función que subyace en todos los casos es la semántica. En aquellos en los que es muy evidente la atenuación, se implica necesariamente que esta surge de la aproximación (y no al revés). Esto confirma la hipótesis que se planteó en un inicio sobre su inminente carácter semántico.

Otro aspecto importante por resaltar es que, tras haber analizado las funciones de *como*, se distingue su evidente estatus de marcador discursivo y ya no de adverbio o de prefijo, pues presenta características sintácticas muy particulares como la capacidad de modificar sustantivos o de crear constituyentes discontinuos.

Con el análisis se cumplen los objetivos presentados, pues se dio cuenta de qué funciones aportaba a nivel semántico, pragmático y discursivo, y se debatió su categoría gramatical a partir de su funcionamiento sintáctico (y se comprobó con el análisis posterior).

Es necesario revisar, en un futuro, qué pasa en corpus de habla aún más espontánea, pues tal vez ahí se presenten funciones que, en una entrevista, por el tipo de actos de habla que aparecen, no salen a la luz. Por ejemplo, es posible pensar que el marcador, cuando atenúa, no solo trabaja con la imagen positiva, sino también con la negativa en contextos del tipo “como que tengo sed” (dicho a la persona anfitriona de la casa con la intención de que le traiga algo de beber); en este caso, se trataría de un acto directivo indirecto totalmente atenuado y es un tipo de enunciado que no apareció en el corpus aquí analizado por las propiedades discursivas e interaccionales del mismo.

También es necesario hacer un trabajo diacrónico en dos niveles temporales distintos: uno que se remonte a varios siglos atrás para ver cómo se fue conformando tanto sintácticamente como en sus valores semánticos y pragmáticos, y, por otro lado, un estudio de microdiacronía entre los siglos XX y XXI, pues parece que está teniendo cambios muy rápidos tanto en sus usos como en su distribución sociolingüística.

Otro aspecto que hay que revisar en el futuro es la presencia de otras estructuras que parecen formar un paradigma con *como* al compartir muchas de las funciones que este presenta, por ejemplo, *de que* en casos como el de (24):

(24) I: pues <~pus> no no somos chismosas así **de que**/ “ah pues <~pus> como me peleé contigo pues <~pus> voy a decir to-”/ ah pues no/ (risa) (entrevista 84, turno 716).

Esta estructura presenta muchos elementos en común con el marcador aquí analizado: está antecedido por el adverbio *así*, introduce una cita de discurso referido directo, parece que se sitúa entre una función modalizadora y una ejemplificadora y adquiere un valor de atenuación por protección de autoimagen; es posible encontrar otras combinaciones que se unan al paradigma: *como de*, *como de que* o incluso *de solo*; sin embargo, es posible que estas sí se estén especializando ya sea en algunas funciones pragmáticas, o bien, en contextos discursivos específicos.

El estudio de este marcador resulta, además, interesante, puesto que la mayoría del tiempo se utiliza sin que los hablantes seamos conscientes de ello y, sin embargo, somos capaces de darle muchos matices a lo que decimos por medio de este. El estudio de los marcadores discursivos es algo que siempre aporta para entender la parte más interaccional del habla y *como* es prueba indiscutible de que aún queda mucho que estudiar al respecto. **D**

Referencias

- Acín Villa, Esperanza. "Algo más sobre *como*". *Anuario de Estudios Filológicos*, vol. XXIV, 2001, pp. 9-24.
- Aguilar Durán, Leonardo. "Entonces te quedas así como que. Análisis sintáctico-pragmático de la partícula *como* en un hablante de Caracas". *Revista de Lenguas Modernas*, vol. 31, 2019, pp. 11-42. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i31.40857>
- Albelda, Marta, et al. "Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español (es.por.atenuación)". *Oralia*, vol. 17, 2014, pp. 7-62. <https://doi.org/10.25115/oralia.v17i.7999>
- Albelda, Marta y Ana María Cestero (2011). "De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación". *Español Actual*, vol. 96, 2011, pp. 9-40.
- Alcina Franch, Juan y José Manuel Blecua. *Gramática española*. Ariel, 1980.
- Ávila Muñoz, Antonio Manuel. "La atenuación discursiva en el contexto de la acomodación comunicativa". *Pragmalingüística*, vol. 29, 2021, pp. 27-43. <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2021.i29.02>
- Bello, Andrés. *Gramática de la lengua castellana: dedicada al uso de los americanos*. 1847. Arco, 1988.

- Bosque, Ignacio y Violeta Demonte. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa, 1999.
- Brown, Penelope y Stephen Levinson. *Politeness. Some universals in Language Usage*. Cambridge University Press, 1987.
- Camargo Fernández, Laura. "Registro coloquial en un atlas sociodialectal. La cita directa en narraciones del ALeCMan". *Normas*, vol. 12, núm. 1, 2022, pp. 169-191. <https://doi.org/10.7203/Normas.v12i1.25752>
- De la Mora, Juliana. "Las citas directas en el habla de la Ciudad de México". *Anuario de Letras, Lingüística y Filología*, vol. VI, núm. 2, 2018, pp. 145-171.
- Giles, Howard. "Speech Accommodation". *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. Pergamon, 2001, pp. 193-197.
- Goffman, Erving. *Interaccional ritual: Essays on face-to-face behaviour*. Doubleday Anchor, 1967.
- Haspelmath, Martin y Andrea Sims. *Understanding Morphology*. Hodder Education, 2010.
- Hernando Cuadrado, Luis Alberto. "Sobre el funcionamiento de "como" en español". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 13, 2001, pp. 171-186.
- Jiménez, Abril y Nydia Flores Ferran. "The Functions of the Spanish Approximators *Como* and *Como Que* in Institutional and Non-Institutional Discursive Contexts". *Pragmática Sociocultural*, vol. 6, núm. 2, 2018, pp. 145-171. <https://doi.org/10.1515/so-prag-2018-0011>
- Jørgensen, Anette Myre. "Funciones del marcador pragmático *como* en el lenguaje juvenil español y chileno". *Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante*. Rodopi, 2011, pp. 207-230.
- Lakoff, George. "Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts". *Journal of Philosophical Logic*, vol. 2, 1973, pp. 458-508.
- Maldonado, Concepción. "Discurso directo y discurso indirecto". *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe, 1999, pp. 3550-3595.
- Martín Butragueño, Pedro y Yolanda Lastra. *Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México (CSCM)*. El Colegio de México, 2011-2015.
- Martínez González, Luis Alberto. *El cómo del como: análisis del marcador discursivo como en el habla de la Ciudad de México*. 2023. Universidad Nacional Autónoma de México, tesis de licenciatura.

- Mihatsch, Wiltrud. "Sincronía y diacronía del aproximador como". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 2, núm. 16, 2010, pp. 175-201.
- Mondaca Becerra, Lisette. "Aproximadores y atenuadores en el español de Chile: el caso de como y como que". *Textos en Proceso*, vol. 5, núm. 1, 2019, pp. 29-52. <https://doi.org/10.17710/tep.2019.5.1.3mondacabecerra>
- Montes, José Joaquín. "Sobre el como de atenuación". *Boletín de Filología*, vol. 3, núm. 2, 1980, pp. 667-675.
- Moreno Ayora, Antonio. *Sintaxis y semántica de como*. Ágora, 1991.
- Panussis Lyon, Constanza y Abelardo San Martín Núñez. "Como (que) y sus funciones discursivas en el habla santiaguina: análisis pragmático y sociolingüístico". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 55, núm. 2, 2017, pp. 39-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832017000200039>
- Pardo Llibrer, Adrià. "La semántica de los aproximadores frente a los aproximativos. El caso de más o menos". *Studia Lingüística Romanica*, vol. 1, núm. 2, 2019, pp. 14-44. <https://doi.org/10.25364/19.2019.1.2>
- Pavón Lucero, María Victoria. "Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio". *Gramática descriptiva de la lengua española*. Rodopi, 1999, pp. 565-656.
- Pinto Yépez, Ermila M. "Algunas reflexiones en torno al concepto de modalidad". *Telos*, vol. 3, núm. 1, 2001, pp. 149-167.
- Portolés, José. *Los marcadores del discurso*. Ariel, 1998.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa-Calpe, 2009.
- Repede, Doina. "Los marcadores discursivos citativos en español: distribución sociolingüística y geolectal". *Normas*, vol. 13, núm. 1, 2023, pp. 281-295. <https://doi.org/10.7203/Normas.v13i1.27730>
- Said Mohand, Aixa. "Aproximación sociolingüística al uso del marcador del discurso como en el habla de jóvenes bilingües en la Florida". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 71-93.
- Soler Bonafont, M. Amparo. "Modalidad y subjetividad: conceptos a revisión". *Boletín de Filología*, vol. 58, núm. 1, 2023, pp. 557-574. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032023000100557>
- Tannen, Deborah. *Talking Voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge University Press, 2007.

Watchmeister Bermúdez, Fernando. *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. 2005. Stockholms Universitet, tesis de doctorado.

Zadeh, Lofti A. "Quantitative fuzzy semantics". *Information Sciences*, vol. 3. 1971, pp. 159-176.

El habla dialógica como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral de niños en edad preescolar

Dialogic speech as a strategy for the development of oral language in preschool children

Karina Hess Zimmermann

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro
karina.hess@uaq.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8960-2205>

Ana Cecilia Argüelles Gutiérrez

Universidad Autónoma de Querétaro
psi.acecilia.ag@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7425-5964>

Silvia Romero Contreras

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí
romerosil@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

Resumen

Esta investigación¹ analiza las interacciones promovidas por una docente de preescolar durante una intervención didáctica con cuentos, orientada a favorecer el lenguaje oral de los alumnos. Se examinaron los movimientos conversacionales de docente y estudiantes a partir de las categorías de habla dialógica de Al-Adeimi (2018). Los resultados muestran que la interacción dialógica promovió una participación equitativa entre maestra y alumnos, lo cual permitió que los niños ampliaran progresivamente sus

¹ Parte de los datos analizados en el presente trabajo se sustentan en una tesis desarrollada en el marco de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Al respecto, véase Argüelles Gutiérrez (2023).

Recepción: 26-9-2025 | Aceptado: 3-11-2025
Publicado: 24-12-2025

Acceso abierto

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Citación:

Hess, Karina, et al. "El habla dialógica como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral de niños en edad preescolar". *Estudios del Discurso* 11.2 (2025): 1-28.

DOI: <https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.226>

intervenciones orales. Asimismo, se observó que las preguntas abiertas y solicitudes de argumentación de la docente incidieron en el lenguaje de los estudiantes.

Palabras clave: desarrollo lingüístico; interacción; escuela; niños; narración

Abstract

This study analyzes the interactions fostered by a preschool teacher during a story-based instructional intervention aimed at supporting students' oral language development. The conversational moves of both, teacher and students, were examined using Al-Adeimi's (2018) categories of dialogic speech. The findings indicate that dialogic interaction promoted equitable participation between teacher and students, enabling children to progressively extend their oral contributions. Furthermore, the teacher's use of open-ended questions and requests for justification was found to positively influence students' language.

Keywords: language development; interaction; school; children; narratives

Introducción

El dominio de la lectura y la escritura es, hoy en día, fundamental para pertenecer y desarrollarnos adecuadamente en la sociedad en la que vivimos. Sin embargo, los resultados educativos en cuanto a la adquisición de la lengua escrita en Latinoamérica son desalentadores. Según datos del Banco Mundial y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019), la mitad de los niños de 10 años en América Latina no sabe leer ni comprender un texto breve, lo que conlleva el fracaso escolar en niveles superiores. Por su parte, los resultados reportados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos – PISA (2018), en México, muestran que únicamente 55% de los estudiantes alcanza el nivel 2 de competencia en lectura; el otro 45% es incapaz de identificar ideas principales en textos de longitud moderada, encontrar información basada en criterios explícitos y reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos.

En la educación preescolar, la lectura compartida en el aula y el habla dialógica sobre los textos se presentan como una posible solución a esta problemática, ya que se trata de actividades que pueden promover el desarrollo lingüístico y la comprensión lectora de los estudiantes desde edades tempranas (Colomer, 2005). De acuerdo con

Romero Contreras (2012), los conocimientos y habilidades que se requieren para aprender a leer y escribir generalmente surgen de experiencias que no están directamente vinculadas con la lectura, entre las que destacan las conversaciones, narraciones, explicaciones y otros tipos de discursos. En este sentido, el desarrollo de las capacidades discursivas durante la etapa preescolar resulta crucial para que los niños desarrollen las habilidades necesarias para comprender textos cuando lleguen a la primaria. Por su parte, Colomer (2005) señala que compartir la lectura no significa únicamente leer en voz alta, confiar en el disfrute subjetivo del texto y hacer preguntas básicas acerca de lo leído, sino también socializar los textos, es decir, entablar una relación entre la interpretación personal y la interpretación de una comunidad cultural. En ese sentido, la comunidad escolar resulta un espacio ideal para promover este tipo de lectura.

Noble y colaboradores (2020) destacan la importancia de la lectura interactiva y compartida de libros, pues sugieren que esta ayuda a que los niños desarrollen una gran diversidad de habilidades lingüísticas. Por su parte, Romero Contreras y colaboradores (2007) plantean que la lectura compartida debe incluir comentarios que conecten las historias con las experiencias de los niños, con la finalidad de que dicha actividad tenga efectos más positivos en el desarrollo de las capacidades de comunicación, lenguaje y pensamiento crítico. En el mismo sentido, Romero Contreras (2012) señala que, al trabajar específicamente la lectura compartida de cuentos, es necesario promover la empatía mediante preguntas o planteamientos que inviten al alumnado a ponerse en el lugar de algún personaje, reflexionar y comentar sus acciones, sentimientos y motivaciones en la historia. Además, la autora explica que, cuando los docentes fomentan que el alumnado relacione el texto con experiencias o emociones conocidas, les resultará más fácil comprenderlo y recordarlo. Por su parte, Colomer (2005) plantea que la discusión grupal sobre los textos promueve la comprensión lectora, ya que gracias a las aportaciones ajenas se enriquece la propia interpretación del texto, lo que permite encontrar sentido a lo leído. La discusión también sirve para que los niños se esfuercen por argumentar con claridad sus propias ideas o perspectivas al hablar sobre lo escrito.

A partir de lo anterior, el propósito de este estudio es describir las características de las interacciones promovidas por una docente de educación preescolar durante una intervención didáctica basada en la lectura compartida de cuentos que logró incrementar la producción de marcas lingüísticas de estados mentales por parte de los niños. Su descripción y análisis resultan de interés porque se trata de una intervención

didáctica mediante interacciones dialógicas en el aula que resultó ser muy efectiva para el desarrollo de habilidades lingüísticas de los niños.

Narración y estados mentales en el desarrollo lingüístico infantil

La narración —tema central de la intervención didáctica que se analiza en el presente trabajo— es el género discursivo que surge más tempranamente en el lenguaje infantil. Es a través de las narraciones que, desde la primera infancia, somos capaces de compartir nuestras dudas, emociones, intereses y, en general, cualquier idea con un sinnúmero de objetivos (Calsamiglia y Tusón, 2018; Hess Zimmermann y Auza Benavides, 2013; Ochs, 2011). De acuerdo con Labov y Waletzky (1997), las narraciones se estructuran en torno a la presencia de cinco tipos de cláusulas que marcan la funcionalidad del relato y están organizadas secuencialmente: orientación, complicación, evaluación, resolución y coda. Esta estructura permite al narrador dar cuenta tanto de los eventos que busca plasmar mediante su relato como del objetivo que persigue al narrar, lo que constituye la razón de ser de la narración (al respecto véase también Labov, 1972 y Peterson y McCabe, 1983). Eso último es posible, específicamente, gracias a las cláusulas evaluativas o de evaluación.

La evaluación ha sido definida como los juicios, pensamientos y opiniones mediante los cuales el narrador valora por qué un evento es digno de ser narrado. Gracias a las expresiones lingüísticas de evaluación es posible plasmar disposiciones emocionales e ideológicas que se generan alrededor de la problemática que se narra (Labov y Waletzky, 1997; Renkema, 1999). Como señala Ochs (2011), si bien las narraciones pueden versar sobre eventos predecibles, normalmente los sucesos que narramos deben ser dignos de mención. Es decir, quien narra debe considerar si a su interlocutor le resultará interesante, perturbador o sorprendente escucharle. Por tanto, para producir una narración adecuada es indispensable que el hablante sea capaz de evaluar y tomar en cuenta los conocimientos que posee su interlocutor respecto al evento que escuchará. Es decir, quien produce el relato debe estar consciente del estado mental de su interlocutor: debe ser capaz de identificar y anticipar qué es lo que sabe quien le escuchará para asegurarse de que podrá entender la información que le proporciona (Hess Zimmermann y Auza Benavides, 2013; Serra et al., 2000). Por otro lado, también debe

poder considerar y plasmar todos aquellos elementos no tangibles ni observables que acompañan los relatos en torno a los eventos humanos: la información de lo que saben, piensan o sienten los personajes involucrados en las acciones que se narran (el *paisaje de la conciencia*, en términos de Bruner, 1986). Esta capacidad para tomar en cuenta los pensamientos, sentimientos, intenciones y percepciones de los demás (también denominada *teoría de la mente*) surge en el lenguaje infantil durante la edad preescolar, pero su consolidación es muy tardía, incluso muy avanzada la adolescencia (al respecto véase Miller, 2012 y Suzuki y Nomura, 2020).

Dentro de los diversos dispositivos lingüísticos evaluativos con los que contamos al narrar, destacan aquellos términos que expresan aspectos humanos internos que reflejan estados experienciales relacionados con la emotividad, la percepción y la cognición (Alarcón Neve, 2014, 2016, 2018), también denominados *estados mentales*. Alarcón Neve (2016) señala que estos se refieren a aquellas expresiones lingüísticas que se emplean para hablar de emociones, cogniciones e intenciones. De acuerdo con Alvarado (2017), se relacionan con la conciencia de estados internos propios y de otras personas, y están vinculadas con diversas habilidades afectivas y cognitivas como la conciencia de las normas sociales, la empatía hacia los demás y el autoconocimiento. De esta forma, la presencia de marcas de estados mentales en las narraciones infantiles estará motivada, por un lado, por la facilidad que tengan los niños para identificar los estados mentales de los personajes y, por otro, por sus habilidades para producir construcciones sintácticas y semánticas elaboradas (Alvarado, 2017). Por ende, algunas expresiones de estados mentales aparecen de manera más temprana en el lenguaje infantil, como las que denotan sentimientos y emociones que representan afectos que pueden presentarse como negativos y positivos (Ejem. *enojado, triste, feliz, cansado*). Un poco más tarde, surgen aquellas expresiones de deseos e intenciones que guían y controlan el comportamiento en el nivel mental y enfatizan los anhelos del personaje para realizar una acción determinada (Ejem. *querer, desear, decidir, intentar*). Por último, más o menos a partir de los seis años, los niños empiezan a producir expresiones de estados mentales relacionadas con las percepciones y cogniciones de los personajes, y las que se refieren a procesos psicológicos superiores (Ejem. *pensar, conocer, saber, comprender, recordar*). La presencia de este último tipo de expresiones de estados mentales suele ser más tardía porque involucran una mayor complejidad tanto semántica como sintáctica (Alarcón Neve, 2016; Alvarado, 2017).

El rol del adulto en el desarrollo narrativo infantil

La capacidad para narrar comienza a desarrollarse alrededor de los dos o tres años y su adquisición concluye entre los diez y doce (Hess Zimmermann, 2010; Serra et al., 2000). En los primeros años de vida, las narraciones son elaboraciones muy puntuales relacionadas con necesidades propias, con objetos a la vista y, en general, con situaciones inmediatas. Los relatos consisten en la enumeración de una serie de acciones desarrolladas por el protagonista y, generalmente, carecen de una explicitación clara de la causa y las consecuencias de dichas acciones. No obstante, poco a poco, los niños empiezan a complejizar sus relatos y a darles cada vez una mayor relevancia. Al respecto, Hess Zimmermann y Auza Benavides (2013) señalan que, gradualmente y gracias a las interacciones con los adultos que les rodean, los niños comienzan a retomar en sus relatos experiencias dialógicas previas y empiezan a incluir participaciones más elaboradas. En esta relación dialógica, el adulto cede gradualmente al niño la responsabilidad de la construcción narrativa, y este eventualmente se volverá autónomo en el proceso (al respecto véase también Hess Zimmermann y González Ayala, 2021).

La ayuda proporcionada por el adulto juega, por tanto, un papel fundamental en el desarrollo narrativo del niño. Regularmente, consiste en corroborar la información que proporciona el niño y, en caso de que no sea correcta o esté incompleta, intervenir para hacerle ver su error y llevarlo a completar el relato con la finalidad de mantener la coherencia. A este proceso se le denomina *co-construcción narrativa* (Hess Zimmermann y González Ayala, 2021; Serra et al., 2000). Hoff (2014) plantea que hay dos tipos de intervención por parte del adulto en las descripciones de eventos pasados: por una parte, el adulto tiende a reiterar la información proporcionada por el niño mediante intervenciones y preguntas (estilo repetitivo); por otra, elige y plantea preguntas que ayudan al niño a continuar la construcción de la narración (estilo elaborativo). La autora señala que el estilo elaborativo es el que lleva a los niños a desarrollar mejores competencias narrativas.

Uno de los espacios donde es posible desarrollar las habilidades narrativas de los niños es el aula preescolar. De acuerdo con Vernon y Alvarado (2014), durante la educación preescolar, la escuela juega un rol esencial para que los niños aprendan diferentes formas y propósitos de escuchar y hablar. Además, las autoras señalan que, durante los primeros seis años de vida de los niños, las competencias lingüísticas que se promueven tanto en casa como en la escuela resultarán fundamentales para el futuro

desarrollo escolar. En este sentido, las interacciones que se promuevan en el aula preescolar —entre las que destacan las relacionadas con las narraciones como la lectura y la discusión de cuentos— pueden tener una incidencia importante en el desarrollo lingüístico de los niños (Colomer, 2005; Noble et al., 2020; Romero Contreras, 2012).

El habla dialógica para discutir sobre cuentos en el aula

Según Al-Ademi y O'Connor (2021), el concepto de *habla dialógica* se ha utilizado para englobar distintos grados de dialogicidad presentes en las interacciones entre docentes y estudiantes durante las discusiones en clase. A diferencia del intercambio monológico, el diálogo ofrece a los alumnos la posibilidad de interiorizar y apropiarse de las habilidades de razonamiento y argumentación transmitidas de manera lingüística en la conversación. Asimismo, constituye un recurso que favorece el rendimiento académico en áreas como la comprensión lectora y el desarrollo del vocabulario. Al respecto, Ramírez y colaboradores (2020) subrayan la relevancia de analizar el habla de los docentes y los estudiantes durante las actividades escolares, ya que se ha comprobado que su función pragmática tiene un impacto en el desarrollo lingüístico de los niños en la etapa preescolar.

No obstante, son escasas las investigaciones que examinan las interacciones dentro del aula, ya que la mayoría de los estudios que analizan los intercambios niño-adulto se centran en aquellos que ocurren en contextos familiares (Alam et al., 2017). A pesar de lo anterior, existen algunos trabajos que se orientan al análisis del habla dialógica entre docentes y estudiantes, así como a sus efectos en el aprendizaje y en la interacción entre los niños. Estos se discuten a continuación.

Menti y colaboradores (2014) llevaron a cabo una investigación sobre los movimientos conversacionales empleados por maestras de preescolar y primaria para corregir, ampliar o explicar palabras desconocidas a sus alumnos. Sus resultados muestran que las maestras de preescolar tienden a usar más intervenciones dirigidas a nombrar, generalizar y ejemplificar, mientras que las de primaria se enfocan en corregir los errores de los estudiantes cuando usan palabras poco familiares. También se observó que las docentes de preescolar recurren en menor medida a estrategias implícitas, en comparación con las de primaria.

Por su parte, Alam y colaboradores (2017) estudiaron secuencias de interacción de 70 diadas en las que niños de 12 años (tutores) explicaban vocabulario desconocido a niños de cinco años (aprendices) en actividades relacionadas con escritura, lectura de cuentos y vocabulario. Se analizaron las sesiones en las que se identificaron las estructuras conversacionales utilizadas por los tutores, la información transmitida y las estrategias aplicadas para la explicación, como el uso de sinónimos descriptivos, referencias a categorías generales, propiedades específicas o contextualizaciones. Los resultados mostraron que los tutores recurrieron a una variedad de recursos dialógicos y monológicos para facilitar la comprensión de las palabras nuevas.

Ramírez y colaboradores (2020) llevaron a cabo un análisis comparativo de la función pragmática del discurso del docente durante interacciones con los niños en contextos de lectura de cuentos y juego en rincones. Mediante un sistema categorial que distinguía entre comentarios contextuales y solicitudes de información o acción, descubrieron que el habla del docente se adaptaba no solo al tipo de actividad, sino también a los objetivos y acciones implicados.

En una línea semejante, Sartori y colaboradores (2018) analizaron la comunicación en situaciones de lectura y juego entre maestras y niños de preescolar. Las actividades se organizaron en dos tipos —lectura y juego— y, posteriormente, se aplicó un estudio microanalítico de las secuencias, considerando las preguntas de la maestra, las respuestas de los niños y el seguimiento que la docente daba. Los resultados evidenciaron que, durante la lectura, las maestras plantean más preguntas cerradas y literales, mientras que en el juego formulan preguntas abiertas e inferenciales. Las respuestas de los niños fueron más elaboradas frente a preguntas abiertas, en contraste con las respuestas literales ante preguntas cerradas.

Por su parte, Farrow y colaboradores (2025) analizan el habla de docentes en diversas interacciones áulicas con niños de preescolar. Estudian la complejidad del vocabulario y gramática empleadas por los docentes, así como el uso de habla para referirse a experiencias ajenas a la interacción comunicativa (habla sobre eventos pasados y futuros). Sus resultados muestran una relación directa entre el uso de vocabulario complejo por parte de los docentes y su habla sobre eventos pasados y futuros. También señalan que el tipo de vocabulario empleado por los docentes —sobre todo la complejidad gramatical— es predictor del incremento de vocabulario en los niños preescolares.

Al-Ademi y O'Connor (2021) estudiaron la relación entre el discurso dialógico docente y la escritura persuasiva de los alumnos. Para ello, clasificaron el habla de los maestros en tres dimensiones: 1) tipo de pregunta (debatible, semiabierta o tipo cuestionario); 2) tipo de seguimiento (invitación a participar, presión para razonar o promoción de la escucha activa), y 3) nivel de dialogicidad (alto o bajo). Las autoras encontraron que el enfoque dialógico incide de manera positiva en la argumentación oral y escrita de los estudiantes, mientras que las preguntas tipo cuestionario o semiabiertas ejercen un efecto negativo en sus producciones.

A partir de lo anterior, el presente estudio se propone usar las categorías de Al-Ademi (2018) para el análisis de las interacciones entre una maestra de preescolar y su grupo. Lo anterior obedece a que dicho acercamiento permite analizar las interacciones dialógicas en el aula considerando los movimientos conversacionales tanto de la docente como de los alumnos, y valorarlos de acuerdo con sus características.

Problemática

Esta investigación da seguimiento a un estudio que se propuso analizar si las interacciones comunicativas que se establecían entre una docente y sus estudiantes de preescolar —en torno a los estados mentales de los protagonistas de los cuentos— incidían en la producción de marcas lingüísticas de estados mentales en los menores. Dicho estudio se implementó con un grupo de 14 niños que cursaban tercero de preescolar en una escuela privada del estado de Querétaro. En la investigación analizada, se llevó a cabo una intervención didáctica de diez sesiones de alrededor de media hora (dos sesiones por semana a lo largo de cinco semanas), en la que la docente leía un cuento clásico (*La Cenicienta*, *El traje nuevo del emperador*, *El zapatero y los duendes*, entre otros) y, durante la lectura, hacía preguntas al grupo sobre los estados mentales de los protagonistas de los cuentos. Dichas preguntas buscaban que los niños reflexionaran y discutieran sobre tres tipos de estados mentales: sentimientos y emociones, deseos e intenciones, y cognición. En cada sesión, mientras leía el cuento, la docente presentaba al grupo alrededor de 20 preguntas previamente planificadas, las cuales versaban sobre los estados mentales de los protagonistas de los cuentos (Ejem. ¿Por qué creen que el zapatero y su esposa se escondieron para saber quién los ayudaba? ¿Por qué dirá aquí que el primer ministro *fingió* ver la tela? ¿Por qué habrá dicho que sí la veía, si

no era cierto? Aquí dice que la bruja estaba enojada. ¿Por qué creen que se sentía enojada?). Además, hacía uso de los comentarios y preguntas del grupo para llevar a los niños hacia una mayor discusión sobre los estados mentales. De manera previa y posterior a la intervención docente, los participantes del estudio se enfrentaron a una tarea en la que se les solicitó que produjeran una narración a partir del libro de imágenes sin texto *One frog too many* (Mayer y Mayer, 1969). El análisis de las narraciones de los participantes del estudio antes y después de la intervención docente mostró que, gracias a la intervención, hubo un incremento sustancial en el uso de marcas lingüísticas de estados mentales en los niños. Específicamente, se observó un aumento significativo en el uso de vocabulario relacionado con estados mentales de deseos e intenciones de los protagonistas y en el uso de sustantivos y adverbios para indicar estados mentales (para mayor detalle sobre la intervención didáctica y los resultados véase Chacón López, 2021 y Hess Zimmermann y Chacón López, 2022).

Con base en lo anterior, el objetivo particular del presente estudio es describir la interacción dialógica promovida por la docente de preescolar con su grupo, con la finalidad de conocer y describir las características de una interacción comunicativa que promueve el desarrollo lingüístico de los niños. En ese sentido, la pregunta general que guio el presente estudio fue: ¿Qué características presenta el habla dialógica de una docente de preescolar y sus estudiantes durante la lectura de cuentos y discusión de estados mentales de los personajes en una intervención didáctica que logró el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños?

Metodología

Descripción de las interacciones comunicativas analizadas

Como se ha señalado, las interacciones comunicativas analizadas partieron de una secuencia didáctica que tuvo como objetivo la discusión sobre los estados mentales de los protagonistas de cuentos clásicos, con la finalidad de desarrollar en niños de preescolar la capacidad de producir marcas lingüísticas de estados mentales. Dicha intervención fue llevada a cabo durante el ciclo escolar 2020-2021 en un preescolar privado del estado de Querétaro, con un grupo de 14 niños de seis años que cursaban el tercer grado de preescolar. Debido a las restricciones sanitarias derivadas de la pandemia por COVID-19, al realizar la intervención, el grupo se dividió en dos secciones, cada una de siete estudiantes, para poder atenderlos mejor. Puesto que no se observaron diferencias entre grupos, los resultados se reportan de manera unificada.

Todas las sesiones de la intervención fueron grabadas en video y audio. Para el presente estudio se llevó a cabo una cuidadosa revisión del material disponible y se decidió analizar aquellas grabaciones que hubieran sido recuperadas en su totalidad y que permitieran observar los tres momentos de la intervención: parte inicial, desarrollo y parte final. De esta manera, las interacciones analizadas corresponden a las sesiones 2, 6 y 9 de la intervención. Se analizaron un total de 193.61 minutos de interacción. Las interacciones fueron transcritas con base en los siguientes criterios: a) se transcribieron únicamente los fragmentos de interacción que se dieron durante la lectura y discusión de cuentos; b) las partes que la docente retomaba directamente del texto leído se marcaron con cursivas; c) se editaron los errores gramaticales; d) se respetaron las onomatopeyas y se marcaron con XXX las emisiones ininteligibles; e) las pausas se indicaron con tres puntos suspensivos (...); f) las interrupciones de clase por factores externos a la dinámica interna del grupo no se transcribieron, pero sí se transcribió cómo la docente retomaba la actividad y se incluyó una descripción general de la situación; g) la transcripción terminaba cuando la docente concluía el cuento y cerraba la actividad.

Codificación

Para evaluar el habla dialógica presente en las interacciones comunicativas durante la lectura de cuentos se empleó una adaptación de las categorías de Al-Adeimi (2018). En la tabla 1 se describen y ejemplifican las categorías empleadas para codificar el habla

de la docente, mientras que en la tabla 2 aparecen las categorías aplicadas al habla de los estudiantes.

Tabla 1: Codificación del habla dialógica para la docente.

Categoría	Descripción	Ejemplo
T1	La docente anima a los estudiantes a participar o responder a las contribuciones de otros.	<i>D: dice N6 que a lo mejor ya no se acordaba cuando los terminó. Y dice N1 que él piensa que fue magia. ¿Tú qué piensas, N5?</i>
T2	La docente da seguimiento al comentario de un alumno en específico, pidiéndole que aclare, explique o aborde una nueva idea.	<i>D: entonces, ¿qué sientes cuando te lastimas, N5?</i> <i>N5: dolor.</i> <i>D: dolor, ¿y el dolor te hace sentir feliz o triste?</i> <i>N5: triste.</i>
T3	La docente motiva a un estudiante a continuar hablando a través del uso de diversas expresiones que muestren el interés y atención a lo que se está diciendo.	<i>N3: no iba la gente.</i> <i>D: exacto, no iba la gente.</i>
T4	La docente plantea una pregunta abierta o comentario debatible.	<i>D: pero a ver, ¿qué habrá pensado el zapatero cuando vio que los zapatos estaban terminados?</i>
T5	La docente plantea una pregunta semiabierta en la que, si bien no hay una única respuesta correcta, tampoco es completamente debatible.	<i>D: ¿tú te sentirías sorprendido si te invitan a una fiesta?</i>
T6	La docente plantea una pregunta cerrada.	<i>D: ¿cómo se llama cuando tú no le dices la verdad a alguien?</i>

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías de Al-Adeimi (2018).

Nota: D= docente, N=niño o niña y se coloca un número para identificar quién realiza la expresión.

Tabla 2: Codificación del habla dialógica para los estudiantes.

Categoría	Descripción	Ejemplo
S1	Un estudiante se dirige a otro estudiante con respecto al contenido temático mediante el uso de marcas lingüísticas explícitas que indican que se refiere a la otra persona (Ejem: <i>lo que tú dices, estoy de acuerdo contigo, no creo que sea lo que dice ella</i>).	No se presentaron.
S2	Un estudiante se refiere de manera explícita a algo que dijo otro estudiante (Ejem: <i>estoy de acuerdo con lo que dijo, también pienso eso, no me gusta su idea</i>).	No se presentaron.
S3	Un estudiante argumenta o explica una idea propia.	N5: <i>feliz.</i> D: <i>¿por qué feliz?</i> N5: <i>porque sabía que no le iba a pasar nada a su hija.</i>
S5	Un estudiante realiza un comentario o respuesta extendida mediante una emisión de más de una cláusula.	N6: <i>podría ser un ratón el que ayuda a hacer las botas porque las botas están doradas.</i>
S6	Un estudiante realiza un comentario o respuesta mínima, de una cláusula simple o menos.	D: <i>¿qué crees que sintieron los papás de la princesa al ver que no se despertaba?</i> N1: <i>feo.</i>

Fuente: elaboración propia a partir de las categorías de Al-Adeimi (2018).

Nota: D=docente, N=niño o niña y se coloca un número para identificar quién realiza la expresión. En la propuesta original de Al-Adeimi (2018) no aparece la categoría S4.

Análisis de datos

A partir de las transcripciones de las interacciones en el aula se cuantificaron, en un primer momento, todos los turnos de la docente y de los estudiantes. Posteriormente, cada turno (docente o estudiante) fue categorizado con base en las categorías de habla dialógica descritas en las tablas 1 y 2. Por último, se llevó a cabo un análisis de corte más

cualitativo, encaminado a observar la relación entre los tipos de intervenciones favorecidas por la docente y las respuestas producidas por los estudiantes.

Resultados

En un primer momento, con la finalidad de observar la relación existente entre los turnos de la docente y aquellos de los estudiantes, se llevó a cabo un análisis de la proporción de turnos presentes en las tres sesiones estudiadas. La tabla 3 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 3: Análisis del habla dialógica por turnos.

Sesión	Porcentaje de turnos docente	Porcentaje de turnos estudiantes
2	45.90%	54.10%
6	45.24%	54.76%
9	46.68%	53.32%
Total	45.91%	54.09%

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, la interacción entre la docente y los estudiantes fue bastante equitativa; es decir, la proporción de turnos que tuvo la docente en comparación con los turnos que presentaron los estudiantes fue muy similar. Este diálogo equitativo entre la docente y los estudiantes puede observarse en el siguiente fragmento de la sesión 9, en el que la docente discute con el grupo en torno al cuento de *La Cenicienta*:

(Secuencia 1)

1 D: Chicos, ¿por qué creen que la madrastra y sus hijas creían que necesitaban vestidos nuevos?

2 N2: Es que la esta creía que no las iban a dejar entrar al baile.

3 D: Pero, ¿por qué?

4 N5: Porque son malas.

5 D: El príncipe no sabía que eran malas, el príncipe invitó a todas... ¿Cómo crees que se tiene que ir a un baile del príncipe?

6 N3: Bonitas.

7 D: ¿Y cómo crees que se ponen bonitas?

8 N4: Con un vestido.

9 D: Sí, con un vestido nuevo. No los van a dejar entrar al baile si no van con vestido nuevo. Por eso es que se decidieron poner guapísimas para ir al baile.

10 N5: No quisieron invitar a Cenicienta porque querían que se quedara a limpiar la casa.

11 N3: Sí la podían invitar.

12 N5: Sí la podrían invitar, pero no tenía ni un vestido nuevo. Cenicienta dijo que sí quería ir a ir al baile, pero su madrastra le dijo que tenía que limpiar la casa.

13 D: Muy bien, N5.

Por otro lado, con base en la codificación descrita en la tabla 1, se realizó un análisis por tipo de turno para la docente. La figura 1 muestra los resultados de dicho análisis.

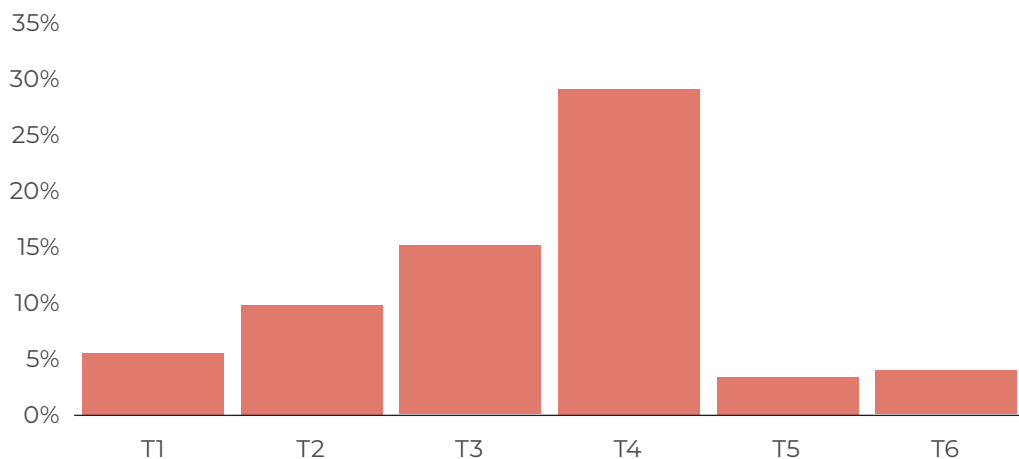


Figura 1: Proporción de tipos de turnos de habla dialógica entre el total de turnos para la docente durante la intervención didáctica. Nota: T1= los motiva a participar, T2= solicita que extiendan su respuesta, T3= da seguimiento al comentario, T4= plantea pregunta abierta, T5= plantea pregunta semiabierta, y T6= plantea una pregunta cerrada. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 1, el ítem con mayor ocurrencia fue el T4 (plantea preguntas abiertas o comentarios debatibles, 30%), seguido del T3 (motiva a un estudiante a continuar hablando a través del uso de diversas expresiones que

muestren el interés y atención a lo que se está diciendo, 15%). Un análisis más profundo confirmó que gran parte de las intervenciones que realizaba la docente para invitar a los estudiantes a participar e involucrarse en la discusión eran a manera de preguntas abiertas y comentarios debatibles. Al respecto, véanse los turnos 1, 3 y 5 en el siguiente fragmento que ocurre durante la lectura del cuento *La Bella Durmiente* en la sesión 2:

(Secuencia 2)

1 D: A ver, N2, casi no he escuchado tu voz. Imagínate que la princesa estuvo dormida 100 años y de repente alguien la despertó y volteó para todos lados y no vio a nadie conocido y no encontró a sus papás. ¿Cómo crees que se sintió?

2 N2: Mal, triste, rara, o sea que no sabía qué pasaba.

3 D: ¿Cómo crees que se sintió la princesa con el príncipe? ¡Ah, caray! ¡Este príncipe me dio un beso y yo estaba dormida! ¿Tú crees que la princesa se sintió bien?

4 N4: No creo.

5 D: Yo creo que si estoy dormida y llega un príncipe y me da un beso, de entrada, yo me sentiría bien asustada. ¡Oigan, ni lo conozco! Hubiera estado mejor que la princesa hubiera estado despierta, ¿no? ¡Oye! (Cambia el tono de voz y muestra el libro) *En aquel instante, la princesa despertó del largo sueño. Maravillado por su belleza, el príncipe pidió su mano.* Oigan chicos, ¿tú te puedes imaginar qué sintió la princesa cuando el príncipe le dijo “¿te quieres casar conmigo?”.

6 N1: Yo sé, feliz y sorprendida.

Por otro lado, resulta de especial interés la presencia de turnos tipo T1 (anima a los estudiantes a participar o responder a las contribuciones de otros) que, si bien no fueron de los más frecuentes (7%), sí fueron intervenciones importantes para la generación de una discusión grupal, pues llevaban a los niños a tener que escucharse entre sí y a participar de manera más conversacional en el aula. Al respecto, véanse los turnos 1, 3 y 5 en el siguiente ejemplo durante la lectura de *El zapatero y los duendes* en la sesión 6:

(Secuencia 3)

1 D: Fíjate (levanta el cuento para todo el grupo). *Un día, el zapatero y su mujer* —que es esta señora la que está aquí (señalando la ilustración)— *decidieron*

que debían hacer alguna cosa para descubrir quién era el misterioso personaje que tanto les estaba ayudando... ¿Qué quiere decir eso de misterioso?

2 N5: Que tiene que investigar qué tenía que hacer.

3 D: Tienen que investigar, muy bien. ¿Qué quiere decir misterioso para ti, N1?

4 N1: Que alguien no se da cuenta. Y que hacen trabajo que él no lo hizo.

5 D: ¿Qué piensan que quiere decir cuando algo es misterioso? ¿Alguien tiene otra idea?

6 N4: Que quieres investigar quién es que hace las cosas.

7 D: Alguien misterioso es alguien que está haciendo algo sin que los demás se enteren. Es como algo que está oculto. Así como el zapatero y su esposa no sabían quién estaba haciendo los zapatos. Era algo oculto, que no podían ver. Y, como dice N4, tenían que investigar.

A continuación, se llevó a cabo el análisis de los tipos de turnos para los estudiantes (figura 2).

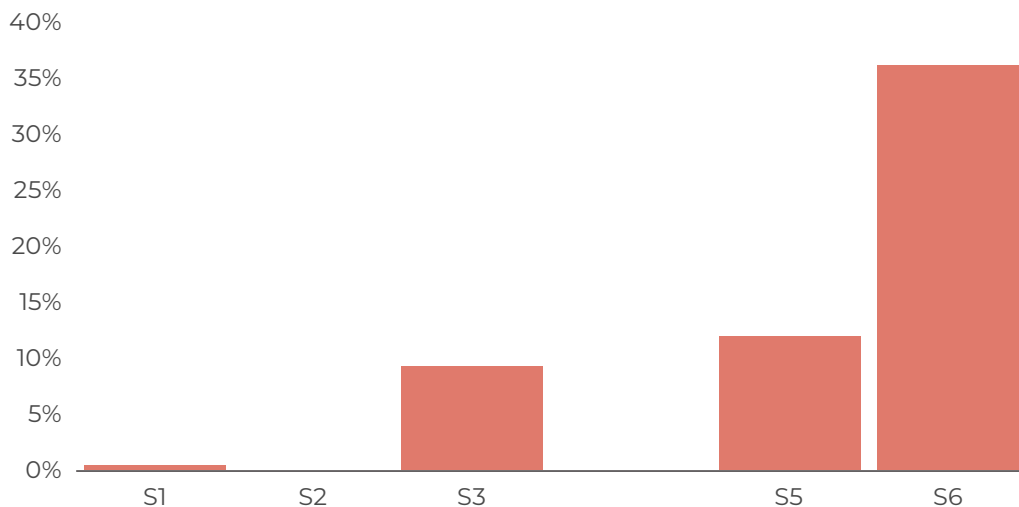


Figura 2: Proporción de tipos de turnos de habla dialógica entre el total de turnos para los estudiantes durante la intervención didáctica.

Nota: S1= comenta con otro estudiante, S2= hace referencia al comentario de su par, S3= argumenta una idea propia, S5= realiza respuesta extendida, y S6= realiza una respuesta mínima. En la propuesta original de Al-Adeimi (2018), no aparece la categoría S4. Fuente: elaboración propia.

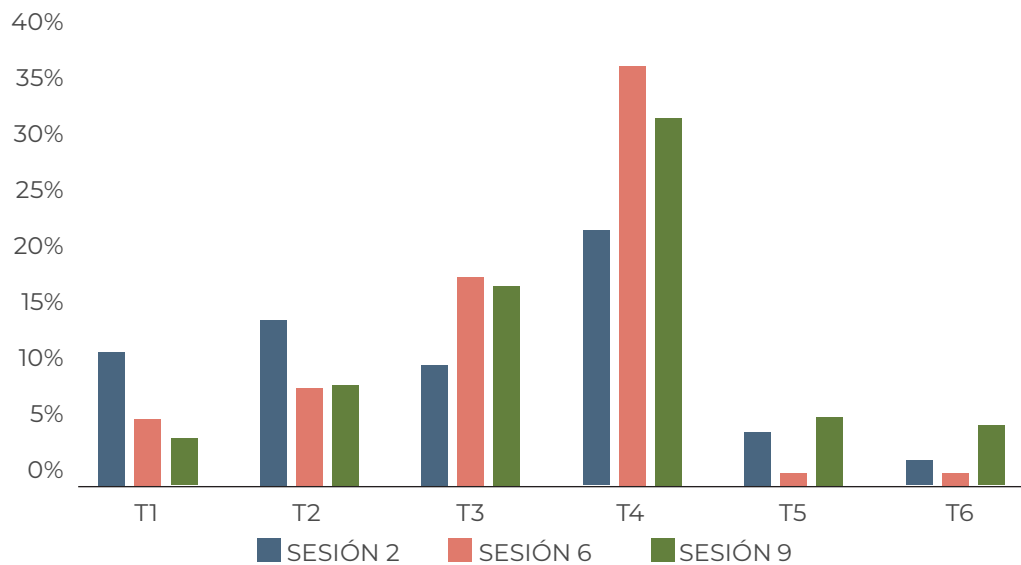


Figura 3: Tipo de turnos de habla dialógica realizados por la docente en cada sesión de la intervención didáctica (proporción de tipos entre total de turnos). Nota: T1= los motiva a participar, T2= solicita que extiendan su respuesta, T3= da seguimiento al comentario, T4= plantea pregunta abierta, T5= plantea pregunta semiabierta, y T6= plantea una pregunta cerrada. Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la figura 2, el tipo de intervención con mayor puntaje fue el S6 (realiza un comentario o respuesta mínima, de una cláusula simple o menos, 36%), seguido del S5 (realiza un comentario o respuesta extendida de más de una cláusula, 12%), y el S3 (argumenta o explica una idea propia, 8%). Los tipos S1 y S2 no se presentaron, probablemente debido a la edad de los participantes, así como a la dinámica grupal con la que se trabajó a lo largo de la intervención. Es probable que la alta frecuencia con que apareció el tipo de turno S6 se deba a que los estudiantes tendían a participar con expresiones cortas de una a tres palabras y que esto sucedía, aunque la docente planteara preguntas que los invitaran a extender su respuesta o argumentarla. Cabe señalar que, en general, para los estudiantes de edad preescolar resulta complejo considerar a su interlocutor, compartirle un punto de vista y argumentarlo. Esto pudo haber incidido en la presencia tan frecuente de respuestas breves, como se observa en los turnos 4, 6 y 8 de la secuencia 4, correspondiente a un fragmento de la sesión 6 durante la discusión en torno al cuento *El zapatero y los duendes*:

(Secuencia 4)

1 D: Exacto, los zapatos no le salían ni tan bien ni tan rápido como antes. Los clientes pensaban: este viejito no hace bien los trabajos de zapatos. ¿Cómo crees que se dio cuenta el zapatero que ya no tenía nada de dinero?

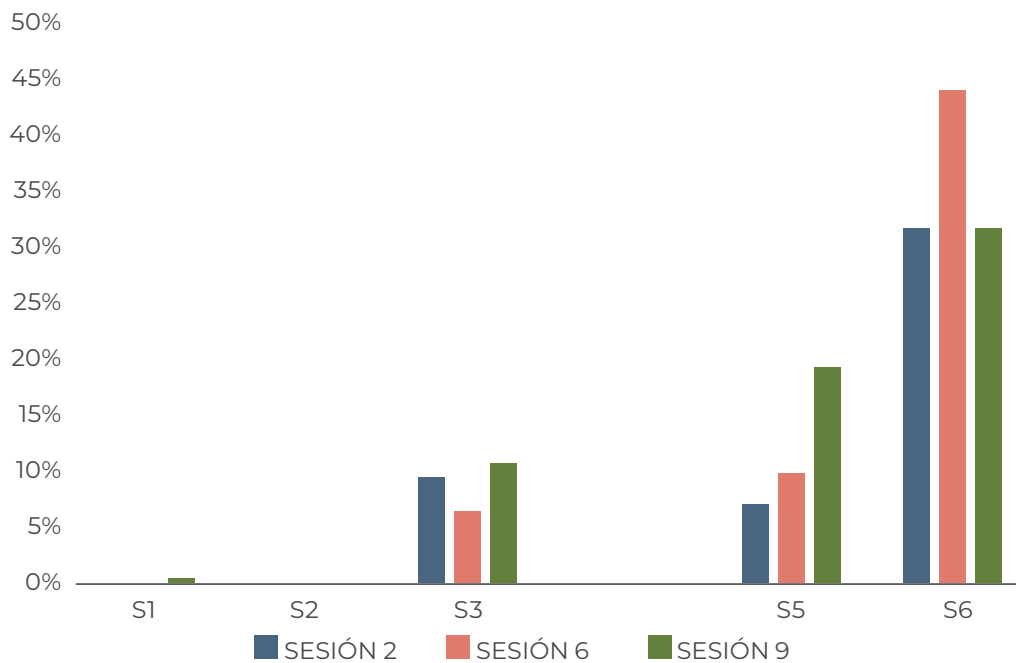


Figura 4: Tipo de turno de habla dialógica realizado por los estudiantes en cada sesión de la intervención didáctica (proporción de tipos entre total de turnos).

Nota: S1= comenta con otro estudiante, S2= hace referencia al comentario de su par, S3= argumenta una idea propia, S5= realiza respuesta extendida, y S6= realiza una respuesta mínima. En la propuesta original de Al-Adeimi (2018). no aparece la categoría S4. Fuente: elaboración propia.

2 N5: No le compraban nada.

3 D: Porque no le compraban zapatos y porque no tenía dinero que le alcanzara.

4 N1: No tenía tela.

5 D: Ok. No tenía dinero para comprar... ¿Qué compras con dinero, chicos?

6 N6: La renta.

7 D: ¿Qué otra cosa hacemos todos los días?

8 N4: Comer.

Finalmente, se realizó un análisis del habla dialógica tanto de la docente (figura 3) como de los estudiantes (figura 4) a lo largo de las sesiones analizadas, con la finalidad de observar si las proporciones de uso de algunos tipos de turnos cambiaban a lo largo del tiempo de intervención.

Como se observa en la figura 3, la categoría T4 incrementó de 22% en la sesión 2 a 36% en la sesión 6. Si bien durante la sesión 9 bajó ligeramente a 31%, es relevante

considerar que el porcentaje de preguntas abiertas aumentó 9% de la sesión 2 a la 9. Como se recordará, esta categoría se refiere a las preguntas abiertas realizadas por la docente. Al respecto, véanse los turnos 1 y 5 de la secuencia 5 que ocurrió durante la lectura de *La Bella Durmiente* en la sesión 2:

(Secuencia 5)

1 D: Oigan, fíjense, entonces, los papás de la princesa estaban preocupados porque no despertaba. Entonces, *el príncipe entró en palacio y vio a la Bella Durmiente del Bosque. Era tan hermosa que no pudo resistirse y la besó.* Oigan, ¿qué creen que sintió el príncipe al verla? Porque aquí dice que *era tan hermosa que no pudo resistirse y la besó.* ¿Tú qué piensas que sintió?

2 N4: Que era tan bonita.

3 D: A ver vamos a tratar de pensar un sentimiento. ¿Cómo te sientes cuando algo está bien bonito?

4 N6: ... Feliz.

5 D: Dice N6 que el príncipe se sintió muy feliz porque encontró una princesa muy hermosa. ¿Tú qué piensas?

6 N5: XXX.

Así mismo, resulta relevante señalar que tanto los tipos de intervenciones T1 como los T2 disminuyeron de la sesión 2 a la sesión 9. Un análisis de estos dos tipos de interacciones mostró que, con el paso de las sesiones, los estudiantes fueron interiorizando la dinámica para la lectura y discusión de cuentos, por lo que la docente tuvo que intervenir cada vez menos en la guía para que los niños pudieran hacer comentarios. A continuación, se presentan dos fragmentos de transcripción que ilustran lo anterior. El primero ocurrió durante la sesión 2 (lectura de *La Bella Durmiente*) y el segundo, durante la discusión del cuento de *La Cenicienta* en la sesión 9:

(Secuencia 6)

1 D: Chicos, entonces, aquí dice que bien enojada la bruja malvada llegó a la fiesta. ¿Tú cómo crees que se sintieron los invitados cuando la bruja mala llegó?

2 N1: Asustados.

3 D: ¿Asustados? ¿Tú cómo te sentirías, N2? Piénsale, la bruja llegó bien enojada a la fiesta y dice N7 que se sentiría asustada. ¿Ustedes que piensan?

4 N2: Sí, también.

5 GRUPO: Yo también, yo también...

6 D: ¿Están de acuerdo con que los invitados estaban asustados cuando llegó la bruja mala?

7 GRUPO: Sí.

(Secuencia 7)

1D: Chicos, ¿por qué creen que las hermanastras piensan que Cenicienta no debe ir al baile?

2 N3: Porque no quieren que se vaya de la casa

3 GRUPO: XXX.

4 D: O sea, pero, ¿por qué?

5 N3: Porque no quieren que vaya porque tiene que limpiar la casa.

6 D: Muy bien. ¿Tú qué piensas, N6?

7 N6: Piensan que Cenicienta es su sirvienta y que no es bonita y que no tiene ningún vestido bonito y que no tiene nada de dinero para comprar.

8 D: Muy bien, es lo que decía N3. Porque además se tiene que quedar a limpiar. ¿Tú qué piensas?

9 N5: Que ellas sean las que limpian todo y que Cenicienta no haga todo.

Por otro lado, en el caso de la categoría T2, que se refiere a las intervenciones docentes que solicitan clarificaciones o expansiones a una respuesta dada, también se observó un decremento entre sesiones. Resulta interesante cómo el decremento de este tipo de intervenciones (figura 3) parece corresponder con el incremento de turnos tipo S5 (comentarios o respuestas extendidas) por parte de los estudiantes (figura 4). Parecería que, conforme avanzaron las sesiones, los niños fueron cada vez más capaces de elaborar respuestas extendidas y, por lo tanto, la docente no se vio en la necesidad de intervenir tanto para que los niños expandieran sus comentarios. Al respecto, véanse la secuencia 8 (lectura de *La Bella Durmiente* en la sesión 2) y la secuencia 9 (lectura de *La Cenicienta* en la sesión 9):

(Secuencia 8)

1 D: Oye, fíjate. Aquí dice que la bruja llegó muy enojada y le puso un maleficio a la princesa. ¿Cómo crees que se sintieron todos los invitados de la fiesta cuándo llegó la bruja bien enojada? ... Cuando pasa algo que no esperas, ¿cómo te sientes?

2 N6: Sorprendido.

3 D: Sorprendido y ¿algo más?

4 N6: Como si algo no te gustara y sorprendido.

(Secuencia 9)

1 D: ¿Por qué crees que la madrastra no ponía a limpiar también a las hermanastras de Cenicienta? ¿Por qué solo a Cenicienta?

2 N3: Porque tenían flojera.

3 N1: Y la hermanastra no pensaba que era mala. Pensaba que era normal.

4 D: Porque tenían flojera, ok, ok.

5 N5: Porque eran sus hijas sí las dejaban hacer lo que ellas querían.

Por otro lado, un análisis adicional de las secuencias 1 y 9, ambas correspondientes a la sesión 9 durante la lectura de *La Cenicienta*, muestra otro aspecto interesante que se empieza a hacer presente conforme avanzan las sesiones de la intervención docente. Vale la pena retomar algunos turnos de la secuencia 1 para recordarla:

(Fragmento de la secuencia 1)

7 D: ¿Y cómo crees que se ponen bonitas?

8 N4: Con un vestido.

9 D: Sí, con un vestido nuevo. No los van a dejar entrar al baile si no van con vestido nuevo. Por eso es que se decidieron poner guapísimas para ir al baile.

10 N5: No quisieron invitar a Cenicienta porque querían que se quedara a limpiar la casa.

11 N3: Sí la podían invitar.

12 N5: Sí la podrían invitar, pero no tenía ni un vestido nuevo. Cenicienta dijo que sí quería ir a ir al baile, pero su madrastra le dijo que tenía que limpiar la casa.

13 D: Muy bien, N5.

Como puede observarse en los turnos 10 y 11, durante la discusión se da un desacuerdo entre N5 y N3 que se resuelve en el turno 12, cuando N5 da una síntesis colaborativa para llegar a un consenso. Algo similar ocurre en los turnos 2, 3 y 5 de la secuencia 9, donde se observa que los niños N3, N2 y N1 colaboran a través de la discusión para llegar a una conclusión mediada únicamente por el turno 4 de la docente que solo es reiterativa de lo dicho por N3 (intervención tipo T3). Lo anterior muestra que, a

lo largo de las sesiones, los estudiantes empiezan a llevar a cabo discusiones cada vez más autónomas, producto de la práctica continua que ha implementado la docente a lo largo de las sesiones previas.

En suma, los resultados del análisis del habla dialógica presente en nuestro estudio evidencian que la interacción entre la docente y los estudiantes se caracterizó por un equilibrio participativo, sustentado principalmente en el empleo de preguntas abiertas y comentarios debatibles que propiciaron la reflexión y el intercambio grupal. Si bien la mayoría de las intervenciones de los niños fueron de carácter breve, se identificó un incremento progresivo en la producción de respuestas más elaboradas y colaborativas, lo cual se vincula con la disminución de las intervenciones docentes orientadas a solicitar aclaraciones o expansiones. Estos hallazgos ponen de manifiesto un proceso de apropiación gradual de la dinámica de lectura y diálogo que derivó en una mayor autonomía de los niños tanto en la elaboración de respuestas como en su participación en la interacción conversacional dentro del aula.

Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar las características de una interacción comunicativa en el aula de preescolar que logró promover el desarrollo lingüístico de los niños en torno a la discusión sobre los estados mentales de los personajes de los cuentos. Los resultados derivados del análisis de los movimientos conversacionales tanto de la docente como de los alumnos en nuestro estudio muestran, en un primer momento, que los turnos de estudiantes y docente fueron bastante similares en cantidad, pues estuvieron cercanos a 50%, lo que indica una participación equitativa durante el transcurso de las sesiones. Al respecto, Al-Adeimi y O'Connor (2021) señalan que el discurso dialógico en el aula —como el que se observó en nuestro estudio— favorece el desempeño académico de los estudiantes, puesto que les brinda la oportunidad de internalizar y apropiarse de habilidades de razonamiento y argumentación transmitidas lingüísticamente durante las discusiones.

En lo que se refiere al análisis de las intervenciones de la docente, nuestros resultados mostraron que predominaron los turnos en los que la maestra involucraba a los estudiantes para participar en la discusión grupal. Para ello, hacía un frecuente uso de preguntas abiertas, peticiones a los estudiantes para continuar hablando o argumentar

mejor sus respuestas, y solicitudes de opinión sobre lo expresado por otros niños. Todo esto muestra que la docente buscaba incluir a todos los niños en la discusión y valoraba las intervenciones de cada estudiante. Esto posiblemente ocasionó el incremento en las habilidades lingüísticas de los niños, dado que, como señalan investigaciones previas (Muhinyi et al., 2019; Noble et al., 2020; Romero et al., 2017, Solé, 2014), la lectura compartida y las discusiones sobre los textos llevan a los niños a tener conversaciones con un mayor nivel de abstracción, que involucran una mayor capacidad de análisis e inferencias, así como los llevan a ampliar su vocabulario y capacidades sintácticas y narrativas. De igual manera, se observó que el habla favorecida por la docente en torno a los cuentos llevó a los estudiantes a reflexionar y referirse a situaciones externas a la interacción comunicativa, aspecto que pudo haber incidido también en su desarrollo léxico (Farrow et al., 2025).

Por su parte, en lo que se refiere a los turnos de los estudiantes, nuestros datos mostraron que las intervenciones de los niños fueron, sobre todo, cortas. Además, se observó que los estudiantes tuvieron dificultades para referirse mediante marcas lingüísticas explícitas a algún otro estudiante o a un comentario dado por otro estudiante (ausencia de respuestas tipo S1 y S2), a pesar de que la docente realizó intervenciones adecuadas y enfocadas en las necesidades e intereses del grupo. Lo anterior probablemente se debe a la edad de los niños y a la dificultad cognitiva que representa, durante las etapas preescolares, expresar respuestas extendidas (Serra et al., 2000), además de que se trata de intervenciones que han sido señaladas como complejas incluso para estudiantes de nivel secundaria (Al-Adeimi, 2018). Sin embargo, resulta interesante señalar que, a lo largo de las sesiones, gracias a las intervenciones de habla dialógica por parte de la docente —particularmente mediante el uso de preguntas abiertas— los turnos de los alumnos incrementaron tanto en extensión como en cantidad. Es decir, conforme avanzaron las sesiones, los alumnos participaron cada vez más veces y también realizaron intervenciones más elaboradas y colaborativas. Por su parte, a lo largo de las sesiones, la docente pudo incluir cada vez más preguntas abiertas debatibles, pues disminuyó la necesidad de tener que dirigir a los niños mediante intervenciones que solicitaran respuestas más largas o clarificaciones: las discusiones en el aula se hicieron cada vez más conversacionales y participativas. En ese sentido, nuestros datos muestran que, tal como señalan algunas investigaciones (Farrow et al., 2025; Ramírez et al. 2020; Romero, 2012; Sartori et al., 2018), el tipo de habla promovida por la docente juega un papel importante en el desarrollo del habla de los niños en el nivel preescolar.

Derivado de todo lo anterior, podemos señalar que el habla dialógica que la docente de nuestro estudio promovió durante las sesiones de lectura y discusión de cuentos en el aula influyó positivamente en los aprendizajes de sus alumnos, sobre todo, en lo referente a la expresión de estados mentales de los personajes de la narración. Asimismo, es posible resaltar que, a diferencia del habla monológica que suele presentarse en las aulas, el habla dialógica y las interacciones tanto entre docente y alumno como entre alumnos—incluso aunque estas últimas aparecieron solo propiciadas por la docente— favorecieron la producción de argumentos, opiniones y respuestas cada vez más elaborados por parte de los niños.

Del presente estudio se desprende, por tanto, que promover la participación de los estudiantes de preescolar durante la lectura de cuentos puede propiciar que estos se motiven y se sientan partícipes de la lectura. A su vez, señala que es importante que los docentes no se conformen con obtener respuestas mínimas por parte de sus estudiantes y que, en cambio, busquen promover participaciones más extensas y elaboradas, pues estas impactarán positivamente en su desarrollo lingüístico. En ese sentido, podemos concluir que una intervención mediante el habla dialógica en el aula preescolar puede incidir, de manera importante, en el desarrollo del lenguaje de los niños. Queda abierto, para futuras investigaciones, indagar sobre el papel que juega el habla dialógica en otro tipo de intervenciones didácticas de lengua, en poblaciones de otras edades y de características diferentes a las de los niños del presente estudio, y en grupos con una mayor cantidad de estudiantes. **D**

Referencias

- Al-Adeimi, Shireen. *Talking to Learn: Investigating the Relationship Between Classroom Discussion and Persuasive Writing*. 2018. Universidad de Harvard, tesis de doctorado.
- Al-Adeimi, Shireen y Catherine O'Connor. "Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing". *Learning and Instruction*, vol. 71, 2021, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101388>
- Alam, Florencia, et al. "¿Sabés qué es...? Explicaciones de niños tutores en torno a vocabulario no familiar. Un estudio con niños de poblaciones urbano marginadas de Argentina. *Revista Costarricense de Psicología*, vol. 36, núm. 2, 2017, pp. 83-103. <http://hdl.handle.net/11336/44730>

- Alarcón Neve, Luisa Josefina. "Evaluación de estados mentales de personajes por medio de construcciones adjetivales en cuentos de niños escolares". *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, editado por Rebeca Barriga Villanueva, El Colegio de México, 2014, pp. 143-172.
- Alarcón Neve, Luisa Josefina. "Desarrollo de estrategias lingüístico-discursivas narrativas: lo logrado o no durante la educación básica". *Reflexiones propuestas para mejorar la competencia comunicativa*, editado por Ludivina Cantú Ortiz, Marco Antonio Cárdenas Nava, María Eugenia Flores Treviño, Rosa Ma. Gutiérrez García y Xochitl Magdalena Muñiz Gallardo, Universidad de Nuevo León, 2016, pp. 51-76.
- Alarcón Neve, Luisa Josefina. "Complejidad sintáctica de las expresiones de estados mentales: Análisis basado en un corpus de narraciones infantiles". *Sentido y gramática en el español*, editado por Sergio Bogard, El Colegio de México, 2018, pp. 257-285.
- Alvarado Velázquez, Edith Quitzé. *Expresiones de estados mentales y complejidad sintáctica en narraciones de recuento y cuento de niños finalizando la escuela primaria*. 2017. Universidad Autónoma de Querétaro, tesis de licenciatura.
- Argüelles Gutiérrez, Ana Cecilia. *Análisis de una intervención docente enfocada al desarrollo de estados mentales en la narración de niños en edad preescolar*. Universidad Autónoma de Querétaro, tesis de maestría. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/9760>
- Banco Mundial y Unesco. *Comunicado de Prensa: Banco Mundial e Instituto de Estadística de la UNESCO unen fuerzas para ayudar a los países a medir el aprendizaje de estudiantes*. 4 de julio de 2019, <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2019/07/03/world-bank-unesco-institute-for-statistics-join-forces-to-help-countries-measure-student-learning>
- Bruner, Jerome. *Actual Minds, Possible Worlds*. Universidad de Harvard, 1986.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. 3era. ed., Ariel, 2018.
- Chacón López, Korema. *Desarrollo de estados mentales en la narración: una intervención didáctica en niños de preescolar*. 2021. Universidad Autónoma de Querétaro, tesis de maestría.
- Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Farrow, JeanMarie, Barbara Wasik y Annemarie Hindman. "Exploring the relations between teachers' high-quality language features and preschoolers and

- kindergarteners' vocabulary learning". *Journal of Child Language*, vol. 52, 2025, pp. 1338-1366. <https://doi.org/10.1017/S0305000924000485>
- Hess Zimmermann, Karina. *Saber lengua. Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. El Colegio de México, 2010.
- Hess Zimmermann, Karina y Alejandra Auza Benavides. "Las narraciones como una ventana para mirar el lenguaje y la cognición de los niños". *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*, editado por Alejandra Auza Benavides y Karina Hess Zimmermann, Universidad Autónoma de Querétaro, Hospital Dr. Manuel Gea González, Ediciones De Laurel, 2013, pp. 7-24.
- Hess Zimmermann, Karina y Korema Chacón López. "Leer y discutir cuentos para desarrollar expresiones de estados mentales en preescolares". *Los estudios sobre la enseñanza del español y las matemáticas en educación básica, hoy*, editado por Blanca Araceli Rodríguez Hernández, Erika García Torres y Amanda Cano Ruiz, Ediciones y Gráficos Eón, 2022, pp. 223-248.
- Hess Zimmermann, Karina y Sandra Erika González Ayala. "Evaluación de estados mentales en narraciones co-construidas por adultos y niños de edad preescolar". *Signos Lingüísticos*, vol. 17, núm. 33, 2021, pp. 60-99. <https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/298>
- Hoff, Erika. *Language Development*. Wadsworth, 2014.
- Labov, William. *Language in the Inner City*. University of Pennsylvania Press, 1972.
- Labov, William y Joshua Waletzky. "Narrative analysis: oral versions of personal experience". *Journal of Narrative and Life History*, vol. 7, núm. 1-4, 1997, pp. 3-38. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Mayer, Mercer y Marianna Mayer. *One Frog Too Many*. Puffin Pied Piper, 1969.
- Menti, Alejandra, et al. "Conversar y enseñar las palabras: Análisis de los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras durante la enseñanza de palabras en el jardín de infantes y en la escuela primaria de Argentina". *A linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina*, editado por Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande, FURG, 2014, pp. 55-79.
- Miller, Scott. *Theory of Mind: beyond the preschool years*. Psychology Press, 2012.
- Noble, Claire, et al. "The Impact of Interactive Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Randomized Controlled Trial". *Journal of Speech, Language, and*

- Hearing Research*, vol. 63, 2020, pp. 1878-1897. https://doi.org/10.1044/2020_JSL-HR-19-00288
- Ochs, Elinor. "Narrativa". *El discurso como estructura y proceso*, coordinado por Teun A. Van Dijk, Gedisa, 2011, pp. 271-303.
- Peterson, Carole y Allysa McCabe. *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Plenum Press, 1983.
- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). *Resultados clave-México*. OCDE, 2018, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Ramírez, Laura et al. "“Ahora vamos a...”: la función pragmática de las emisiones docentes en situaciones de juego y lectura de cuento". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, vol. 12, núm. 1, 2020, pp. 133-134. <http://hdl.handle.net/11336/193186>
- Renkema, Jan. *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Gedisa, 1999.
- Romero Contreras, Silvia. *Lectura compartida en la escuela con el programa de entrenamiento en lectura escolar (ELE). Segundo ciclo de preescolar*. Universitaria Potosina, 2012.
- Romero Contreras, Silvia et al. "Identificación de prácticas relacionadas con el lenguaje, la lectura y la escritura en familias costarricenses". *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 7, núm. 3, 2007, pp. 1-15. <https://doi.org/10.15517/aie.v7i3.9284>
- Sartori, Mariana et al. "Interacción comunicativa entre maestras y niños/as de jardín de infantes en situaciones de juego y lectura de cuentos. Un análisis de las secuencias de pregunta, respuesta y seguimiento en el aula". *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, suplemento, 2018, pp. 88-89.
- Serra, Miquel et al. *La adquisición del lenguaje*. Ariel, 2000.
- Solé, María Rosa. "El andamiaje del adulto y su incidencia en la producción de narraciones en una población infantil". *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, editado por Rebeca Barriga Villanueva, El Colegio de México, 2014, pp. 201-227.
- Suzuki, Takaaki y Jun Nomura. "Mental state verbs used by mother-child dyads in Japanese and English: Implications for the development of Theory of Mind". *First Language*, vol. xL, núm. 1, 2020, pp. 84-106. <https://doi.org/10.1177/0142723719892786>
- Vernon, Sofía y Mónica Alvarado. *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para apoyar la práctica educativa*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2014.

El miedo en el subcorpus de Narraciones del Preseea-Medellín

Fear in the *Narraciones del Preseea-Medellín* Subcorpus

Yulia Katherine Cediél Gómez

Institución Educativa Salamanca
Pereira, Colombia
yuliakatherine@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0880-5172>

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la expresión de la emoción «miedo» en el subcorpus de Narraciones del Preseea-Medellín. Este es un trabajo exploratorio, y la metodología que se utiliza es de carácter mixto. Se recurre a la lingüística de corpus y lingüística computacional para orientar el estudio. El análisis se apoya en herramientas como *Voyant Tools*, *AntConc* 4.3.1., *TagAnt* 2.1.1. y *LanCSBox* 6.0. Se encuentra una diferencia de frecuencia de uso de expresiones asociadas al miedo marcada por el sexo del hablante, así, se halla que las mujeres son quienes presentan un mayor uso en sus narraciones.

Palabras clave: emociones; lingüística computacional; narraciones; Preseea; sexo

Abstract

The objective of this article is to analyze the expression of the emotion «fear» in the *Narraciones del Preseea-Medellín* subcorpus. This is an exploratory study that employs mixed-methods methodology. The research is guided by the principles of corpus linguistics and computational linguistics, utilizing tools such as *Voyant Tools*, *AntConc* 4.3.1, *TagAnt* 2.1.1, and *LanCSBox* 6.0. The analysis reveals a difference in the frequency

Recepción: 3-10-2025 | Aceptado: 8-12-2025
Publicado: 24-12-2025

Acceso abierto

Esta obra está bajo licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC
BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Citación:

Cediél, Yulia. "El miedo en el subcorpus de Narraciones del Preseea-Medellín". *Estudios del Discurso* 11.2 (2025): 1-20.

DOI: <https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.231>

of fear-associated expressions marked by the speaker's sex, with women found to use them more frequently in their narratives.

Keywords: emotions; computational linguistics; narratives; PRESEEA; sex

Introducción

En este texto se hace un rastreo acerca de cómo se presenta la emoción «miedo» en el subcorpus de Narraciones del Preseea-Medellín, el cual se constituyó para la tesis doctoral *Patrones estructurales y estrategias evaluativas en las narrativas del corpus Preseea-Medellín* (Cediel). Para este artículo, en primer lugar, se establece el contexto que enmarca la investigación y se plantea el problema a abordar. A continuación, se detalla la metodología empleada para llevar a cabo este estudio. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos y su correspondiente análisis. Finalmente, se exponen las conclusiones derivadas del estudio.

El Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (Preseea) es una apuesta de los estudios sociolingüísticos hispánicos que tiene el fin de conocer a profundidad múltiples variedades urbanas del español, tanto peninsular como americano. En ese sentido, el proyecto establece directrices para el estudio de las diferentes comunidades de habla y la recolección de muestras orales de cada una de ellas. Así, las variables sociales que se tienen en cuenta en la preestratificación del corpus son tres, a saber: el sexo (hombre-mujer), la edad (generación 1: de 20 a 34 años; generación 2: de 35 a 54 años; generación 3: de 55 años en adelante) y el nivel educativo (enseñanza primaria, enseñanza secundaria y enseñanza superior) (Moreno-Fernández 273).

Con base en estas directrices, en la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia, Colombia, se realizó la recolección de los datos a través de la aplicación de las entrevistas semidirigidas propuestas por el proyecto y se constituyó el *Corpus Sociolingüístico de Medellín* (González-Rátiva, 2008) compuesto por 119 entrevistas, en las cuales se incluyó una generación adicional compuesta por jóvenes entre los 15 y los 19 años. A partir de estos datos, se extrajo el subcorpus de Narraciones del Preseea-Medellín, donde no se tuvieron en cuenta las entrevistas realizadas a los jóvenes, pues se busca que los resultados de este trabajo puedan compararse con otros de naturaleza similar realizados con otros Corpus Preseea. Por ende, se identificaron y extrajeron las narraciones presentes en 89 entrevistas y se obtuvieron 464 textos.

Las narraciones de experiencia personal son textos claves para los estudios socio-lingüísticos, dado que constituyen un género base en el desarrollo del lenguaje humano. La narración es una forma básica para la interacción en las sociedades y, por lo tanto, no requiere una educación formal para su realización. Estudios como los de Martha Shiro (1998, 2003, 2012), quien ha indagado sobre las narrativas desde una perspectiva pedagógica y lingüística, han demostrado que el nivel educativo modifica la manera en la que se cuentan las historias, estos cambios ocasionados por la educación formal no son el foco de esta investigación, dado que nos interesa, como estudio exploratorio, circunscribir el estudio a variables como el sexo y la edad.

Una vez conocido el subcorpus con el que se realiza este estudio es importante mencionar que en el diseño de las entrevistas semidirigidas, utilizadas para la recolección de los datos, se tienen en cuenta nueve secciones. Entre ellas, hay dos apartados específicos que buscan elicitación de textos narrativos: 6. Peligro de muerte y 7. Anécdotas importantes en la vida. Cabe aclarar que las narrativas no se limitan a estas secciones; sin embargo, en sus preguntas se encuentran los textos más extensos en número de cláusulas (Cediel 137). En Medellín, estas preguntas se adaptaron con el fin de ajustarse a la variedad dialectal, así quedaron establecidas de la siguiente forma: 6. ¿cuál ha sido el peor susto de su vida? y 7. ¿ha sido atracado o ha tenido algún accidente? Como se puede observar, son preguntas mediante las cuales se pretende que el informante cuente una experiencia personal que lo haya impactado y le haya generado emociones como el miedo, la tristeza, la ira, entre otras.

Con base en lo anterior, este artículo se centra en el análisis de la aparición del miedo en este subcorpus de narraciones. La elección de esta emoción corresponde a que es elicitada de forma directa en la sección seis y, por lo tanto, se prefirió su estudio encima de otras narraciones donde no se preguntó directamente alguna emoción, esto con el fin de identificar cuál es la forma en la que los hablantes incluyen sus emociones en las narraciones que realizan sobre sus experiencias personales. Se busca que, mediante este trabajo, se contribuya a identificar elementos propios de la variedad medellinense del español y, además, se aporte a reconocer formas culturales de manifestar las emociones mediante la palabra.

Según Martín-Vivar (186), el miedo es una emoción básica que aparece en situaciones determinadas, las cuales, mayoritariamente, constituyen una amenaza o un peligro para la integridad de la persona. Como se mencionó anteriormente, el interés se centra en identificar cómo los medellinenses de este subcorpus dan cuenta, de forma

lingüística, de esta emoción. Para cumplir este objetivo, se recurre a la lingüística de corpus y a la lingüística computacional, de las cuales se toman elementos que aportan al análisis, de carácter mixto, que se realiza en este estudio. Además, se identifica, mediante herramientas tecnológicas, las categorías gramaticales por medio de las cuales se expresa la emoción.

Cabe resaltar que este trabajo es exploratorio y, por ende, es mayoritariamente descriptivo. Además, si bien se utiliza el Corpus Preseaa, no se hace uso de las variables de nivel educativo ni de clase social. Lo anterior con el fin de identificar si la edad y el sexo pueden ser significativas en torno a la expresión de la emoción. Se espera, en posteriores estudios, abordar otras variables y analizar su impacto en la manera en la que los hablantes hacen referencia al miedo. En los siguientes apartados se presenta la revisión teórica y la propuesta metodológica mediante las cuales se fundamenta esta indagación. Así mismo, en la última sección del artículo se muestran los hallazgos a los que dio lugar la investigación realizada.

Antecedentes

En el año 2002, Hernández señalaba que eran pocos los estudios lingüísticos que se habían realizado acerca de las emociones. La autora aducía la necesidad de realizar investigaciones donde se abordasen aspectos emocionales en los discursos, con el fin de superar la «escisión entre las reglas de la gramática y la vivencia del lenguaje» (97). Sin embargo, para este momento ya existían algunos análisis contrastivos del léxico de las emociones (Barcelona, 1989, 1995) realizados, principalmente, desde el enfoque de la lingüística cognitiva. En las últimas dos décadas, la lingüística ha profundizado este campo de estudio y se han realizado investigaciones, desde múltiples enfoques, acerca de la expresión de las emociones. A continuación, se presentan algunos de los trabajos realizados sobre este tema en la lengua española.

En 2005, se crea, por parte del *Swiss Center for the Affective Sciences*, el Proyecto GRID como una iniciativa de investigación internacional en torno a la semántica de términos emocionales, desde un enfoque componencial. Esta propuesta utiliza un cuestionario que se ha aplicado en más de 20 países e idiomas, entre ellos el español (Fontaine et al.). Cabe resaltar que, entre los 24 términos emocionales estudiados por este proyecto, se encuentra el miedo.

Belli (2010) presenta su tesis doctoral acerca de la relación entre las emociones y el lenguaje. El estudio enfatiza en la dimensión social de las emociones, es decir, la expresión de las mismas supone la participación en la vida de las personas con las que se relacionan los sujetos. En este mismo sentido, Soriano (2016) indaga acerca del lenguaje de las emociones con el fin de identificar la conceptualización de los sentimientos. La autora aborda el léxico de las emociones y lo divide en metafórico y literal.

En 2017, Chavarría et al. realizan una investigación acerca de los significados de dieciséis palabras de emociones de logro mediante una versión modificada del cuestionario GRID. Cabe resaltar que entre las emociones estudiadas no se encuentra el miedo, la cual es el objeto del presente texto.

Desde 2017, aproximadamente, en la Universidad de Alcalá, España, se constituye el grupo de investigación Lengua, Emoción e Identidad (Leide), el cual ha liderado estudios como «Comunicación, emoción e identidad en la adquisición y aprendizaje del español como segunda lengua» y «Comprensión, expresión y evaluación de los significados emocionales en aprendices anglohablantes de español como segunda lengua». Sus investigaciones, enfocadas en el área de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Ele), han indagado sobre los recursos lingüísticos empleados para la expresión de diversas emociones y han utilizado para ello corpus orales. Adicionalmente, este grupo creó una base de datos, denominada Emo/ELE, la cual contiene dos corpus de datos con las valoraciones realizadas por ocho grupos de aprendices de español de distintas nacionalidades. En esta base de datos es posible filtrar por variables sociolingüísticas o por rasgos semánticos y gramaticales (Blanco-Canales y Hernández-Muñoz 366).

En el campo de Ele, se encuentran otros trabajos como el de Gómez-Vicente (2019), quien indaga la expresión de las emociones en la enseñanza del español como segunda lengua; el estudio de Suárez (2024), el cual aborda la conceptualización metafórica y metonímica de la emoción «ira» en búlgaro y español; y la investigación de Lucas-Barquero (2023) acerca de la representación de los contenidos emocionales y su relación léxico-pragmática en recursos para la enseñanza de ELE.

Blanco et al. (2023) presentan un estudio piloto en el que se relaciona la vinculación entre las emociones y el léxico. Los autores utilizan el método de Disponibilidad Léxica. Las emociones que trabajaron fueron siete, entre las que se encuentra el miedo. Los sujetos que participaron en la investigación fueron estudiantes de dos facultades de la Universidad de Concepción, Chile. En el estudio se encontró que el miedo es una emoción para la cual los hablantes presentan una alta disponibilidad de voces entre las

que se encuentran palabras como terror, angustia, ansiedad, temor, soledad, pánico, entre otras.

Como puede apreciarse en esta revisión bibliográfica, que no pretende ser exhaustiva, existen múltiples trabajos desde enfoques como la lingüística cognitiva, la lexicología y la lingüística aplicada que han indagado la relación entre las emociones y el lenguaje. No obstante, no se encontraron investigaciones sobre el tema en cuestión en las narraciones de experiencia personal en lengua española. En ese sentido, el trabajo que se presenta en este texto constituye una exploración de una de las emociones, el «miedo», en este género discursivo en una variedad de habla específica.

Por último, se trae a colación la propuesta de Hirschberg y Manning, quienes indican que la mayor parte de los avances del procesamiento de lenguaje natural (PLN) están disponibles para las lenguas denominadas *high-resources languages* (HRL'S), mientras que no hay muchos recursos o sistemas disponibles para analizar las lenguas denominadas *low-resources languages* (LRL'S) (261). Aunado a esta división, se propone que al interior de las lenguas existen variedades con un mayor número de recursos disponibles para su análisis, especialmente, en temas relacionados con los usos léxicos. En ese sentido, el español es una lengua catalogada como HRL; sin embargo, el hecho de que no se encontraran estudios que abordaran la expresión lingüística de las emociones en la variedad medellinense muestra un campo de vacancia para los estudios lingüísticos.

Marco teórico

En este apartado se presentan, de forma general, los sustentos teóricos de este estudio, en el cual se incluye la lingüística computacional como marco para un análisis de las formas en las que se expresa el miedo en el subcorpus de Narraciones del Preseaa-Medellín. Los conceptos teóricos presentados son concretos, dado que corresponden a las definiciones que se utilizan en esta investigación y no se expanden a los múltiples debates teóricos que hay de cada uno de ellos.

Para efectos de este trabajo, se entiende a la lingüística computacional como un concepto diferente al PNL. En ese sentido, Molina (2021) afirma que la lingüística computacional corresponde a un campo interdisciplinario en donde confluyen la lingüística teórica y aplicada, las ciencias de la computación y la inteligencia artificial. Con este

marco, la investigación que se realiza se basa en la concepción de que es posible realizar análisis de datos lingüísticos a través del uso de programas que permiten el procesamiento del lenguaje natural.

Específicamente, en esta investigación se abordan las narraciones de experiencia personal, las cuales se definen desde la sociolingüística como aquellos textos que dan cuenta de hechos pasados y cuentan con dos o más cláusulas narrativas unidas mediante una juntura temporal (Labov y Waletzky 22). Desde la perspectiva de Labov y Waletzky (20), las narraciones tienen dos funciones sociales: 1) referencial, en la cual el narrador le da a la audiencia una información cronológica de un evento o experiencia que sucedió en el pasado y 2) evaluativa, mediante la cual el narrador comunica el significado de su relato al presentar un punto de involucramiento personal.

De acuerdo con esta definición del género discursivo abordado, es fundamental definir la noción de cláusula narrativa, la cual se entiende como una unidad que cuenta con un verbo nuclear (Huddleston 20), cuyo valor temporal es de pasado (Labov 33). Las cláusulas son «uno de los patrones gramaticales más simples del lenguaje hilado. Las estructuras superficiales son en su mayoría bastante simples y relacionadas de una manera directa con la igualmente simple estructura profunda» (Labov 31).

A continuación, se presenta un ejemplo de la división de una narración en cláusulas:

1. ¿el peor susto de mi vida? fue buscado y todo
2. inclusive creo que,
3. fue pues para mí fue horrible montarme en una montaña de rusa
4. eso para mí fue súper asustante
5. que yo no aunque lo busqué pero
6. fue uno de los sustos más grandes

Como se puede ver en la narración MEDE_M12_2_N1 mostrada anteriormente, cada una de las unidades hace referencia a una acción específica representada mediante un verbo conjugado con valor de pasado, a excepción de la segunda en la cual la hablante manifiesta su punto de vista sobre el suceso; además, cada cláusula se une a otra a través de un elemento lingüístico de juntura que permite hilar la historia.

Una vez se tienen los conceptos básicos de la composición del subcorpus, se plantea la definición de los términos que se utilizaron para el análisis de este. Así, en

primer lugar, se habla de las coocurrencias: aparición de dos o más unidades léxicas en un texto (Sinclair 110). Cuando la coocurrencia es altamente frecuente, entonces, se utiliza la definición de colocación, la cual se toma de Sinclair (115), para quien este fenómeno consiste en la ocurrencia de dos o más palabras ubicadas a corta distancia en un texto. En segundo lugar, se utiliza la definición de concordancia de este mismo autor, quien la define como un índice de palabras en determinado texto (32).

Pavlenko explica la codificación léxica de la emoción a través de tres niveles. El primer nivel es el superordinado, en el cual se encuentran categorías amplias y generales que abarcan un amplio espectro de los estados emocionales. El segundo nivel es el básico, en donde se encuentra, entre otras, el miedo. En este nivel puede haber lenguas que favorezcan patrones morfosintácticos específicos al codificar las emociones. Por último, se encuentra el nivel subordinado, en el que hay categorías y términos que reflejan contextos culturales específicos y concretos (264).

Metodología

Esta investigación utiliza la lingüística de corpus, la cual es objeto de debate, dado que oscila entre, por un lado, la visión de esta como una metodología y, por otro lado, la defensa de la misma como una teoría (Parodi 98). El interés de este trabajo no consiste en entrar en dicha discusión, por lo que se retoma la definición propuesta por Parodi (96):

metodología para la investigación de las lenguas y del lenguaje, la cual permite llevar a cabo investigaciones empíricas en contextos auténticos y que se constituye en torno a ciertos principios reguladores poderosos. Desde este enfoque, se estudia información lingüística original y completa, compilada a través de corpus, dado que desde la LC no se apoya la indagación de datos fragmentados, inconexos o de textos incompletos, sino que de unidades de sentido y con propósitos comunicativos específicos.

De acuerdo con la definición anterior, se recurre a esta metodología con el fin de realizar el análisis de la representación lingüística de la emoción «miedo» en el subcorpus de Narraciones del Preseaa-Medellín.

Para este estudio, debido a su carácter exploratorio, se redujeron las variables sociolingüísticas al sexo (mujeres-M y hombres-H) y la edad (generación 1-G1: de 20 a

34 años; generación 2-G2: de 35 a 54 años; generación 3-G3: de 55 años en adelante). Si bien el subcorpus cuenta con material de audio de cada una de las narraciones, en este trabajo se abordan las versiones transcritas. Adicionalmente, en lugar de utilizar los 464 textos de forma individual, se realizó la condensación de los mismos en seis documentos donde se cruzan las variables elegidas. De esta manera, para este estudio se utilizan seis archivos en formato .txt con codificación UTF-8: NMG1, NHG1, NMG2, NHG2, NMG3 Y NHG3. La unificación de estos documentos tiene un objetivo metodológico de agrupación categórica. Cabe indicar que el alcance del estudio es mayoritariamente descriptivo; no obstante, se hace una interpretación enmarcada en la sociolingüística variacionista con el fin de presentar una explicación en torno a las diferencias que se encontraron entre hombres y mujeres y entre las tres generaciones incluidas en la investigación.

A continuación, con el fin de cumplir con los criterios que establece Parodi para los textos que componen el corpus, se presenta la Tabla 1, en donde se indican el número de palabras y el número de cláusulas de componen el subcorpus. Cabe aclarar que los metadatos sobre la fecha, el contexto de recolección y demás son los mismos que se presentan en el *Corpus Sociolingüístico de Medellín* (González-Rátiva, 2008).

Tabla 1. Número de palabras y de cláusulas en los documentos del subcorpus.

Documento	Número de palabras	Número de cláusulas
NMG1.txt	9 165	1 420
NHG1.txt	7 914	1 194
NMG2.txt	10 968	1 726
NHG2.txt	14 978	2 094
NMG3.txt	12 507	1 986
NHG3.txt	12 096	1 846
Total	67 628	10 266

Esta investigación tiene un enfoque mixto, dado que se presentan datos cuantitativos en relación con el conteo de unidades léxicas. En las coocurrencias y las colocaciones; a su vez, se realiza un análisis cualitativo sobre los datos con el fin de explicar los números que se presentan en la investigación.

Las herramientas que se utilizan han sido desarrolladas desde la lingüística computacional con el fin de procesar datos lingüísticos, por ende, han tenido en cuenta el manejo de grandes proporciones de información organizada en corpus. Es importante

aclarar que el subcorpus utilizado en este trabajo cuenta con 67 628 tokens (conteo realizado en *LancsBox* 6.0, de Brezina, Vaclav, et al., 2020), lo cual lo ubica como una muestra pequeña; sin embargo, es adecuada en tanto corresponde a un género específico, a saber, narraciones de experiencia personal del Preseea-Medellín.

Las etapas de este trabajo fueron las siguientes:

1. Definición del objeto de estudio: se realizó una revisión bibliográfica acerca de los temas que han sido abordados en el proyecto Preseea. Se encontró que no hay trabajos en torno a la expresión de las emociones, lo cual constituye un elemento esencial en las narraciones de experiencia personal que realizan los informantes. Se identificó que el miedo era la emoción que se iba a estudiar, dado que, en la estructura de la entrevista semidirigida, había una sección que preguntaba por esta emoción de forma directa.
2. Subcorpus: con el fin de comparar solamente las variables de sexo y edad, se crearon seis archivos en formato de texto plano donde se unían las narraciones correspondientes a las variables seleccionadas. Se realizó una codificación de cada archivo en UTF-8 para garantizar un adecuado procesamiento y se hizo un conteo de las palabras y cláusulas de cada uno de ellos.
3. Análisis:
 - a. Se utilizó *AntConc* 4.3.1., de Anthony Laurence (2024), para realizar una lexicometría, en donde no solo se tuvo en cuenta la palabra «miedo», sino que se utilizaron los sinónimos consignados en el *Diccionario de la Lengua Española* (Rae-Asale) y, además, se hizo uso de la expresión regular «*» con el fin de encontrar derivaciones de la palabra consultada.
 - b. La herramienta *Voyant Tools*, de Sinclair, Stéfan, y Geoffrey Rockwell (2024), se utilizó para hacer la descripción del subcorpus del estudio, específicamente en cuanto a la densidad del vocabulario. Mediante las secciones de tendencias y líneas de burbuja de esta herramienta se hizo un primer contraste en relación con el sexo y los usos de ciertas palabras asociadas a la emoción estudiada.
 - c. Se recurrió al programa *LancsBox* 6.0 con el fin de conocer el número de *types* y *lemmas* en cada uno de los documentos. Así mismo, se generó un reporte completo donde se identificaron las coocurrencias de *asust**, *mied** y *susto**.

- d. Se utilizó *TagAnt* 2.1.1. de Anthony Laurence (2024) con el fin de identificar las categorías gramaticales de las palabras y, posteriormente, hacer una búsqueda de las coocurrencias en *AntConc*. El objetivo de esta búsqueda fue identificar cómo los hablantes de este subcorpus se expresan acerca de la emoción trabajada, dado que puede ser una objetivación de la misma en sustantivos, una adjetivación o una acción que se representa a través de verbos.

Resultados y análisis

El subcorpus de este estudio está compuesto por narraciones de experiencia personal. Estos documentos fueron analizados con *Voyant Tools* y se encontró que la densidad del vocabulario oscila entre 0.169 (NHG3) y 0.198 (NHG1). Estos datos muestran que son textos poco especializados y que el uso del léxico es general, lo cual coincide con las características del género discursivo narrativo y con las entrevistas semidirigidas que componen el Corpus. A través del programa *LancsBox* 6.0 se pudo identificar que el número de *types* de los documentos tiene una media de 1 992 y el número de lemas es, en promedio, de 1 627.

Lexicometría y distribución de unidades léxicas en el corpus

Para realizar la identificación de la presencia de la emoción «miedo» en la muestra, se recurrió al programa *AntConc* 4.3.1., mediante el cual se realizó el rastreo de la emoción a través de la búsqueda de palabras derivadas tanto de miedo como de algunos de sus sinónimos, los cuales se extrajeron del *Diccionario de la Lengua Española* (Rae). Así, se seleccionaron diez elementos: *asust**, *aterrad**, *espant**, *horror*, *mied**, *pánico*, *susto**, *temía*, *temor* y *terror*. Estos elementos no pretenden ser exhaustivos en tanto el presente es un estudio exploratorio; no obstante, sí se buscó abarcar el mayor número de expresiones relacionadas con la emoción analizada.

La segmentación de los términos para la búsqueda se realizó mediante el uso de la expresión regular «*», la cual amplía la posibilidad de encontrar palabras relacionadas con la raíz; sin embargo, para evitar la filtración de palabras que no tuviesen relación con la emoción, entonces, se recurrió a la búsqueda completa de aquellas palabras en

las que pudiese haber inconsistencias, razón por la cual aparecen, por ejemplo, «temor» y «temía» de forma separada, con el fin de evitar palabras como «tema», «temprano» y «temblor». Los resultados de esta medición se presentan en la Tabla 2.

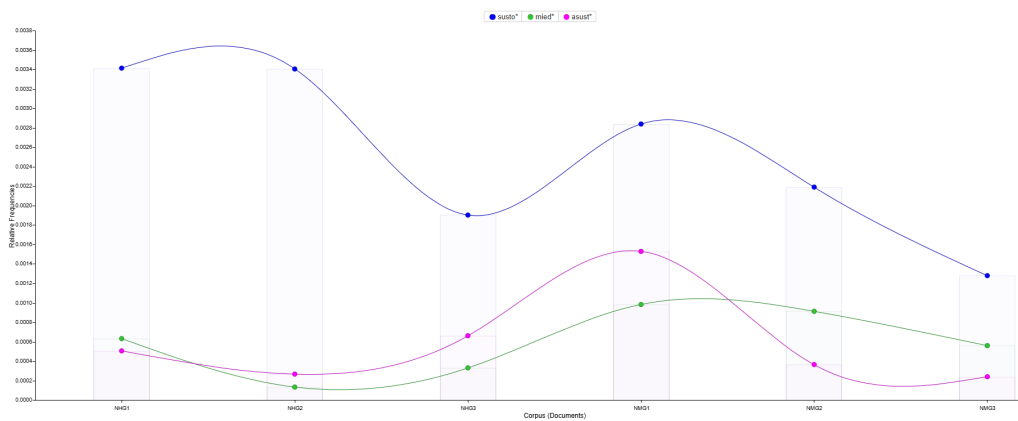
Tabla 2. Lexicometría de las palabras asociadas a la emoción «miedo».

Palabra o Regex	Frecuencia
asust*	37
aterrad*	4
espant*	2
horror	3
mied*	37
pánico	3
susto*	167
temía	1
temor	5
terror	1

Con base en los resultados que se muestran en la tabla anterior, se seleccionan aquellas tres que tienen una mayor frecuencia de aparición en el subcorpus. Por lo tanto, se trabaja en la siguiente etapa con *asust**, *mied** y *susto**.

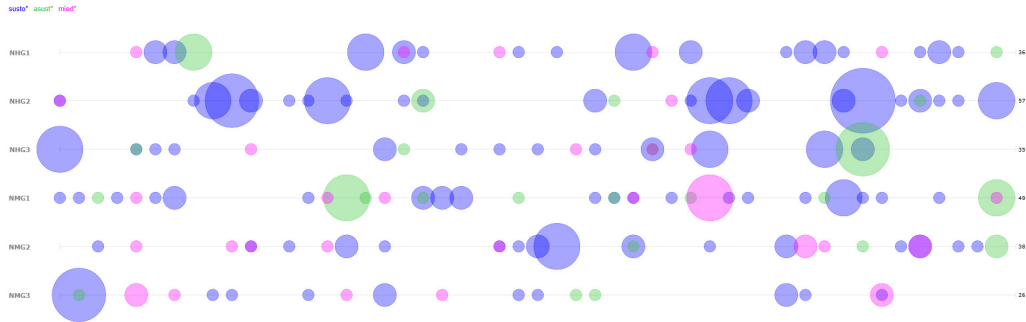
Una vez conocidas las palabras con mayor frecuencia de aparición, se procede al uso de la herramienta tendencias de *Voyant Tools*, por medio de la cual se buscó identificar la distribución de estas palabras en los seis documentos del subcorpus. Los resultados de esta búsqueda se muestran en la Figura 1.

Figura 1. Tendencias de la emoción «miedo».



Con el fin de identificar de forma más clara la distribución de estas palabras asociadas a la emoción del miedo, se recurrió a las líneas de burbuja de *Voyant Tools*, las cuales se muestran en el gráfico de la Figura 2.

Figura 2. Líneas de burbuja de la emoción «miedo».



En esta gráfica se puede identificar la concentración de los términos mencionados anteriormente en ciertas secciones de los documentos. Además, se encuentra la superposición de algunos de ellos, lo cual da cuenta del uso de diversos recursos léxicos por parte de los hablantes para describir la emoción.

Al analizar las figuras 1 y 2, se puede identificar una prevalencia del «susto*» como forma de nombrar y describir al miedo en los hablantes de esta subcorpus. Además, se encuentra que las mujeres presentan un mayor uso de «miedo*» para describir la emoción, mientras que los hombres hacen un menor uso de esta forma. Al revisar por documento se encuentra la distribución que se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Asust*, miedo*, susto*.

Documento	Asust*	Susto*	Miedo*
NMG1	14	26	9
NHG1	4	27	5
NMG2	4	24	10
NHG2	4	51	2
NMG3	3	16	7
NHG3	8	23	4

Si bien podría pensarse que la elección entre el miedo y el susto corresponde a un asunto de sinonimia, se propone que todo uso que haga un hablante es susceptible de análisis en tanto refleja elementos propios de la valoración que hace el sujeto al construir su enunciado y elegir la forma con la que va a representar su emoción. Así, el hecho de que los hombres presenten una mayor distancia con la palabra miedo, podría estar asociado a los valores sociales que se le atribuyen a esta emoción en la comunidad medellinense.

En esta misma línea, cabe recordar que, tanto a los hombres como a las mujeres, en las sociedades occidentales se les enseña a asumir roles de género marcados por el sexo biológico, los cuales están condicionados por el entorno sociocultural. Según el estudio de Sanclemente-Pérez y Abisaad-Janna, los hombres asumen roles que están alejados de las emociones y suelen asociar la expresión de estas con la debilidad, por el contrario, es más común la expresión de las emociones en las mujeres (5). De acuerdo con lo mencionado, la frecuencia de uso de los términos indicados en la búsqueda anterior corrobora la facilidad que existe en las hablantes del sexo femenino para nombrar la emoción «miedo».

Según los datos analizados, se encontró que los hablantes de más de 55 años hacen un menor uso de expresiones relacionadas con la emoción del miedo en comparación con los grupos de menor edad. Esta frecuencia sugiere que, anteriormente, no se solía hablar abiertamente sobre las emociones, ya que no se consideraba un tema apropiado para incluir en las conversaciones. Sin embargo, con el paso del tiempo, las generaciones más jóvenes han posibilitado que las emociones se conviertan en un tema que puede ser incluido en los relatos (Campos et al. 42). Como consecuencia, en las narraciones de los grupos de menor edad se observa una mayor frecuencia de expresiones relacionadas con el miedo, en comparación con los hablantes de mayor edad. Estos hallazgos coinciden con el aumento de investigaciones realizadas sobre las emociones y el lenguaje en las últimas dos décadas (véase el capítulo 2. Antecedentes), lo que refleja un interés creciente por comprender y abordar las experiencias emocionales en los discursos.

Coocurrencias, colocaciones y concordancias

En esta sección se presentan los hallazgos de las coocurrencias, colocaciones y concordancias de la palabra miedo. El interés de este apartado consiste en identificar las

formas en las que los hablantes de la muestra se refieren a esta emoción y cuáles son los recursos lingüísticos que utilizan para codificarla. Para el análisis de esta sección, se restringe la búsqueda a la forma «miedo*», pues es la que se refiere directamente a la emoción estudiada.

Mediante el programa *AntConc* 4.3.1., se extrajeron las colocaciones con una ventana de cuatro unidades hacia la derecha y cuatro hacia la izquierda. Los datos extraídos se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4. Colocaciones de la forma «miedo*».

	Collocate	Rank	FreqLR	FreqL	FreqR	Range	Likelihood	Effect
1	da	1	8	8	0	4	46.299	5.550
2	dio	2	7	7	0	6	28.196	4.250
3	eliseo	3	2	1	1	1	18.014	7.835
4	soñaba	3	2	1	1	1	18.014	7.835
5	daba	5	3	3	0	3	16.082	5.250

Con el fin de especificar más los datos extraídos, se utiliza el etiquetaje realizado con *TagAnt* 2.1.1. y se encontró que de las 37 ocurrencias de «miedo*», 32 corresponden a sustantivos y cinco a adjetivos, estos datos se verificaron mediante la herramienta N-gram de *AntConc*, la cual nos arrojó los datos contenidos en la Tabla 5.

Tabla 5. N-Gram de la forma miedo*.

N-Gram Types 5/19418		N-Gram Tokens 37/149368		
	Type	Rank	Freq	Range
1	miedo noun	1	31	6
2	miedosa adj	2	3	1
3	miedos noun	3	1	1
4	miedosas adj	3	1	1
5	miedoso adj	3	1	1

Con estos datos se buscó identificar si existía la recurrencia en la aparición de algún término con la palabra «miedo». Como se puede identificar en la tabla anterior, una de las colocaciones más frecuentes es con el verbo «dar», el cual aparece en las posiciones uno, dos y cinco de la tabla. En ese sentido, se podría afirmar que «dar + miedo» corresponde a una colocación, dado que su frecuencia es alta en el subcorpus. Con el objetivo de comprobar esta afirmación, se utiliza *AntConc* y se encuentra que hay una frecuencia de 19 de las formas «dar + miedo» en enunciados como los que se ven en la Tabla 6.

Tabla 6. Concordancias para miedo* extraídas con LancsBox.

Nombre del archivo	Izquierda	Nodo	Derecha
NHG1.txt	si a uno le da	miedo	como ser primíparo acá en
NHG2.txt	esa patrulla, me dio mucho,	miedo,	terror, porque sabía las consecuencias
NHG3.txt	acá, mi amá le daba	miedo	subir arriba al segundo piso
NMG1.txt	mí como me dio de	miedo	como esa señora alta, acuerpada
NMG2.txt	qué ve, pero me da	miedo	¡uf! ave María vergüenzas [me
NMG3.txt	sí, por eso me daría	miedo	estudiar, pero ya verás que

Otros verbos que aparecen relacionados con «miedo» como sustantivo son «coger» en expresiones como «yo_PRON no_ADV le_PRON cogí_VERB miedo_NOUN a_ADP él_PRON ni_CCONJ nada_PRON» (NMG3), «soñar» en «DET miedo_NOUN ,_PUNCT yo_PRON soñaba_VERB cosas_NOUN miedosas_ADJ con_ADP ellos_PRON que_PRON ,_PUNCT» (NMG2) y «devolver» en «la_DET gente_NOUN se_PRON devolvía_VERB de_ADP miedo_NOUN ,_PUNCT pasaban_VERB de_ADP madrugada_NOUN» (NHG3). No obstante, su baja frecuencia en el subcorpus no nos permite generar una afirmación sobre su aparición recurrente con la palabra miedo y, por ende, no se consideran colocaciones.

Según la información proporcionada, se puede afirmar que en los datos estudiados la emoción del miedo suele ubicarse en un elemento externo al hablante, es decir, se sitúa en otro elemento o persona, y no en el sujeto que la nombra. Lo anterior se

evidencia por la ausencia de formas como «tener + miedo», donde la emoción se situaría en el sujeto que la experimenta.

De acuerdo con este análisis, se entiende que en el subcorpus de esta investigación existe una distancia entre los sujetos y sus emociones. En el caso del miedo, resulta más común atribuirlo como una consecuencia o reacción a un elemento externo — como una situación, objeto o persona—, en lugar de reconocerlo y asumirlo como una emoción propia del sujeto que la experimenta. Esta tendencia sugiere que los hablantes de la muestra analizada suelen externalizar el miedo, en lugar de asumirlo como parte de su experiencia emocional personal durante un suceso específico.

Conclusiones

El análisis presentado en este texto es de carácter exploratorio y tuvo como objetivo indagar acerca de las formas en las que es expresado el miedo por parte de los hablantes que produjeron las muestras del subcorpus de Narraciones del Preseea-Medellín. Inicialmente, se realizó un rastreo de investigaciones acerca de la expresión lingüística de las emociones en lengua española. Se encontró que no había estudios que abordaran de forma específica el miedo y tampoco se encontraron trabajos sobre la variedad de habla medellinense. Por lo tanto, se considera que este trabajo es exploratorio y constituye un primer acercamiento a la temática.

Para realizar el análisis, se utilizaron herramientas de la lingüística computacional como *Voyant Tools*, *AntConc* 4.3.1., *TagAnt* 2.1.1. y *LancsBox* 6.0. El trabajo se realizó con un subcorpus compuesto por seis documentos que tiene un total de 67 628 palabras. El tipo de texto trabajado fue las narraciones de experiencia personal presentes en el Corpus Preseea-Medellín. Cabe aclarar que solo se trabajaron como variables sociolingüísticas el sexo y la edad.

En los resultados de este trabajo en torno a la influencia del sexo se encuentra que las mujeres hacen un mayor uso de las formas relacionadas con el miedo, lo cual se puede atribuir a los roles de género que se establecen en la comunidad estudiada. Así, los hombres presentan una mayor distancia con la emoción mencionada y tienden a utilizar términos diferentes para referirse a ella.

Adicionalmente, con respecto a la variable de edad, se encontró que la frecuencia de uso de las formas relacionadas con el miedo es menor en los hablantes de la tercera

generación, lo cual se podría explicar por una dinámica social en la que, actualmente, es permitido hablar de las emociones y se han aumentado los espacios para la educación socioemocional (Ley 2383 del 19 de julio de 2024 «por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia»); mientras que, antaño, los sentimientos no se consideraban un tema adecuado para la conversación, por ende no eran considerados como parte importante de las experiencias personales.

Se plantea que posteriores estudios sobre las emociones puedan abordar aspectos como la prosodia semántica, ampliar el número de emociones estudiadas y profundizar en las formas gramaticales con las que se suele expresar una emoción. Además, se podrían realizar estudios comparados entre diversas variedades del español con el fin de encontrar características identitarias de las comunidades de habla. **D**

Referencias bibliográficas

- Anthony, Laurence. *AntConc*. versión 4.3.1, Waseda University, 2024.
- Anthony, Laurence. *TagAnt*. versión 2.1.1, Waseda University, 2024.
- Barcelona, Antonio. «Análisis contrastivo del léxico de la IRA en inglés y en español». *Adquisición de lenguas: Teorías y aplicaciones. Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, editado por T. Labrador, et al., Universidad de Cantabria, 1989, pp. 141-49.
- Barcelona, Antonio. «Estudio contrastivo del léxico del amor romántico en inglés y en español». *El Español, Lengua Internacional. I Congreso Internacional de AESLA*, editado por F. Gutiérrez, Aesla, 1995, pp. 89-94.
- Belli, Simone. «Emociones y lenguaje». *Athenea Digital*, vol. 17, 2010, pp. 307-12.
- Blanco Canales, Ana, y Natividad Hernández Muñoz. «Emo/ELE: herramienta para la investigación de la emoción en español como lengua adicional». *Revista de Literatura y Lingüística*, en prensa.
- Blanco, Omar, et al. «La Disponibilidad Léxica de las emociones en el contexto de aula de clase: un estudio piloto». *Letras*, vol. 63, núm. 103, 2023, pp. 55-80.
- Brezina, Vaclav, et al. *#LancsBox*. versión 5.x and 6.x, 2020, corpora.lancs.ac.uk/lancsbox
- Campos, Karen, et al. *Los millennials y sus procesos emocionales en red. Un reto para la educación colombiana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2019.

- Cediél, Yulia Katherine. *Patrones estructurales y estrategias evaluativas en las narrativas del corpus Preseea-Medellín*. 2025. Universidad de Antioquia, tesis doctoral.
- Chavarría, Julio, et al. «Diferencias entre los perfiles semánticos de las tendencias a la acción relacionadas con términos emocionales en contextos de logro y no especificados, definidos por hablantes nativos de español colombiano». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 15, núm. 42, 2017, pp. 326-54.
- Fontaine, Johnny, et al., eds. *Components of Emotional Meaning: A Sourcebook*. Oxford UP, 2013.
- Gómez-Vicente, Leticia. «La expresión de las emociones en la enseñanza del español LE/L2». *Lingüística cognitiva y el español LE/L2*, editado por I. Ibarretxe, et al., Routledge, 2019, pp. 340-70.
- González-Rátiva, María Claudia, coord. *Corpus sociolingüístico de Medellín*. Universidad de Antioquia, Facultad de Comunicaciones y Filología, 2008, <https://preseea.uah.es/equipos/medellin>
- Hernández, Luis. «Lenguaje y emociones. Un tema marginal de la lingüística». *Iztapalapa*, núm. 53, 2002, pp. 83-100.
- Hirschberg, Julia, y Christopher D. Manning. «Advances in Natural Language Processing». *Science*, vol. 349, núm. 6 245, 2015, pp. 261-66.
- Huddleston, Rodney. *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge UP, 1984.
- Labov, William. *La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Universidad del Valle, 1988.
- Labov, William. *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra, 1979.
- Labov, William, y Joshua Waletzky. «Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience». *Essays on the Verbal and Visual Arts*, editado por J. Helm, U of Washington P, 1967, pp. 12-44.
- Ley 2383 de 2024. «Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia». *Diario Oficial*, núm. 52.822, 19 de julio de 2024.
- Lucas-Barquero, Óscar. «Las emociones en la enseñanza del léxico en ELE». *E-eleando*, núm. 30, 2023, pp. 1-75.
- Martín-Vivar, Marta. «La emoción común del miedo y su comunicación en psicología». *Comunicación y Hombre*, vol. 19, 2023, pp. 185-93.
- Molina, Julio. *Lingüística computacional y de corpus. Teorías, métodos y aplicaciones*. Editorial U de Antioquia, 2021.

- Moreno-Fernández, Francisco. «Metodología del “Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América” (PRESEEA)». *Lingüística*, vol. 8, 1996, pp. 257-285.
- Moreno-Fernández, Francisco. *Metodología del «Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América (PRESEEA)»*. PRESEEA y U de Alcalá, 2021.
- Parodi, Giovanni. «Lingüística de Corpus: una introducción al ámbito». *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 46, núm. 1, 2008, pp. 93-119.
- Pavlenko, Aneta. *The Bilingual Mind: And What It Tells Us about Language and Thought*. Cambridge UP, 2014.
- Real Academia Española y Asale. *Diccionario de la lengua española*, 23ª. ed., versión 23.7, 2023, dle.rae.es.
- Sanclemente-Pérez, Valentina, y Melissa Abisaad-Janna. *Intervención comportamental para aumentar la intención de expresar emociones en hombres de la ciudad de Medellín*. 2023. Universidad EAFIT (Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico), tesis de maestría.
- Shiro, Martha. “Los pequeños cuentacuentos. El desarrollo de las habilidades narrativas de niños en edad escolar” *Trabajo de ascenso no publicado*. Universidad Central de Venezuela, 1998.
- Shiro, Martha. “Genre and Evaluation in Narrative Development”. *Journal of Child Language*, núm. 30, 2003, pp. 165-195.
- Shiro, Martha. “Y entonces le dijo... la representación del habla en las narraciones de niños venezolanos”. *Boletín de Lingüística*, vol. XXIV, núm. 37-38, 2012, pp. 119-143.
- Sinclair, John. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford UP, 1991.
- Sinclair, Stéfan, y Geoffrey Rockwell. *Voyant Tools*. 2024, voyant-tools.org/
- Soriano, Cristina. «El lenguaje de las emociones». *Panorama actual de la ciencia del lenguaje*, editado por M. Horno, et al., Prensas de la U de Zaragoza, 2016, pp. 243-59.
- Suárez, Laura. La conceptualización metafórica y metonímica de las emociones: la IRA en el español de Colombia y de España. *Visitas al Patio*, vol. 18, núm. 2, 2024, pp. 184-204.



Alegoría

Del Otro al Yo: la evolución del enano en la narrativa hispana

From Other to Self: The Evolution of Dwarfs in Hispanic Narrative

Charles Moore

Gardner-Webb University
Boiling Springs, Estados Unidos
cmoore@gardner-webb.edu
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9147-8221>

Resumen:

A través de lecturas detalladas de textos representativos, este ensayo estudia la trayectoria de los enanos en la narrativa hispanoamericana. En la época colonial, son Otros de Otros que no solamente justifican y cuestionan la conquista española de América, sino que demuestran la humanidad de los indígenas. En el siglo diecinueve irónicamente exponen la Otredad de los españoles y, como actores oníricos, destacan los rasgos humanos inconscientes más decadentes. En el siglo veinte protagonizan papeles fantásticos en la formación del folklore nacional argentino y, como veremos al final, incluso son la misma Yo de una autora española.

Palabras clave: enanos, Derrida, Otro, crónicas, narrativa hispana, folklore argentino

Abstract:

Through close readings of selected texts, this article studies the trajectory of dwarfs in Hispanic narrative. In the Colonial period, they are Others of Others who not only justify and question the Spanish conquest of America but demonstrate the humanity of indigenous people. In the nineteenth century, they ironically expose the Otherness of the Spanish and, as nightmarish characters, stress the most decadent

Recepción: 22-9-2025 | Aceptado: 8-12-2025
Publicado: 24-12-2025

Acceso abierto

Esta obra está bajo licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC
BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Citación:

Moore Charles. "Del Otro al Yo: la evolución del enano en la narrativa hispana". *Estudios del Discurso* 11.2 (2025): 1-23.

DOI: <https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.223>

unconscious human traits. In the twentieth, they play fantastic roles in the formation of Argentine national folklore and, as we will see in the end, they are even an actual Spanish author herself.

Keywords: dwarfs, Derrida, Other, chronicles, Hispanic narrative, Argentine folklore

Introducción al concepto del Otro

A diferencia de hoy en día, las personas con necesidades especiales se conocían en el pasado mayormente como gente discapacitada, inválida o incapaz. Tales individuos con percibidas diferencias o dificultades físicas o mentales se enfrentaban a un mundo con pocas oportunidades y limitados servicios para mejorar sus vidas. Como resultado, se consideraban muchas veces *Otros* que no podían ser miembros productivos de la sociedad.

En efecto, el tópico del Otro (de cualquier entidad separada, extraña o diferente al Yo) ha sido contemplado, debatido y catalogado por investigadores como Jacques Lacan, Jacques Derrida y Emmanuel Levinas, entre muchos otros. A diferencia de Levinas, Derrida, por ejemplo, sostiene que el Otro existe en continua tensión entre lo no cognoscible e irónicamente también en relación con y como parte del mismo Yo. Entre el Otro y el Yo hay simetría, ya que el Otro nunca es absoluto ni independiente del Yo. Según Derrida, la teoría de Levinas se contradice porque “the wholly other is absolutely other only if it is human and hence partly the same” (Reynolds 35). En base a esta hipótesis, en lecturas atentas primero mostraremos cómo los enanos y otros seres pequeños se presentan como Otros en un conjunto de narrativas hispanoamericanas desde la Colonia hasta el siglo veinte. Luego veremos que estos papeles evolucionan a lo largo del espectro del Otro incognoscible hasta que haya Otro no solamente reconocible, sino como parte de una misma Yo.

La presencia de seres considerados como Otros, en general, tiene una larga trayectoria en la literatura e historia mundiales. *La Odisea* de Homero, por ejemplo, retrata a los cíclopes como un peligro bárbaro frente a la civilización griega. En las crónicas de la Conquista los indígenas justifican la expansión española en América (Restrepo 138-47). La cultura de curiosidades europea relata aventuras con Otros raros para entretener a los lectores bajo el credo “omnia nova placet” o “todo lo nuevo complace” (González Boixo 488-89; Castillo 162, Del Río Parra 24). En efecto, los encuentros con Otros se

remontan hasta la Edad Media, la época clásica e incluso la Biblia, donde en San Juan 4:48, por ejemplo, Jesús amonesta a sus discípulos: “[s]i no veis señales y prodigios no creeréis” (González Boixo 489; Prieto 19). En tierras lejanas, los comerciantes, misioneros y peregrinos medievales afirmaron haber visto una variedad de animales y seres extraordinarios como cinocéfalos (seres sin cabeza con los ojos en los hombros y la nariz en el pecho), hombres con un pie o pie de caballo, con cuerpo de asno y con muslos de león, entre muchos otros (Rubio Tovar 11, 21-22). Como Andrés Prieto explica, “[l]o maravilloso, el portento y los monstruos eran todos ejemplos de singularidades capaces de producir asombro, donde las leyes de la naturaleza se suspendían momentáneamente para revelar sentidos diversos a los habituales, abriéndose a lecturas e interpretaciones alegóricas o simbólicas” (19).

Los conquistadores españoles trajeron a América una variedad de creencias culturales y literarias asociadas a estos percibidos Otros monstruosos. De la Biblia, Levítico 21:20 manda que ninguno de “deformidad corporal” como el cojo, el mutilado, el jorobado o el enano, entre otros, se acerque al altar de Dios por ser contaminado y defectuoso. En el entremés satírico de Cristóbal de Llerena (c. 1588, Santo Domingo), se debate si el nacimiento del “pantasma” [sic], “una cosa espantosa” o “un monstruo” presagia un tiempo de enemigos o cuyas propiedades de caballo, pluma y cola son claros símbolos necios “de la mujer y sus propiedades” (citado en Icaza 126). Asimismo, Ricardo Palma recuerda en sus *Tradiciones peruanas* (1872-1883) que cuando un monstruo con dos cabezas, dos corazones, cuatro brazos y dos pechos unidos por un cartílago supuestamente nació en Lima en 1694, el enciclopédico limeño Pedro de Peralta y Barnuevo escribió sus curiosos *Desvíos de la naturaleza* para anatómicamente describir al monstruo y probar que estaba dotado de dos almas (41). Otros tratados, como el *Origen de los indios de el Nuevo Mundo* (1607) de Gregorio García, explicaron que “los monstruos” resultaron cuando la naturaleza no llegaba a su perfecto fin de engendrar semejantes. Como ajenos y extraños, tales seres eran Otros que desestabilizaban lo estable y conocido y, en forma de brujas, duendes, ogros, etcétera, acechaban a la gente en los bosques (Botero 316-317).

Los enanos como Otros

Hoy conocidos como gente de baja estatura, los enanos se han representado a través de los años como frecuentes Otros monstruosos y maravillosos en una variedad de

medios tanto populares como artísticos y literarios. Algunos de sus pequeños parientes conocidos incluyen, entre otros, a los elfos, hadas, *banchees* (espíritus de mujer cuyo llanto presagia una muerte), duendecillos, *dullahans* (pequeños seres sin cabeza), gnomos, troles y *leprechauns*. De origen en la mitología nórdica y germánica, los enanos en particular se han presentado de costumbre como seres pseudo-humanos de forma fornida o robusta con rasgos físicos exagerados. Siempre adiestrados mineros, ingenieros y artesanos trabajadores, viven en cuevas y bosques donde forjan armas para los dioses y guardan sus tesoros de plata y oro. Normalmente son personajes astutos, traviosos, avaros y tenaces con personalidades amables, pero a la vez complejas y misteriosas (Goldmeier n.p.).

Otras creencias sobre el carácter y poder de los enanos han variado a través de las culturas. En la antigüedad europea pagana, se sacrificaban como chivos expiatorios para eliminar plagas y otros males (Ciriot 87, 155). El médico personal de Felipe II de España, Luis de Mercado, los clasifica en su *Libro de las comadres* (1579) como un tipo de monstruo igual que los gigantes y otros seres deformados (Barragón 17). Los romances artúricos y libros de caballerías los describen como seres mágicos y benévolo, combatientes traicioneros y acompañantes feos (Urbina, "Gigantes" 327-335; González Boixo 489; Prieto 19). Colaboraban con los indígenas sudafricanos para matar y restaurar la vida, mientras que, en el oeste de África, curaban enfermedades con medicamentos herbales (Goldmeier, n.p.).

El título de un antiguo cuento maya "El enano de Uxmal" demuestra la importante presencia de los enanos en las culturas indígenas de América. Según los arqueólogos mayas, eran frecuentes sujetos artísticos en los retratos de alto relieve en *stelae* conmemorativos de los gobernadores, pequeños tronos de cerámica, pectorales de jade y otras escenas cotidianas y rituales pintadas en policromo en vasos ceremoniales. Para los centroamericanos, los enanos además integraban los dos planos existenciales del tiempo maya y acompañaban a los líderes políticos y religiosos en sus viajes después de la muerte. Aunque trabajaban como funcionarios del estado maya en la recolección de impuestos y en el control de calidad de productos, se sacrificaban durante los eclipses por su supuesta afinidad con el sol que complacía a los dioses. En Colombia y Ecuador participaban en actividades chamanísticas y en Perú tenían poderes supernaturales que los conectaba con el mundo de los muertos (Rodríguez n.p.).

Los enanos han sido sujetos de varias obras famosas y ganadoras de premios en las artes durante los últimos dos siglos. El dios nórdico Thor los persigue en un cuadro

por el británico Richard Doyle en 1878, mientras que en el siglo veinte, el diminuto Sancho demacrado de Pablo Picasso contrasta con los enanos hinchados del colombiano Fernando Botero que se burlan de la comodidad infantilizada de la burguesía moderna. El cine de la década de los treinta en los Estados Unidos popularizó a los enanos como fieles acompañantes de Dorotea en *El mago de Oz* de MGM y *Blancanieves y los siete enanos* de Walt Disney. La película argentina *De eso no se habla* (1993) está protagonizada por una madre que al principio disimula el enanismo de su hija. Charlotte lleva una niñez ideal hasta la llegada un día de un circo con enanos a su pueblo. En ese momento, la niña reconoce qué es por primera vez y tanto ella como su madre comienzan un trayecto hacia un nuevo autodescubrimiento. Los enanos que el inglés J.R.R. Tolkien incluye en sus novelas entre 1925-1955 están entre “las buenas razas” y, como los que acompañan a Blancanieves, tienen nombres y lenguajes durante sus largas vidas (Goldmeier n.p.).

Como hemos visto, el uso popular, secular, religioso y artístico de los enanos como Otros ya llevaba miles de años antes de que los conquistadores llegaran a América. No sorprende, entonces, que los escritores de la época colonial en América recobraran el tema para realzar el efecto temático y estético de sus obras. Vemos ahora si la imagen de las pequeñas personas sigue igual o si evoluciona con el paso del tiempo y el brusco cambio de Europa a las tierras desconocidas del Nuevo Mundo.

Época colonial: el enano como Otro y Otro de Otro

Las *Cartas de relación* (1522) al Rey Carlos V de España del conquistador de México, Hernán Cortés, documentan unas de las primeras observaciones del Yo europeo ante el Otro americano. Al respecto, Cortés explica que en uno de sus palacios el rey azteca Moctezuma “tenía muchos hombres y mujeres monstruos, en que había enanos, corcovados y contrahechos, y otros con otras disformidades, y cada una manera de monstruos en su cuarto por sí [...]” (67). Cortés usa estas descripciones sobre los enanos y otros “monstruos” para distraer al rey de su desobediencia *lesa majestad* que lo impulsó a México. Para el conquistador, los enanos son unos accesorios más en el zoológico humano de un pueblo primitivo que debe ser civilizado por los españoles. Igual que los monstruos en otras crónicas de la Conquista, los enanos exhiben la diversión lúdica de la naturaleza descrita por Plinio y otros historiadores naturales antiguos (Gil 425, 439).

Si se le aplica la teoría de Derrida a este caso, el Yo (español) reconoce al Otro (enano enjaulado) de Otro (azteca) por medio de una clásica referencia familiar (Plinio).

El asombro medieval ante lo extraño americano, iniciado por Cristóbal Colón, ayuda a que Cortés continúe la mirada fetichista de la “colección imperial”. Esta proyección es una fantasía de posesión sobre la Otredad americana (Gil 425, 439). Aunque los enanos en el zoológico del rey azteca simbolizan las diferencias visuales de los americanos, sugieren también que un hostil Otro podría ser controlado por los europeos. Los enanos destacan así la diferencia de América que el Barroco del siglo diecisiete va a celebrar versus la universalidad colectiva del Renacimiento (González Echevarría 157).

Las crónicas etnográficas de los primeros evangelizadores franciscanos valoran por primera vez las culturas mexicanas. Esta nueva conciencia, o pluralidad cultural, se propulsa por el espíritu milenarista y apocalíptico del orden sobre lo que creen el inminente fin de mundo. Es urgente cristianizar a todo el mundo para salvarlo del Infierno y una segura condena eterna. Sin embargo, mientras respetan la pobreza humilde y las características providenciales y naturales de los indígenas, el magno proyecto de los sacerdotes intenta conocer en detalle los ritos y creencias de estas sociedades para saber lo que tienen que erradicar (Baudot 289-296).

Una de las primeras obras al respecto es la *Historia de los indios de la Nueva España* (1541, pub. 1858) del Fray Toribio de Benavente, mejor conocido por su nombre étnico Motolinía. Como uno de los doce primeros sacerdotes que va a América, Motolinía ingenuamente tolera las prácticas idólatras y la “creatividad” de los rituales católicos de los indígenas. Según el utópico programa franciscano, el primitivismo de los indígenas muestra que son inocentes y dispuestos a una conversión rápida, fácil y completa al catolicismo (Baudot 294-296; Rabasa 333-335). Un aspecto de su cultura que Motolinía parece aceptar es el tratamiento de los enanos que corrobora y expande las observaciones de Cortés: “Tenía *Monteczumazi* en su palacio enanos y corcovadillos, que de industria siendo niños los hacían jibosos, y los quebraba y descoyuntaban, porque de estos se servían los señores en esta tierra como ahora hace el Gran Turco, de eunucos” (212, cursiva de Motolinía). Los aztecas, entonces, no solamente recogen a los enanos en circos, sino que físicamente los moldean para ser sirvientes dóciles. Son Otros de Otros con un valor laboral seguro. La referencia arquetípica al Gran Turco inscribe a los enanos otra vez como Otros estereotipados y reconocibles por los europeos.

La proyección e invención de Otros en la mirada colonial no deja de destacar la propia crisis del Yo europeo frente al espacio nuevo y desconocido del Nuevo Mundo

(Reyes Gil 435-436, 441). La *Historia general de las cosas de Nueva España* (1590), igual que casi todas las obras de otro padre franciscano, Bernardino de Sahagún, se dirige a la ingenuidad y percibido fracaso de la primera misión evangelizadora a Nueva España del grupo de Motolinía (Browne 83). Sahagún se queja amargamente de que los nahuas simplemente les fingieron el catolicismo en público para continuar su idolatría en secreto. Los españoles no entendían el vasto “sique” nahua que les permitió adaptarse a varias creencias católicas similares sin que se convirtieran en verdaderos creyentes. Ahora debido a la ingenuidad, confusión e ignorancia de los primeros sacerdotes sobre las costumbres y cultura de los indígenas, los cimientos de la Iglesia en Nueva España son completamente falsos, corruptos y superficiales (Browne 105).

Sahagún y otros frayes mendicantes se empeñan en una evangelización más inquisitorial que censura las tradiciones locales y persigue y encarcela a los idólatras para corregir este gran engaño. Estudian en forma meticulosa todos los aspectos de la cultura nahua por medio de un grupo de informantes que les proporciona detallada información testimonial y presencial para llenar los doce volúmenes de la suma *Historia* de Sahagún (Browne 111, 119, 130; Rabasa 333-334). Saben que ahora deben entender la idolatría del Otro para eliminarla una vez por todas.

Más costumbres sobre el papel de los enanos como Otros de Otros figuran en estas investigaciones de Sahagún. Algunos de los pasatiempos de los señores aztecas, por ejemplo, eran criar bestias fieras, tener pajes “que los acompañaban y servían, y también usaban de enanos y corcovados, y otros hombres monstruosos” (II, 300). Había “criadas corcovadas y cojas y enanas, las cuales por pasatiempo y recreación de las señoras cantan y tañen un tamboril pequeño que se llama *huehuetl*” (cursiva de Sahagún II, 315). Sin embargo, la presencia de los enanos usualmente significaba algo nefasto en la mitología indígena. Los toltecas, por ejemplo, dejaban al yerno traicionero del señor Huemac enterrado en poder de sus enemigos con pajes, enanos, y cojos “que es ardid que ellos solían tener y hacer en la guerra” (I, 283). En otra ocasión, durante un viaje mítico entre dos sierras al famoso dios azteca Quetzalcóatl se le murieron de frío todos sus pajes “que eran enanos y corcovados” (I, 291). Y les podían aparecer a los aztecas un fantasma o “una mujer pequeña, enana, que llamaban *cuitlapanton*” cuya presencia era un agüero de “que habían de morir en breve, o que les había de acontecer algún infortunio” (II, 28).

El temor o amenaza de que los niños no crecen también es un elemento clave en la mitología azteca. En la historia de Tecuencholhuiltli, si alguien pasa sobre un niño

sentado o echado, el niño pierde la virtud de crecer y “se quedaría pequeñuelo siempre” (Sahagún II, 31). La leyenda de Atliliztli contaba que si el hermano menor bebía antes que su hermano mayor, el mayor declararía: “no bebas primero que yo, porque si bebes primero no crecerás más, quedarte has como estás ahora” (II, 31). Cuando temblaba la tierra durante un terremoto, Sahagún entiende que los padres aztecas “levantaban en alto” a sus niños y les decían que si no hacían tal cosa que no crecerían y que “los llevaría el temblor consigo” (II, 32).

Por más que intente catalogar la cultura americana en base a los parámetros europeos, Sahagún lentamente se da cuenta de que le falta una estructura entendible. El mundo de este Otro queda demasiado fuera de su limitada cosmovisión europea y ninguna catalogación escolástica de sus costumbres (sin o con enanos) lo puede captar de manera integral (Browne 130-131). Por eso, los cronistas acuden a otras realidades para entender la esquiva Otredad americana.

La *Nueva crónica y buen gobierno* (escrita en el siglo diecisiete y publicada en 1908) del indígena Felipe Huamán Poma nos ofrece una nueva visión del Otro enano desde el nuevo punto de vista del mismo Otro (Botero 322-323). Al incluir información sobre los enanos, viudas, huérfanos y otros grupos con necesidades especiales del reino andino, Huamán Poma inicia en forma moderna el concepto de la inclusión, equidad y diversidad que valora las vidas de todas las personas. Según Huamán Poma, la cultura andina divide a la gente por género y edad en grupos de trabajo con la excepción del cuarto grupo de enfermos que se separa solo por género. Allí, se encuentran los enanos al lado de los cojos, corcovados, mancos, tullidos, mudos, ciegos y personas con la nariz partida. Aunque todos “seruían de pasatiempo, hablar y chocarrear”, existe orden en la vida de esta gente para preservar la cultura andina en general: “En estos yndias y yndias tenía una horden muy buena del seruicio de Dios [...] Le casauan al ciego con otra ciega, al cojo con otra coja, al mudo con otra muda, al enano con enana, al corcobado con corcobada, al naris hendido con otra de naris hendida, para el multiplico del mundo” (Huamán Poma 201).

Las enanas están en el mismo tipo de clasificación y el Inca las casa igualmente con varones de la misma discapacidad. Entretanto, “las demás que pudían”, según Huamán Poma, hilaban, tejían, y “sauían estas dichas yndias mil maneras de labores [...]”. Su trabajo debe de ser muy premiado ya que el cronista indio escribe que eran “grandes texedoras de rropa y cocineras y chicheras y chocareras para entretenimiento del Ynga y de los señores principales.”. Los que no pueden casarse ni trabajar así todavía

tienen valor en la cultura andina porque el inca las “[r]epartí[a] para mancebas para que pariesen multiplicasen, aumentasen y ubiese aumento de ellos porque la tierra no quedasen yermo, solitario” (Huamán Poma 222). De esta manera más vale la continuación de la raza incaica en general que cualquier posible desventaja por reproducir a más personas discapacitadas.

Pero la cultura andina encuentra otra utilidad para las enanas como Huamán Poma indica a continuación:

En esta dicha calle se becitaua las mugeres y enfermas, cojas y ciegas,

buidas, corcobadas, enanas, los cuales tenían tierras y sementeras y casas y pastos de donde se sustentaua y comía y ancí no tenía necesidad de limosna. Y las que podía traujauan y las que podía tenía marido y parían, multiplicauan. Y estas enfermas eran muy queridas e tenidas en mucho y ancí no auían menester limosna ellas y las mejores traujauan. (222)

Aunque se llaman enfermas, las enanas y otras mujeres discapacitadas son segmentos estimados y productivos en la sociedad. Viven independientemente en comunidades sin necesidad de cualquier tipo de pensión social a diferencia de los españoles, quienes, implica Huamán Poma, buscan limosna por no querer trabajar (222).

Estas comunidades de enfermos son comunes en la cultura andina como Huamán Poma sigue explicando: “tenía una casa y solar y patio grande adonde comunicauan todos los enanos, enanas *tinri*; corcobados y corcovadas, *comu*; y naris hendidos y boca henditos, *chicta cinca*, *uaca*. Y tenía una perroquia de ellos y lo sustentua el *Ynga* y tenía chacras [sementera] en las ciudades” (337). Los andinos no menosprecian a esta población, sino que buscan lo que pueden contribuir a la sociedad. Luego, los desarrollan para el bienestar de los discapacitados en particular y de la gran sociedad en general. Huamán Poma sigue explicándoles a sus lectores las traducciones incaicas de cada defecto congénito. Como vemos en el Yurupari, mito fundacional del Vaupés, los Otros indígenas tratan bien a sus propios Otros y mantienen el orden del estado (Botero 324). Sin embargo, no todo es idílico en las vidas de esta población de necesidades especiales. Ya hemos visto el entretenimiento de la costura y cocina que le provienen al inca. Ahora esta función se extiende a las fiestas y las pascuas cuando:

[...]le rrepartía en la plasa pública unos sestos grandísimos de coca llamado *auancari* y unos carneros grandísimos en la plasa se los lleuauan. Unos cay[i]a con el hatu, otros le derriuaua los carneros. Esta fiesta el Ynga y los demás señores se riyán y se entreteñían en esta fiesta en las ciudades. (Huamán Poma 337)

Sin condenar tal práctica, Huamán Poma simplemente reporta que, entre otros, los enanos borrachos con coca y aterrados por los carneros son bufones y actores de circo para la risa y el pasatiempo festivo de los principales. Sin embargo, el cronista luego le sugiere de “buen gobierno” al rey español que los nuevos sacristanes de la iglesia sean el “yndio cojo, enfermo, cocorbado, enano o de un pie menos o biejo pasado [...]” (665). Desea que la Iglesia católica incluya a todas las personas que puedan servir en misas, bodas, bautismos y otras actividades de la santa eucaristía comparado con las pautas al contrario en Levítico de la tradición judeocristiana.

Un buen ejemplo de la mezcla de la historia y la ficción es la épica *Elegías de varones ilustres de Indias (Primera parte, 1589)* donde Juan de Castellanos incluye a sirenas, mujeres amazonas, diosas griegas, Amadís de Gaula, hermafroditas, bicípites, y endriagos (84, 85, 89, 91, 128). Tres indias son “ninfas” en un “examen de toda hermosura” (66); los eunucos guardan a las bellas concubinas (66) y los indios tienen “estaturas de gigantes” (29, 41, 69). En la *Tercera parte* de las *Elegías* sobre la historia de Popayán, los conquistadores se encontraron en la tierra de enanos donde “[d]e los pigmeos que la fama siembra / captivaron un macho y una hembra” (89). Sobre el evento Curcio Altamar ha escrito: “De los cuales la ‘mínima zagala’, que apenas se alzaba un codo de estatura, pereció de un balazo. El compañero, elfo o geniecillo, al cabo de quince días muere como un gorrión ‘callado, congojoso, pensativo’” (89).

De esta manera, los enanos/elfos/geniecillos/pigmeos son otra vez unas fieras más en la fantástica colección de Otros actores convencionales que desfilan ante los ojos de los europeos que muchas veces ven lo que se imaginan y no lo que hay en realidad. Sea como fuera la veracidad de estas anécdotas, ayudan a que Castellanos documente en forma entretenedora sus experiencias para escribir la narrativa fundadora oficial de la Nueva Granada (Colombia). Así, los participantes como él recibirán los derechos y privilegios señoriales dignos de su labor y desempeño en nombre de la Iglesia católica y Corona española (Restrepo 90, 104). Como tal, se presentan todos los Otros monstruosos de forma deshumanizada para facilitar su eliminación. El lector debe

identificarse con los victimarios españoles que restauran el orden contra todos los Otros que detienen este proceso (Gil 432).

Con la misma estrategia territorial en mente, tanto Gonzalo Solís de Merás en su *Memorial* (1565) como González de Barcia en su *Ensayo cronológico* (1723) mencionan a los enanos como músicos y bailarines en sus crónicas sobre la conquista de la Florida (1561-1565) por Pedro Menéndez de Avilés. Durante la visita de Avilés al pueblo del cacique Carlos, Solís de Merás escribe: “[c]uando la comida se traía, tocaron las trompetas que estaban de la parte de fuera, y en cuanto comió el Adelantado, tocaron los instrumentos muy bien é bailaba el enano. . .” (182). González de Barcia, recuperándole la viñeta casi directamente a Solís de Merás, dice: “El Cacique, y su Mujer comieron en vn Plato, y la Hermana, y el Adelantado en otro; y al empeçar, tocaron las Trompetas, después los Instrumentos, y bail[ó] el Enano” (97). Igual que los enanos de la tradición céltica y cortesana o las enanas aztecas que tocaban tamborines y cantaban, los enanos de la Florida entretienen a los invitados con sus bailes durante la fiesta (para un resumen más extenso del enano como entretenedor en la tradición europea, véase a Urbina, *Actas* 1026). Otra vez estos enanos animan una larga historia pesada sobre sangrientas batallas y muertes de valientes soldados. A la vez, su inclusión es más bien un continuo mensaje sutil al rey sobre la inherente docilidad de los americanos y la superioridad de los conquistadores que arriesgan todo por la gloria de España.

Mientras Pedro de Cieza de León menciona supuestas huellas de gigantes y leyendas de monstruos en la *Primera parte* de su *Crónica del Perú* (1553), alude a la vez a la existencia de enanos en la región andina (139, 303, 331-332). Escribe la siguiente larga digresión para explicar cómo era la civilización prehispánica del valle de Chinca, Perú:

[D]icen que cantidad dellos [indios] salieron en los tiempos pasados debajo de la bandera de un capitán esforzado, dellos mismo, el cual era muy dado al servicio de sus religiones, y que, con buena maña que tuvo, pudo llegar con toda su gente a este valle de Chinchá, adonde hallaron mucha gente, y todos de tan pequeños cuerpos que el mayor tenía poco más de dos codos; y que mostrándose esforzados, y estos naturales cobardes y tímidos, les tomaron y ganaron su señorío; y afirmaron más: que todos los naturales que quedaron se fueron consumiéndose, y que los abuelos de los padres, que hoy son vivos, vieron en algunas sepulturas los huesos suyos y ser tan pequeños como se ha dicho. (280)

Los huesos dejados por sus ancestros caníbales comprueban la extrema pequeñez de estos indios originarios del valle. E, igual que los libros de caballerías medievales, se describen negativamente como cobardes y tímidos sin capacidad de defenderse. Sean verdad o ficción, tales cuentos de antropofagia, sepulturas y enanos de dos codos de altura son de todas maneras la perfecta utilería para animar un discurso muchas veces seco para el lector renacentista ansioso de novedades y maravillas de otros mundos lejanos. Sin embargo, esta gente pequeña todavía resulta inaprehensible para los españoles que encuentran solamente señas de su presencia anterior. Como es normal para lo monstruoso en la imaginación occidental, los enanos existen más allá de la imaginación humana en una frontera cultural inteligible solamente a través de viejos arquetipos reconstruidos (Gil 434).

Hacia la modernidad: el enano como Otro subversivo, onírico y folklórico

En los primeros años de la independencia de Hispanoamérica, Andrés Bello publica su poema "Los duendes" (1843) a imitación de Víctor Hugo en el periódico chileno *El Progreso*. Gertrudis Gómez de Avellaneda publica tres ediciones en español de la misma obra francesa en 1841, 1850 y 1869 (Pagni 46). Cuando el Yo en el poema de Bello pregunta: "¿Qué ruido sordo nace?", el mismo responde: "No es la tierra; / no es el aire; / son los duendes / que ya salen". Las amenazadoras masas de gente pequeña "chillan" y "galopan" sobre los llanos salvajemente a medida que interrumpen la paz de la noche campesina. Después el Yo explica: "Y un duende enano, / de copa en copa, / va dando brincos". Entonces exclama: "¡Oh, Virgen del Carmelo! / aleja, aleja el vuelo / de estos desoladores / ángeles enemigos; / que no talen mis flores, / ni atizonen mis trigos" y luego: "¡Jesús! ¡Jesús! ¡qué barahúnda!... / ¿Qué significa, raza inmunda, / esa aldabada furibunda?". Cuando una iglesia vecina empieza a sonar una campana, las hordas se confunden y huyen tan pronto como vinieron: "Cesó, cesó la zozobra. / A escape va la pandilla; / y la tierra se recobra / de la grave pesadilla / de esta visita importuna; / y la perezosa luna / sale al fin, y el campo alegre" (Bello). Como veremos, el enano como protagonista de pesadillas volverá en la novela naturalista *Sin rumbo* del argentino Eugenio Cambaceres a fines del siglo diecinueve.

En Bello, los enanos con “impuros demonios de la noche” y legiones de Satanás contra quienes el yo le pide ayuda a la Virgen María católica no al profeta musulmán como hace Hugo en el poema original. La campana de la iglesia es la única defensa que repela la amenaza de los enanos que representa las tentaciones del demonio “a las que el yo controla con ayuda de la religión”. Así, el poema (o la literatura en general) y la religión católica trabajan juntas como fuerzas del bien contra el caos y desorden infernales que acechan al hombre. En cambio, Avellaneda mantiene el enfoque “oriental” sin salvación católica en su versión del poema. El insomnio que padece la Yo atrae a los duendes enanos que la atacan en su desvelo. Para ella, el poema simboliza mejor el poder de la escritura femenina que llega a conquistar la locura de la noche (Pagni 47-49).

En sus *Memorias* (escritas 1817-1820, pub. 1856) sobre sus peregrinaciones a través de Europa entre 1795-1805, el padre mexicano Servando Teresa de Mier describe que en Roma los padres muchas veces castraban a sus hijos “para proporcionarles acomodo ventajoso en las capillas pontificias, etc.” (II, 89). Luego, sin embargo, “[e]l mejor modo de remediar esta maldad era prohibir que en las iglesias de Dios cantasen los eunucos” (II, 89). En España, Mier describe ciudades, gente y costumbres incultas y bárbaras estancadas en el retraso contra el progreso del siglo diecinueve. De las múltiples figuras grotescas que pasan por su visión negativa de la madre patria, cuentan mendigos, asaltadores y enanos. Todos tarde o temprano irónicamente representan el estado irreparable de un pueblo bruto en decadencia lleno de “remiendos físicos y morales, con enormes vacíos por cubrir” (Cervera Salinas 61, 68).

En su visión crítica de los aragoneses españoles, Mier, por ejemplo, observa una extraña pequeñez femenina: “[h]ay bastantes bonitas entre las mujeres, pero en miniatura, porque su cara es muy menudita y su pelo muy negro” (II, 156). Además de la baja estatura de sus mujeres, los aragoneses en general hablan un español “muy feo y golpeado” y “parecen ratas” (II, 156). Luego, al llegar a Madrid, el exiliado mexicano comenta una visita que hace a uno de los “lugarejos infelicitísimos en ruinas” que rodean la capital española (II, 159):

Me figuré que aquél era un pueblo de potrosos, y no lo es sino de una raza degenerada, que hombres y mujeres hijos de Madrid parecen enanos, y me llevé grandes chascos jugueteando a veces con alguna niña que yo creía ser de ocho o nueve años, y salíamos con que teñía sus dieciséis. En general se dice de los hijos de Madrid que son cabezones, chiquititos, farfullones, culoncitos, fundadores de rosarios y herederos de presidios. (II, 160)

A diferencia de sus alusiones a unas posibles enanas en Aragón, Mier abiertamente especula que hay enanos aquí. No solamente describe a esta “raza” madrileña como “degenerada” sino que viven entre columnas de estiércol que sirven “para hacer el pan” (II, 160). Al revés de las descripciones de los enanos americanos en las crónicas de la conquista española de América, la gente pequeña de esta villa española refuerza la denuncia del mexicano Mier sobre la invertida Otredad inferior de la cultura peninsular.

El peruano Ricardo Palma recobra el tema de los enanos y duendes en “Los duendes del Cuzco” de sus *Tradiciones peruanas* (1872-1883). Después del homicidio de un presumido almirante malo ahorcado frente a su casa, dos mujeres declaran que “[...] habían visto un grupo de hombres *cabezones* y *chiquirriticos*, vulgo duendes, preparando la horca” (15, énfasis de Palma). Como si se vengaran del ayudante enano que los enemigos de Amadís de Gaula suspendieron en las vigas de una casa, los duendes enanos aquí suspenden al almirante “como un racimo”. La justicia se queda “a oscuras” y el virrey concluye: “[y] con esto, buenas noches y que Dios y Santa María nos tengan en su santa guarda y nos libren de duendes y remordimientos” (Palma 15-16). Además de presentar a los duendes enanos como misteriosos agentes secretos de la venganza popular, Palma destaca su aspecto físico especial en letra cursiva. Sin embargo, según los modernistas, tales personajes pintorescos son simplemente un vestigio más de la agotada cultura colonial que Palma utiliza para fortalecer su falsa narrativa de construcción nacional (Castro 50).

El naturalismo intenta mostrar lo más gráfico, sórdido y defectuoso de la vida contemporánea. Según los preceptos del determinismo biológico y el condicionamiento ambiental relacionados con la tesis de Darwin, se cree que ciertas características inherentes guían la conducta del ser humano a base de la supervivencia del más apto (Apter Cragolino 56-58; Lasarte 81). Los escritores y artistas finiseculares también sienten el silenciamiento de la lengua sacra. La venerable Edad Heroica se acaba ante la aglomeración urbana y la fría tecnología de la modernidad. Spengler habla del hombre moderno que sufre los efectos de una degeneración vital por estar alejado de su estado natural y divorciado de la totalidad tradicional. La prensa publicita tónicos contra la pérdida de fuerzas, la falta de apetito y la sed que azotan a la gente. Hay quejas y noticias sobre las constantes enfermedades y males de la población ya llena de seres nerviosos y “pequeños”. El boliviano Alcides Arguedas escribe *Pueblo enfermo* sobre la vida moderna que debilita a la gente y la poesía de su compatriota Ricardo Jaimes Freyre añora la época señorial ya perdida por la democratización social (Souza Crespo 162-163).

La novela naturalista *Sin rumbo* (1885) del argentino Eugenio Cambaceres usa un sueño con un enano para realzar esta actitud pesimista en un alucinante episodio suspendido entre la historia y la ficción. Cuando el principal protagonista Andrés se duerme a medida que viaja desesperadamente en tren de Buenos Aires a su estancia en la Pampa para renovar una relación con su amante Donata y ver a su hija recién nacida, su sueño rápidamente se desintegra en una pesadilla:

Pero incoherente luego, informe, como se borran las imágenes en un teatro de sombras chinescas, la luminosa visión se disipaba envuelta en las caprichosas redes de la fantasía y la vaga y opaca nebulosa provocada por el sueño en el cerebro de Andrés, repentinamente un monstruo se desprendía.

Un monstruo horrible, un enano deforme, de piernas flacas y arqueadas, de cabeza desmedida, de frente idiota.

Los músculos tirantes, inyectadas las venas del pescuezo, como a extremo de reventar bajo la piel amoratada y fofa, en el enorme esfuerzo, un sonido inarticulado atinaba sólo a salir de su garganta, estridente, agrio, semejante al grito avieso de la lechuza. (Cambaceres 125)

Un monstruo enano emerge en un momento transitorio entre el sueño y el desvelo. Mientras corre y derriba a la gente en el tumulto de la plaza, se convierte en un “chancho” y un “escuerzo” a quien Andrés irónicamente defiende contra la chusma que quiere atacarlo. Humillado, confundido y angustiado, Andrés se pone a correr y a volar vertiginosamente sobre pueblos, ríos, campos y zanjas para escapar con su hijo enano, “su preciosa y repugnante carga”. De repente, lo agarra un silencio y una quietud progresiva y se da cuenta de que “[...] todo, todo era mentira. Ni él tenía hijo, no había existido tal monstruo; el enano, el chancho, el escuerzo, eran quimeras, vanos delirios de su mente en una hora de pesadilla” (Cambaceres 125-126). Cuando llega a casa, descubre que, aunque tiene hija, Donata murió durante el parto. Se aterra por la salud de su enfermiza hija, quien, como él temía, muere horriblemente de *crup*. La finca, entonces, se quema en un apocalíptico incendio y Andrés se suicida sobre la cama de su hija en una horripilante escena sangrienta al final.

La crítica ha visto esta pesadilla del monstruo enano de Andrés desde diferentes ángulos. Para Schade, es típico de lo grotesco onírico común de la novela naturalista donde se metamorfosea la imagen principal en “quimeras pesadillescas” deformadas. La gráfica metamorfosis del enano al cerdo y el caótico desorden que causa incluso le sugieren una orgía sexual (26-27). Apter Cragnolino ve la diferencia entre el sueño del hijo “primero grande, poderoso, al que ‘las masas subyugadas [...] endiosaban’” y su monstruosa presencia enana después en términos socioeconómicos. Es un “movimiento pendular entre la conciencia de superioridad y la posibilidad de fracaso” de la clase aristocrática oligárquica criolla de Argentina ante el masivo influjo de inmigrantes y otros grupos pobres antes subyugados (64). Por contraste, para Franciulli, la idea de un futuro hijo bastardo genera en la mente de Andrés una agitada ambivalencia entre la alegría/el amor y el miedo/la repulsión. Su caótico sueño sobre este hijo al principio fuerte y hermoso y luego un enano repulsivo representa la conflictiva dualidad de sus sentimientos ante una fuerte censura social (197). Al describir a Andrés como un inadaptado ensimismado “dotado del pesimismo decadentista” y “un criollo antiguo que no se adapta al nuevo medio del campo ni al de la ciudad”, Clark cree que la pesadilla, sin embargo, “simboliza que el fruto de su unión con la naturaleza [la madre campesina Donata] puede ser tanto bueno como malo”. Aunque fracasa al final, Andrés así quiere transformarse en alguien diferente, en una persona optimista con fe en Dios (o en algo) al buscar el verdadero significado de la vida (Clark 53-57).

Cambaceres recibe e incorpora el fuerte legado literario del enano en esta novela sobre la difícil transición sociocultural que vive Argentina a fines de los 1800. En *Sin rumbo*, tanto la Argentina histórica como Andrés personalmente pasan de una etapa a otra. Como los enanos “indeterminados” que veremos de Rosa Montero, Argentina y Andrés están en transición entre el pasado y el futuro. El enano, un ser informe entre el sueño y el desvelo, los ayuda a exorcizar los secretos y miedos que no se hacen de otro modo.

Este sigiloso rol de los enanos en *Sin rumbo* también prefigura en la cosmovisión de Salvador Dalí sobre las cosas diminutas, humildes o inconsecuentes al borde de nuestras percepciones. Las hormigas, migas, mocas, granos de arena, pelos, alfileres, partículas subatómicas, hebras de ADN y, como propongo aquí, los enanos contribuyen a la crítica paranoica surrealista de Dalí y otros artistas del siglo veinte sobre el extraño poder de las pequeñas cosas para bajar profundamente en nuestra subconsciencia y luego salir a estropear nuestra realidad. Como sujetos vencidos por la historia, viven así

en los escombros justo por debajo del dominante orden opresivo. Cuando reemergen, son anacronismos que nos recuerdan un pasado distante y decrepito. Dalí, y propongo Cambaceres, se comprometían a la liberación de ellas en sus obras (Rothman 1-12).

La novela de tierra *Don Segundo Sombra* (1926) del argentino Ricardo Güiraldes intercala diferentes tipos de enanos en un cuento de fogón relatado por el gaucho titular don Segundo Sombra. La trama del cuento intercalado titulado “El paisano y el diablo” se trata de un joven de apellido Dolores enamorado de la bella Consuelo empequeñecida bajo el encantamiento de Añag, hijo “enano malparido” del Diablo (Güiraldes 98). Primero, el niño se queja a su madre, “[...] nunca podré crecer, por falta'e cuero en que estirarme, de suerte que ninguna mujer quedará tener amores conmigo”. Por eso, su madre le enseña que cuando desee a una mujer, que le arranque siete pelos de la cabeza y que “los tiráh'al aire y lo llamáh'a tu padre diciendo estas palabras [...]” Antes de morir, su madre sigue explicándole a su hijo “monstruo sin pellejo”: “Poco a poco vah'a sentir que no tenés ya traza'e gente, sino de flamenco. Entonces te voláh'en frente'e la prenda y le decís estas otras palabras [...]”. Termina sus instrucciones secretas: “En seguida vah'a ver que la muchacha se queda, cuanti más, de unas dos cuartas de altor. Entonces la soliviás par trairla a esta isla, donde pasarán siete días antes que se ruempa el encanto” (Güiraldes 94-95). Tanto el hijo como sus víctimas son enanos. Él es de nacimiento y las otras por sus encantamientos para llevarlas a su isla prisión.

Para rescatar a su querida hija, Dolores busca el apoyo de una vieja bruja quien le instruye que, para vencer al enano malo, necesita obtener el corazón y tres plumas de la cola de un caburé. Cuando Dolores mata el pájaro para conseguir las partes indicadas, un flamenco (el hijo enano) súbitamente llega y se desmaya en el agua cercano “de donde al pronto quiso salir en la forma de un enano”. Al ver el espectáculo, Dolores “lo despatarró de un empujón al monstruo, lo piso en el cogote como ternero, y por fin hizo con él lo que debía hacer par que aquel bicho indino no anduviera más codiciando mujeres”. Como resultado, “El enano salió gritando pa la selva, con las verijas coloriendo”, mientras Dolores y Consuelo quedaron felices juntos. Don Segundo termina la moraleja del cuento con noticias sobre el destino del enano: “Y al enano, hijo del Diablo, lo tienen encadenado al frasco del encanto, y nunca este bicho malhechor podrá escapar de ese palenque, porque el corazón del caburé tiene el peso de todas las maldades del mundo” (Güiraldes 99-100).

Güiraldes puede haber incluido este cuento con el enano para destacar el folklore argentino en general y la destreza del guacho don Segundo para narrarlo en particular.

Unos críticos han reprochado la “extraña fantasía” y la “intervención de lo sobrenatural en “una simple relación nativista” (Echevarría 232), mientras otros aplauden la “lección de la conseja tradicional” y la intención moralizadora del cuento del gaucho maestro sobre el estoicismo, la valentía y la dedicación para su protegido (Echevarría 234; Meehan 59-60). Un encantamiento que cambia el tamaño de la gente (agrandar o empequeñecer) es típico de los relatos más antiguos de otras partes del mundo como por ejemplo: *Las mil y una noches* que Güiraldes adapta al ámbito argentino. Como Mireya Camurati ha señalado, el cuento se vincula con el capítulo anterior del libro donde el protegido de don Segundo no tiene éxito en sus intereses amorosos. Al narrarle el cuento sobre el paisano, el hijo del Diablo y los enanos, don Segundo le enseña que, aunque los seres humanos tienen limitaciones, todavía son capaces de desafiar o vencer al diablo (Camurati 406, 408).

Círculo completo: el Otro enano como el Yo

La novelista-periodista española Rosa Montero conecta a los enanos con la magia de escribir en su manifiesto biográfico *La loca de la casa* (2003). Para ella, la escritura es una aventura. El escritor, igual que el soñador, no escoge sus temas, sino que los temas lo escogen a él. Uno de los temas que se le ocurre a ella una y otra vez son los enanos. Explica: “Siempre he sentido una debilidad especial por los enanos. Por los deformes de cabeza achatada; y por los perfectos liliputienses mínimos. Me siento identificada con ellos de una manera extraña; me conmueven, me gustan, les aprecio”. Además de identificarse con ellos físicamente, ella cree que una vez de hecho era una enana. Por eso, colecciona datos sobre ellos que señalan, entre otras cosas, que tienen una especie de sexto sentido que les permite “reconocerse” a sí mismos instantáneamente (67).

Dicho sentido sobrenatural de los enanos atrae a Montero por su conexión con lo que ella considera la magia de escribir. Para Montero, el uso de la imaginación y la fantasía por parte del autor lo transforma, igual que los enanos, en una especie de *médium* que ve y siente lo que el mundo no conoce (22, 26). Como los enanos en los libros de caballerías, Montero declara que los escritores son “como los bufones de las cortes medievales, aquellos que pueden ver lo que las convenciones niegan y decir lo que las conveniencias callan” (17). En fin, los escritores son los Sanchos de la modernidad. Para Montero es muy significativo “el hecho de que el enano es un ser crepuscular y

fronterizo a medio camino entre la niñez y la adultez, una indeterminación temporal [...]”. Como tal, es un ser que vuela, escapa, y se mueve contra lo fijo. De la misma manera, Montero cree que la escritura necesita “fluir sin razón y sin trabas desde lo informe” (68-69).

Según la teoría del Otro de Derrida, no hay Otro sin Yo. Los dos están últimamente interconectados y cognoscibles. El Otro incluso puede ser parte del Yo. Las declaraciones de Rosa Montero sobre su Otra Yo que era enana completan este proceso derridiano en la narrativa hispana. Nos muestran que la magia de escribir depende del Otro, del Yo y de la imaginación humana. Más que nada concluyen que la libertad creativa impartida por los enanos es una parte esencial del proceso.

Conclusiones

Como hemos visto, la trayectoria hacia una visión más justa e inclusiva del enano en la narrativa hispanoamericana ha tenido sus altibajos. La hegemonía europea llega a América con Cortés quien se asombra de los enanos y otros seres deformados en el zoológico de Montezuma. A su vez, el capitán español los describe en sus cartas para demostrar la misma monstruosidad de los aztecas y justificar la conquista militar de Nueva España. Abundan los enanos tanto malvados como mágicos en el folklore y mitología indígenas que Motolinía y Sahagún desean eliminar a través de la conquista espiritual de México. Otras crónicas españolas en América del Sur y del Norte presentan a los enanos en roles estereotipados y convencionales como entretenedores talentosos, acompañantes dóciles o seres misteriosos.

La perspectiva más igualitaria del enano de Huamán Poma, sin embargo, marca un sorprendente avance contra la marginalización del Otro enano en la literatura y las artes. Otro ejemplo es Diego Velásquez, el primer pintor que trata a los enanos con humanidad e individualismo en su famosa serie de cuadros de los niños en la corte de Felipe IV. Destacan *Las meninas* con los pequeños Maribarbola y Nicolás Pertusato a la derecha de la princesa Margarita, *El príncipe Baltazar Carlos con un enano* donde apenas se distinguen a los dos personajes y la rendición realista del *Enano Sebastián de Morra* (Adelson).

Sin embargo, a través del siglo diecinueve hasta el siglo veinte los enanos no logran dejar del todo los roles que los marginalizan y estigmatizan en la narrativa y la

poesía. En Bello, por ejemplo, llevan un poder satánico y en Cambaceres simbolizan la violencia y los elementos más salvajes de la humanidad. Palma hasta escribe sus exagerados rasgos físicos en cursiva para destacar su persistente Otredad monstruosa. Dos excepciones son el Padre Mier, quien usa a los enanos para invertir la conquista de América e irónicamente apuntar la inferioridad de los españoles, y el escocés sir Walter Scott, cuyos los enanos empiezan a defenderse contra los estereotipos y prejuicios culturales de la época (Ghoshal Wallace n.p.).

Ya en el siglo veintiuno Montero reimagina la idea derridiana de que el Otro no existe sin el Yo. Los dos se enlazan en una relación inextricable. El nuevo ramo académico y literario sobre los Estudios de la Discapacidad ha avanzado tremendamente para comprender ahora todas las discapacidades como un fenómeno social que aborda la educación inclusiva, la justicia social y el desarrollo humano. Unas publicaciones recientes, como *The Lives of Dwarfs: the Journey from Pubic Curiosity toward Social Liberation* por Betty M. Adelson en 2005, trazan no solamente la representación, mal tratamiento y victimización que los enanos han sufrido históricamente, sino también la “pequeña revolución” actual de los enanos que luchan juntos para obtener la dignidad que siempre se han merecido en una nueva conciencia social moderna (Ghoshal Wallace n.p.).

Referencias

- Apter Cragolino, Aida. “Naturalismo y decadencia en *Sin rumbo* de Eugenio Cambaceres”. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, vol. 13, no. 26, 1987, pp. 55-65.
- Barragón, José Pablo y Luis Martín-Estudillo. “Monstrous Births: Authority and Biology in Early Modern Spain”. Editado por Adriana Gordillo y Nicholas Spadaccini. *Hispanic Issues On Line*, vol. 15, 2014, pp. 12-25.
- Baudot, Georges. “Las crónicas etnográficas de los evangelizadores franciscanos”. *Historia de la literatura mexicana*. Editada por Beatriz Garza Cuadrón y Georges Baudot. Vol. 1, Siglo XXI, 1996, pp. 287-320.
- Bello, Andrés. “Los duendes”. *Ciudad Seva*, <https://ciudadseva.com/texto/los-duendes/>.
- Benavente, Fray Toribio de. *Historia de los indios de la Nueva España*. 7ª ed. Editado por Edmundo O’Gorman. Porrúa, 2001.
- Botero, Manuel. “Retórica colonial: el otro Lingüístico”. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, vol. 40, 2011, pp. 315-32.

- Browne, Walden. *Sahagún and the Transition to Modernity*. University of Oklahoma Press, 2000.
- Cambaceres, Eugenio. *Sin rumbo*. Losada, 2009.
- Camurati, Mireya. "Función literaria del cuento intercalado en *Don Segundo Sombra*, *La Voragine* y *Cantaclaro*". *Revista Iberoamericana*, vol. 37, no. 75, abril-junio 1971, pp. 403-417, [www.http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/2688](http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/2688).
- Castellanos, Juan de. *Elegías de varones ilustres de Indias*. Editado por Isaac J. Pardo. Academia Nacional de la Historia, 1962.
- Castillo, David R. "Monsters for the Age of the Post-Human". *University Digital Conservancy*, <https://hdl.handle.net/11299/184485>, pp. 161-178.
- Castro, Juan E. de. "Rubén Darío Visits Ricardo Palma: Tradition, Cosmopolitanism, and the Development of an Independent Latin American Literature". *Chasqui*, vol. 36, no. 1, 2007, pp. 48-61.
- Cervera Salinas, Vicente. "Estampas y retratos de España en el *Viaje de Sarmiento*". *Anales de Literatura Hispanoamericana*, vol. 40, 2011, pp. 61-78.
- Cieza de León, Pedro de. *La crónica del Perú*. Editado por Manuel Ballesteros. 1ª ed. Dastin, 2000.
- Cirlot, Juan Eduardo. *A Dictionary of Symbols*. Traducido por Jack Sage. Philosophical Library, 1962.
- Clark, Zoila. "Rasgos naturalistas y modernistas en *Sin rumbo* (1885) de Eugenio Cambaceres". *Hispanófila*, vol. 154, 2008, pp. 47-58.
- Cortés, Hernán. *Cartas de relación*. 15ª ed. Porrúa, 1988.
- Del Río Parra, Elena. *Una era de monstruos: representaciones de lo deforme en el Siglo de Oro*. Iberoamericana, 2003.
- Echevarría, Evelio. "Función de los cuentos de *Don Segundo Sombra*". *Romance Notes*, vol. 16, no. 1, 1974, pp. 232-235.
- Franciulli, Matilde. "*Sin rumbo* de Eugenio Cambaceres: la estructura del relato". *Revista Canadiense de Estudio Hispánicos*, vol. 15, no. 2, 1991, pp. 191-207.
- Ghoshal Wallace, Tara. "Lofty Souls and Miserable Carcasses: Walter Scott's Dwarfs". *Studies in Scottish Literature*, vol. 51, no. 1, 2025. <https://www.eupublishing.com/doi.org/10.3366/ssl.2025.0006>.

- Gil, Sebastián Reyes. "Animalidad y sexualidad en tres casos monstruosos de la crónica peruana (siglos XVI y XVII)". *EBSCOhost. Hispanic Review*, vol. 83, no. 4, 2015, pp. 423-443.
- Goldmeier, Harold. "Dwarf Folklore". *ESBCO Knowledge Advantage*, <https://www.elsevier.com/research-starters/literature-and-writing/dwarf-folklore>.
- González Boixo, José Carlos. "Plinio y Pedro Mexía, como modelos narrativos en la 'Historia' de G. Fernández de Oviedo". *El Girador: studi di letterature iberiche e ibero-americane offerti a Guiseppe Bellini*. Bulzoni, 1993. pp. 481-489.
- González de Barcia Carballino y Zúñiga, Andrés. *Ensayo cronológico de la historia general de la Florida*. Oficina Real de Madrid, 1723.
- González Echevarría, Roberto. *Celestina's Brood*. Duke University Press, 1993.
- Güiraldes, Ricardo. *Don Segundo Sombra*. 1ª ed. Quimantu, 1972.
- Huamán Poma de Ayala, Felipe. *Nueva crónica y buen gobierno*. Editado por Rolena Adorno, www.kb.dk/elib/mss/poma/.
- Icaza, Francisco A. de. "Cristóbal de Llerena y los orígenes del teatro en la América Española". *Revista de Filología Española*, vol. 8, no. 2, 1921, pp. 121-130.
- Lasarte, Pedro. "Sin rumbo en el texto de Schopenhauer". *Inti: Revista de Cultura Hispánica*, vol. 39, no. 3, 1994, pp. 81-96.
- Meehan, Thomas. "Prefiguración de *don Segundo Sombra* como contador de cuentos". *Explicación de Textos Literarios*, vol. 7, no. 1, 1978, pp. 53-61.
- Mier, Fray Servando Teresa de. *Memorias*. Vol. II. Editado por Antonio Castro Leal. 3ª ed., Porrúa, 1988. 2 vols.
- Montero, Rosa. *La loca de la casa*. Santillana, 2003.
- Pagni, Andrea. "¿Orientalismos americanos? Lugares de traducción de Gertrudis Gómez de Avellaneda y de Andrés Bello". *TRANS. Revista de traductología*, vol. 12, 2008, pp. 43-50.
- Palma, Ricardo. *Tradiciones peruanas*. 6ª ed. Espasa-Calpe, 1956.
- Prieto, Andrés. "Maravillas, monstruos y portentos: la naturaleza chilena en la *Historia relación del Reyno de Chile* (1646), de Alonso de Ovalle". *Taller de Letras*, vol. 47, 2010, pp. 9-27.
- Rabasa, José. "Crónicas religiosas del siglo XVI". *Historia de la literatura mexicana*. Editado por Beatriz Garza Cuarón y Georges Baudot. Vol. 1, Siglo XX, 1996, pp. 321-350.
- Restrepo, Luis Fernando. *Un nuevo reino imaginado: Las elegías de varones ilustres de Indias de Juan de Castellanos*. Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, 1999.

- Reynolds, Jack. "The Other of Derridean Deconstruction: Levinas, Phenomenology and the Question of Responsibility". *Minerva-An Internet Journal of Philosophy*, vol. 5, 2001, pp. 32-62.
- Rodríguez, Carlos, Carolina Isaza y Harry Pachajoa. "Achondroplasia Among Ancient Populations of Mesoamerica and South America: Iconographic and Archaeological Evidence". *Colombia Médica*, vol. 43, no. 3, 2012, pp. 211-215,
- Rothman, Roger. *Salvador Dalí and the Aesthetics of the Small*. University of Nebraska Press, 2012.
- Rubio Tovar, Joaquín, ed. *Libros españoles de viajes medievales*. Taurus, 1987.
- Sahagún, Fray Bernardino. *Historia general de las cosas de Nueva España*. Vols. I, II. Editado por Ángel María Garibay. Porrúa, 1956. 4 vols.
- Schade, George. "El arte narrativo en *Sin rumbo*". *Revista Iberoamericana*, vol. 33, 1978, pp. 17-29.
- Solís de Merás, Gonzalo. *Memorial. La Florida: Su conquista y colonización por Pedro Menéndez de Avilés*. Vol. 2. Editado por Eugenio Ruidíaz y Caravia. Hijos de J.A. García, 1893. Reimpreso. Editado por José M. Gómez-Tabanera. Ediciones Istmo, 1989. 2 vols.
- Souza Crespo, Mauricio. *Lugares comunes: aproximaciones a Ricardo Jaimes Freyre*. Plural, 2003.
- Urbina, Eduardo. "El enano artúrico en la génesis literaria de Sancho Panza". *Actas del séptimo congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, 1980*. Bulzoni, 1982. 1023-1030.
- Urbina, Eduardo. "Gigantes y enanos: de lo maravilloso a lo grotesco en el *Quijote*". *Romanistisches Jahrbuch*, vol. 38, 1987, pp. 323-338.

La imagen dialéctica frente al relato historicista

The Dialectical Image in Opposition to Historicist Narratives

Paloma Sierra Ruiz

Departamento de Filosofía, Universidad de Guanajuato
Guanajuato, México
p.sierra@ugto.mx
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9803-9137>

Resumen

Algunas de las pretensiones del historicismo como postura histórica, tal cual lo tipifica Walter Benjamin en sus tesis "Sobre el concepto de historia", son las de construir un relato progresivo, lineal y neutral de la historia. Se da por sentado que los episodios históricos son una suerte de cuentas engarzadas en una cadena que pueden ser separadas para aislarse y estudiarse individualmente sin relación alguna. En este artículo se abordará, críticamente, la petición de neutralidad que el historicismo hace para poder convertir el relato de los acontecimientos en historia *verdadera*, y se propondrá la imagen dialéctica como una apuesta por una alternativa para articular históricamente el pasado.

Palabras clave: materialismo histórico; Walter Benjamin; teoría crítica; filosofía de la historia

Abstract

Some of the claims of historicism as a historical stance—as typified by Walter Benjamin in his "Theses on the Concept of History"—include the construction of a progressive, linear and neutral narrative of history. It is taken for granted that historical episodes are like beads on a string, capable of being separated and studied in isolation,

Recepción: 14-04-2025 | Aceptado: 19-05-2025
Publicado: 24-12-2025

Acceso abierto

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Citación:

Sierra, Paloma. "La imagen dialéctica frente al relato historicista". *Estudios del Discurso* 11.2 (2025): 1-16.

DOI: <https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.242>

without any relational context. This article critically examines historicism's demand for neutrality as a prerequisite for turning the narration of events into *true* history. In contrast, it proposes the dialectical image as a wager on an alternative means of historically articulating the past.

Keywords: Historical materialism; Walter Benjamin; Critical Theory; Philosophy of History

El relato historicista

Había una vez dos poetas pobres. Ya en tiempos de abundancia habían pasado hambre, pero ahora, en tiempos de penuria —pues un tirano cruel saqueaba para su casa los campos y las ciudades, reprimiendo muy duramente cualquier oposición—, se encontraban en trance de perecer. Entonces el tirano oyó hablar del talento de ambos y los invitó a su mesa, y, animado por la ingeniosa conversación de los poetas, prometió a los dos una suculenta pensión. Cuando regresaban, uno de ellos pensó en la injusticia del tirano y repitió la conocida acusación del pueblo. «Tú eres incoherente —manifestó el otro—. Si piensas así, deberías continuar pasando hambre. Quien se siente unido a los pobres tiene que vivir como ellos.» Su camarada quedó pensativo, le dio la razón y rechazó la pensión del rey. Finalmente acabó muriendo. El otro, después de algunas semanas, fue nombrado poeta de la corte. Ambos fueron coherentes; y ambas coherencias favorecieron al tirano. La universal prescripción moral de la coherencia parece que tiene su propia peculiaridad: que es más favorable a los tiranos que a los poetas pobres.

Max Horkheimer. "Una fábula sobre la coherencia"

Algunas de las pretensiones del historicismo como postura histórica, tal cual lo tipifica Walter Benjamin en el capítulo "Sobre el concepto de historia" de su libro *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, son las de construir un relato progresivo, lineal y neutral de la historia. En este artículo se abordará, de manera crítica, la petición de neutralidad que el historicismo hace para poder convertir el relato de los acontecimientos en

historia verdadera, así como la apuesta por una alternativa para articular históricamente el pasado, alejada de esas pretensiones.

En la tesis VII del texto de Benjamin referido arriba podemos leer: “Fustel de Coulanges le recomienda al historiador que quiera revivir una época que se quite de la cabeza todo lo que sabe del curso ulterior de la historia. Mejor no se podría identificar al procedimiento con el que ha roto el materialismo histórico” (*Tesis sobre la historia* 41). Coulanges, historiador francés del siglo XIX, pide al profesional de la historia que, para llevar a cabo su labor adecuadamente, renuncie a lo que sabe más allá del acontecimiento que estudiará. Se puede pensar esta petición en dos sentidos: uno referente a la historia anterior y posterior al hecho, y otro más bien referido a la propia experiencia histórica. Por un lado, se da por sentado que los episodios históricos son una suerte de cuentas engarzadas en una cadena que pueden ser separadas para aislarse y estudiarse individualmente sin relación alguna; es decir, el objeto que va a estudiar la historia contiene su sentido en sí mismo. Al mismo tiempo, se insinúa que quien realiza la investigación histórica es capaz de suspender su juicio y, con él, su experiencia propia que, a decir de esta propuesta, se configura de manera independiente a su saber y a sus formas de investigar. En este caso, se concibe al sujeto y a su aparato de conocimiento como si fueran autónomos de la historia misma. Esta postura será la que Benjamin llame historicista, la cual antagoniza con el materialismo histórico que formula a lo largo de todas sus tesis. Continúa el texto:

Es un procedimiento de empatía [el del historicismo]. Su origen está en la apatía del corazón, la acedia, que no se atreve a adueñarse de la imagen histórica auténtica, que relumbra fugazmente. Los teólogos medievales vieron en ella el origen profundo de la tristeza. Flaubert, que algo sabía de ella, escribió: “Pocos adivinarán cuán triste se ha necesitado ser para resucitar a Cartago”. La naturaleza de esta tristeza se esclarece cuando se pregunta con quién empatiza el historiador historicista. La respuesta resulta inevitable: con el vencedor. (*Tesis sobre la historia* 41)

Lo que el historicismo evita es empatizar con el relato histórico, frenar la espontaneidad del reconocimiento en él y traducir esa apatía en neutralidad, actitud *imparcial* deseada para solventar la supuesta objetividad requerida en la labor del profesional de la historia. Sin embargo, Benjamin señala que lo que está detrás de evitar “adueñarse de la imagen histórica auténtica, que relumbra fugazmente” —es decir, que solo aparece

de manera momentánea— es la complicidad que se tiene con el bando que el relato ha identificado como vencedor inapelable. El historiador historicista no se permite poner en cuestión dos cosas: ni que su materia de estudio —cierta versión de la historia— existe fuera de un discurso enraizado, de por sí, en una postura en especial —la de la complicidad con el bando vencedor—, ni que sea capaz de apropiarse de la historia desde su circunstancia como sujeto constituido también por ella. Todo esto es una muestra de cómo, en realidad, la neutralidad siempre es encubrimiento de la connivencia con la parte que pretende ser reconocida como ganadora porque no se puede concebir la historia fuera de las dinámicas del violento enfrentamiento y la victoriosa imposición.

En las notas a las tesis “Sobre el concepto de historia” que acompañan la edición traducida por Bolívar Echeverría, se encuentra esta cita rescatada de Louis Dimier¹ por el propio Benjamin:

Es la curiosidad por el hecho lo que impulsa al historiador a la investigación; es la curiosidad por el hecho lo que atrae y cautiva a su lector [...] Los testimonios [...] hacen que uno no pueda dudar del asunto, es su concatenación natural lo que completa la persuasión ... Lo que resulta es que el hecho permanece entero, intacto [...] todo su arte se reduce a no tocar nada en el asunto, a observar lo que Fustel de Coulanges a[sic] denominado atinadamente 'la castidad de la historia'. (*Tesis sobre la historia* 64-65)

La certeza de que es deseable que no exista aproximación empática alguna con el *hecho histórico* está muy bien repartida entre lxs historiadorxs. Llama la atención que esa imparcialidad —o indiferencia— sea comparada con la castidad, cualidad de renuncia al acto sexual, la cual puede ser leída como una renuncia a la relación íntima con la historia.

Para ilustrar lo que se acaba de exponer, se transcribirá un párrafo del texto “Contra el maniqueísmo histórico: visión y revisión de la historia de América” del pensador puertorriqueño Manuel Maldonado-Denis:

El 12 de octubre ha pasado a ser, por lo tanto, un punto de referencia para reavivar una vez más los viejos debates entre hispanófilos e hispanófobos, tomando el asunto, al menos en un país como el nuestro [Puerto Rico], tan dado al uso de la hipérbole, el

1 Historiador francés (1865-943)

carácter de un estéril debate que, reducido a su mínima expresión, se convierte en uno de índole semántico. Porque lo que importa, en última instancia, no es si lo llamamos “descubrimiento” o “encuentro” o lo que sea, sino el significado histórico que tuvo para la humanidad aquel *venturoso* viaje realizado por Cristóbal Colón y que culminó, el 12 de octubre de 1492, con el triunfo de la ciencia sobre la superstición, de la voluntad y el valor contra la flaqueza y la cobardía de los mefistofélicos espíritus que siempre niegan. (citado en Zea 57)

En estas palabras podemos encontrar una clara manifestación del historicismo promovido por Coulanges y duramente criticado por Benjamin. El autor comienza por hablar de los “viejos debates” que evocan la fecha de la llegada de Colón a América y de inmediato los tipifica maniqueamente, contrario a lo que sugiere el título de su texto, por cierto. Al renunciar tanto a la hispanofilia como a la hispanofobia, pareciera que se coloca en un lugar neutral y privilegiado que le permite decir que cualquier discusión en torno al proceso de conquista y colonialismo en América es situarse en alguno de estos dos lados, mismos que, además, refieren a afectos (amor/odio) y no propiamente a posturas de análisis. Nos hace pensar que él, como buen historiador imparcial, no toma partido y que se dispondrá a hacer una revisión precisa de lo que ocurrió aquel 12 de octubre de 1492. Sin embargo, una vez que tilda de carácter estéril a la discusión meramente semántica, según él, sobre el nombre mismo de lo que sucedió hace 500 años, no duda en usar calificativos positivos para “describir sin sesgo” la travesía de Colón. Para el autor, “venturoso viaje”, “triunfo de la ciencia” y “voluntad y valor” son las palabras que revelan el significado histórico que tuvo ese “descubrimiento o encuentro o lo que sea”. Apunta, primero, a quien lo lee con un argumento que pretende dejar intacto, como dice Dimier, el hecho histórico, para después, hacer parecer que las caracterizaciones no son hechas por él, sino que son propias de la historia misma. Lo que se intuye en esas líneas es lo siguiente: “yo no estoy ni a favor ni en contra, yo solo vengo a contarles de la dicha que trajo el acontecimiento histórico de eso que, le llamen como le llamen, fue un viaje lleno de ventura”. La réplica del discurso triunfalista por parte de quien se identifica como historiador objetivo hace que sea más fácil aceptar que puede existir una visión de la historia única y válida, pues ¿no está diciendo que se aleja de los maniqueísmos?, ¿no es obvio que sean las victorias las que hagan la historia?

El historicismo está cierto de que la disciplina histórica, catalogada como una ciencia social que estudia el pasado, se ejerce a partir de la separación metodológica

entre el sujeto que la estudia (historiadorx) y el objeto que analiza (hecho histórico). Asume, entonces, que puede configurarse, de manera autónoma al relato histórico, cierto tipo de sujeto profesional en el campo de la investigación, así como la preexistencia de cierto acontecimiento específico, independientemente de la mirada que lo observe. El estatuto científico de la historia le posibilitaría poner en marcha un instrumental analítico compuesto de saberes, métodos y sistematizaciones, el cual aseguraría que, si se usa correctamente, se construya un relato que narre, de manera congruente, el sentido unívoco de los acontecimientos: un discurso causal siempre dirigido a contar la verdadera versión del pasado. Cuando hablamos de congruencia en el discurso, nos referimos a que está hilvanado de tal forma que la consecución lógica y progresiva de los acontecimientos responde a un *telos*, a un fin último que, desde la postura historicista, no tiene intereses particulares porque ha asegurado su neutralidad por medio de la separación metodológica del sujeto y del objeto: el sujeto puede usar sus herramientas para observar y narrar acertadamente ese objeto que se le presenta como otro, cuya existencia es completamente ajena a él. Recordemos lo que pide Coulanges: quitar “de la cabeza todo lo que se sabe del curso ulterior de la historia”, este consejo no solo lo da porque le parece la mejor actitud para el estudio histórico, sino, sobre todo, porque lo cree posible. Todo esto conlleva a que, cuando la historia se convierte en una ciencia, se disocia de la idea de que lo que la compone es la experiencia misma, experiencia que, en un sentido benjaminiano, sería imposible de separar ya que está compuesta de todas las relaciones constantes que se entrelazan dialécticamente. Para Benjamin, resulta imposible separar sujeto y objeto, por lo tanto, también es imposible conocer y enunciar el conocimiento desde un lugar que no hable de la circunstancia que lo configuró.

Para cerrar este apartado, se analizará el resto de la tesis VII de Benjamin. Después de aclarar que el historiador historicista empatiza con el vencedor escribe:

Y quienes dominan en cada caso son los herederos de todos aquellos que vencieron alguna vez. Por consiguiente, la empatía con el vencedor resulta en cada caso favorable para el dominador del momento. El materialista histórico tiene suficiente con esto. Todos aquellos que se hicieron de la victoria hasta nuestros días marchan en el cortejo triunfal de los dominadores de hoy, que avanza por encima de aquellos que hoy yacen en el suelo. (*Tesis sobre la historia* 41-42)

Nos gustaría resaltar cómo, en esta tesis, la caracterización del vencedor no aparece de manera clara, es decir, no se habla explícitamente de la burguesía, de manera que se restringe el discurso a uno de índole estrictamente socialista. Esto hace que Benjamin nos invite a participar en el reconocimiento de ese grupo vencedor de la historia que se actualiza en cada momento. Las preguntas que convoca dicho reconocimiento serán ¿quiénes son lxs vencedorxs?, ¿quiénes sostienen las relaciones coloniales?, ¿las relaciones patriarcales?, ¿las relaciones racistas? Los sistemas violentos de relaciones, como el colonialismo, el patriarcado o el racismo, nos atraviesan a todxs lxs que vivimos en ellos, y hacen que no seamos esencialmente sujetos racistas con una identidad estable, sino que reproduzcamos relaciones que configuran, de modo racista, nuestra experiencia y la de quienes nos acompañan. Benjamin habla “del vencedor”, pero proponemos que, consecuentemente con el pensamiento dialéctico que en ningún momento deja estables a los actantes de la historia, radicalicemos la expresión y hablemos de *lo vencedor* como una manera de relacionarnos con el mundo y de reproducir sus escenarios.

A continuación, se echará mano de la tradición marxista de la que abreva Walter Benjamin para caracterizar su propio materialismo histórico. En *El discurso crítico de Marx*, Bolívar Echeverría, siguiendo lo dicho en *La ideología alemana*, escribe:

La lucha ideológica no consiste simplemente en un enfrentamiento entre dos cuerpos de doctrina que se disputen el derecho a asentarse sobre la “conciencia social” y a ocuparla, y en el que uno, el de la burguesía, se imponga y acalle al otro debido tan sólo a una supremacía física en el acceso a los aparatos de comunicación. [...] La lucha ideológica y el dominio ideológico son hechos que ocurren en primer lugar y de manera determinante en la esfera profunda del “lenguaje de la vida real”, allí donde se produce el discurso, el “lenguaje propiamente dicho”, es decir, “la conciencia y las ideas”. (Echeverría 62)

Al recuperar este pasaje, quisiéramos hablar de dos cuestiones relacionadas con lo que se dijo en el párrafo anterior respecto a *lo vencedor*, para hacerlo, separaremos como estrategia analítica, en este caso, al plano de lo histórico del plano de lo cultural. La primera cuestión, correspondiente al plano de lo histórico, es que, partiendo del materialismo histórico propuesto por Marx y el cual sirve de fundamento para el de Benjamin, la separación sujeto/objeto es una manifestación del discurso teórico

burgués, que ayuda a la construcción del mundo capitalista cuyo “lenguaje de la vida real” *habla en capitalismo*, por decirlo de alguna manera. Dice Marx en *La ideología alemana*:

Al burgués le es tanto más fácil demostrar con su lenguaje la identidad de las relaciones mercantiles y de las relaciones individuales e incluso de las generales humanas, por cuanto este mismo lenguaje es un producto de la burguesía, razón por la cual, lo mismo en el lenguaje que en la realidad, las relaciones del traficante sirven de base a todas las demás. (266)

El historicismo, usando el lenguaje burgués que sustenta todas las relaciones, hace un análisis historiográfico que pide objetividad y neutralidad del sujeto historiador. Siguiendo a Benjamin, se podría decir que pide apatía con lxs vencidxs y se convierte en antagonista de las otras formas historiográficas (como el materialismo histórico) que cuestionan si es posible diferenciar al sujeto de su objeto, y si esa distinción no es acaso una forma más de reproducir las relaciones mercantiles en las narrativas de la historia; no importa si estamos hablando de la revolución comunista, si nuestro acercamiento a ella es historicista, se fortalecerán y reproducirán las relaciones capitalistas que son las que dominan. En palabras de Audre Lorde (feminista negra y lesbiana del siglo XX), se podría sintetizar que: “Las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo”.²

La segunda cuestión, la del plano de lo cultural, tiene que ver con la parte final de la tesis VII:

Y como ha sido siempre la costumbre, el botín de guerra es conducido también en el cortejo triunfal. El nombre que recibe habla de bienes culturales, los mismos que van a encontrar en el materialista histórico un observador que toma distancia. Porque todos los bienes culturales que abarca su mirada, sin excepción, tienen para él una procedencia en la cual no puede pensar sin horror. Todos deben su existencia no sólo a la fatiga de los grandes genios que los crearon, sino también a la servidumbre anónima de sus contemporáneos. No hay un documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie, tampoco lo está el proceso de la transmisión a través del cual los unos lo heredan de los otros. Por eso el materialista histórico se aparta de ella en la

2 Título de una conferencia dada en 1979, y publicada en el libro *La hermana, la extranjera*.

medida de lo posible. Mira como tarea suya la de cepillar la historia a contrapelo. (*Tesis sobre la historia* 42-43)

Una forma de concebir la historia, el historicismo, ha vencido y “no ha cesado de vencer” (40), según Benjamin. El discurso dominante, heredero de las victorias del pasado, ha saqueado a su contrincante para apropiarse de un botín de guerra al que ha nombrado “bienes culturales”; sin embargo, el materialista histórico ve con desconfianza la bondad en ellos, pues proceden del horror derivado de la lucha. La famosa frase que refiere que cualquier documento³ de cultura es, también, un documento de barbarie propone que, en una sociedad cuya experiencia entera nace de una batalla, no hay nada que se produzca al interior de ella que no esté impregnado del horror de la competencia bélica. No quisiera dejar pasar las agudas reflexiones de Daniele Cargnelutti, quien ha problematizado la oposición peyorativa de la barbarie frente a la de civilización; sus señalamientos denuncian la concepción, jerárquica y violenta de que lo bárbaro es lo indeseable, mientras que lo civilizado es lo grato. A partir de sus agudas reflexiones, hemos podido darle un giro dialéctico a la comprensión de este enfrentamiento, al entender que la civilización no existe fuera de su relación con la barbarie, y que la labor de quien piensa desde el materialismo histórico no es añorar la una por encima de la otra, sino hacer una crítica ulterior al pensamiento que las concibe como separadas. Tal vez, lo que Benjamin hace notar no es la existencia de ambas, sino la necesaria relación que le da vida tanto a la civilización como a la barbarie, y que es creada por la lectura de la historia posicionada del lado de lo vencedor.

Volviendo a la tesis VII, el materialismo histórico, consciente de que “todos los bienes culturales que abarca su mirada, sin excepción” son el resultado de una victoria y, por lo tanto, de una derrota, no puede hacer otra cosa que apreciarlos en su dimensión contradictoria. Al final del fragmento citado, podemos leer que, para encontrar las contradicciones que habitan en la historia, es necesario cepillarla a contrapelo, no solo para ver lo que se oculta, sino para cambiar de *técnica*. Cepillar en sentido contrario es cambiar la intención de la actividad historiográfica, es abandonar las herramientas historicistas y hacerse de las propias.

³ O como dice Daniele Cargnelutti: *documonumento*, en su trabajo *Horkheimer y la estética. Notas aproximativas*.

A lo largo del corpus benjaminiano, es posible encontrar una propuesta diferente a la lectura hegemónica de la historia, puesto que es a partir de las imágenes dialécticas que Benjamin ensaya un acercamiento diferente. A través de ellas, saltan a la vista las contradicciones producidas por el constante enfrentamiento entre lo vencedor y lo vencido, pero lo más importante es que sus tensiones advierten que los peligros pueden seguir actualizándose en cada momento. En sus propias palabras: “Lo que resulta decisivo es que el dialéctico no puede contemplar la historia más que como una constelación de peligros que él, siguiéndola reflexivamente en su desarrollo, se dispone a evitar en todo momento” (*Libro de los pasajes* 472).

2. Las imágenes dialécticas

*Había un sentimiento amoroso y asombrado,
pues la geografía nocturna de la ciudad de México trastoca,
subvierte los puntos cardinales,
y al mezclar el pan y el vino del tiempo y el espacio
se transustancia en una unidad extraña que hace posible
la convivencia de sucesos ocurridos hace cuatro siglos
con cosas existentes hoy;
piedras que ya existían en el año de Ce Ácatl
con campanas y fábricas y estaciones y ferrocarriles. [...]*

*No importaba que los ruidos de Tlatelolco y Nonoalco fuesen el aletear,
como rojo pájaro ciego, de la respiración fatigada de alguna locomotora,
o el ardiente ir trasmutando la materia de los alimentadores
de los altos hornos de La Consolidada;
ni que ese largo sollozo de Atzacapotzalco
se transformara en la sirena de la Refinería:
eran también el rumor de los antiguos tianguis,
el canto de los sacerdotes en los sacrificios
y el patético batir de remotos teponaxtles.*

Los días terrenales. José Revueltas

Para un primer acercamiento a la noción de imagen dialéctica concebida por Walter Benjamin, proponemos imaginar una suerte de fotografía en movimiento, una instantánea en la que pudiéramos ver el movimiento de sus protagonistas, un encuadre

hecho a una escena ocurrida en el pasado, pero realizada continua y espontáneamente en el presente. No habría que pensar en los cuadros por segundo de la técnica cinematográfica, en la que es fundamental la consecución, pues cada vez que es repetida la secuencia aparece la escena una y otra vez, sin cambios. En este retrato imaginario, lo importante no sería apreciar la escena estática, sino otorgarle vida a través del movimiento que, contradictoriamente, está capturado en una fotografía. Esta aprehensión del instante dejaría de ser una impresión fija del tiempo y se convertiría en una imagen de la acción como si estuviera pasando en el presente, dejaría de ser la representación de sujetos y objetos contenidos en sí mismos para volverse una captura de las relaciones entre ellos.

En una carta a T. W. Adorno fechada el 5 de agosto de 1935, Benjamin escribió:

Al extinguirse su valor de uso, las cosas alienadas quedan vaciadas y adquieren significaciones cifradas. De ellas se apodera la subjetividad, que introduce en ellas intenciones de deseo y miedo. Dado que las cosas muertas sustituyen como imágenes a las intenciones subjetivas, éstas se presentan como no perecidas y eternas. Las imágenes dialécticas son constelaciones entre las cosas alienadas y la significación exacta, detenidas en el momento de la indiferencia de muerte y significación. Mientras que en la apariencia las cosas despiertan a lo más nuevo, la muerte transforma sus significaciones en lo más antiguo. (citado en Cuesta 80)

En esta cita podemos encontrar, además del característico estilo casi esotérico de nuestro autor, una *definición* de las imágenes dialécticas que, por la forma en la que está presentada, asegura que su significado sea tan inquietante como la relación entre la muerte y la vida que se menciona, la cual acarrea una transformación renovadora de las cosas. Benjamin dice que las imágenes dialécticas son constelaciones; según la astronomía, compuestas por estrellas agrupadas, pero en esta acepción lo estarán por las relaciones entre un conjunto de sentidos contradictorios (“cosas alienadas y la significación exacta”) que, por medio de un trazo imaginario, conforman una figura particular en el cielo de la comprensión. El trazo que nos permite pasar de un firmamento en el que, azarosamente, destellan astros salpicados, a una ilación entre ellos, a que del azar emerja una imagen, requiere que alguien lo realice. Es decir, no puede haber constelación sin una mirada que relacione sus puntos para otorgarle un sentido, ella solo aparece a quien la descubre. ¿Dónde estará su sentido, entonces, en el lejano

firmamento o en el punto terrenal desde donde se aprecia? ¿Será que necesita de la relación entre ambos para su existencia?

En un apunte titulado “Nuevas tesis” en la versión de *Tesis sobre la historia y otros fragmentos* traducida por Bolívar Echeverría se puede leer lo siguiente:

Articular históricamente algo pasado significa: reconocer en el pasado aquello que se conjunta en la constelación de uno y un mismo instante. El conocimiento histórico sólo es posible únicamente en el instante histórico. Pero el conocimiento en el instante histórico es siempre el conocimiento de un instante. Al replegarse como un instante —como una imagen dialéctica—, el pasado entra en el recuerdo obligado de la humanidad. (*Tesis sobre la historia* 73)

En este extracto, se puede leer que, para Benjamin, el conocimiento histórico implica necesariamente una relación entre lo ocurrido y un mismo y, de esta manera, se conforma una constelación —un hilván imaginario que une las estrellas— de la cual forma parte quien esté presente al observar el instante histórico. Para la postura materialista histórica que enarbola Benjamin, lo que se puede llegar a saber de la historia tiene como condición relacionar la propia mirada con lo sucedido, una postura diametralmente opuesta a la que el historicismo recomendaba: aquello de olvidar todo lo que se supiera ulteriormente de la historia, hacer todo para negar la circunstancia del historiador, no involucrar la mínima empatía con el relato, con el fin de esterilizar las herramientas para interpretarlo.

Tanto para el materialismo histórico de Marx como para el que sugiere Benjamin, la relación sujeto-objeto se complejiza a partir de la puesta en crisis de ambos por medio de un replanteamiento epistemológico que tendría que ver con el conocimiento como actividad dialéctica: lo que puede conocerse y quien puede conocerlo están forzosamente relacionados e, incluso, constituidos por su interacción. En términos historiográficos, no hay un afuera del sujeto que conoce la historia ni una dimensión subjetiva completamente autónoma al objeto histórico por conocer, por lo tanto, el conocimiento histórico se fundamenta en la constelación de un instante y quien está ahí para captarlo. Frente a la intención historicista de *verdaderamente conocer lo que ocurrió* más allá de la experiencia de quien lo recuerde, para el materialismo histórico, el pasado ocurre como *recuerdo obligado de la humanidad*, es decir, como el ejercicio de la memoria, sucedido en la experiencia de alguien.

En la última cita, los instantes son momentos en los que la historia se presenta como cognoscible, y pareciera que no hay otra forma de conocerla que no sea a partir de estos fugaces *pellizcos* de tiempo. En el mismo apartado de las “Nuevas tesis” encontramos:

La historia tiene que ver con interrelaciones y también con encadenamientos causales tejidos fortuitamente. Al dar ella una idea de lo constitutivamente citable de su objeto, éste, en su versión más elevada, debe ofrecerse como un instante de la humanidad. El tiempo debe estar en él en estado de detenimiento. (*Tesis sobre la historia y otros fragmentos* 73)

Si la historia no es causal y en cada punto de su constitución reside un instante que es reflejo de lo humano en su conjunto, ¿cómo acercarse a ella para conocerla? El relato del historicismo, configurado desde la congruencia con el fin último de un proyecto civilizatorio específico —el moderno hegemónico—, aparta lo que debe narrarse (las victorias o las acciones edificantes para la modernidad hegemónica) de las minucias desechables (las derrotas o las acciones que hacen tambalear su proyecto). Esto significa que su recuento separa el trigo de la paja, cuenta lo que realmente pasó, pero también lo que realmente *importa*. Por el contrario, en la tesis III, Benjamin dice: “sólo a la humanidad redimida se le ha vuelto citable su pasado en cada uno de sus momentos” (*Tesis sobre la historia* 37); la “humanidad redimida” será aquella que comprenda que nada de lo que haya ocurrido anteriormente sobra, toda su historia puede ser encontrada en cualquier punto del pasado. Teniendo en cuenta esta postura epistemológica respecto al conocimiento histórico, Benjamin encuentra que la imagen dialéctica puede ser una estrategia para hacer una lectura participativa de la historia, lejos de las formas positivas que huyen de las enunciaciones *manchadas* con la experiencia. La imagen dialéctica permite ver, en un mismo instante, las tensiones que conforman la historia e invita a la interpretación empática de ella para que, quien la descubra, sea capaz de involucrar su potencia redentora a través del acto mismo de recordar: “Hay que definir a la imagen dialéctica como el recuerdo obligado de la humanidad redimida” (*Tesis sobre la historia* 73).

Una imagen dialéctica es una figura histórica que permite habitar en ella escenarios contradictorios, relacionándolos a través de la tensión y permitiendo la comprensión de lo que a la lógica identitaria le parece imposible: la existencia simultánea de dos

sucesos. Para esta última, $A=A$ y $A\neq B$, A y B son completamente distintas y la existencia de una no supone la de la otra. En clave historicista, podemos decir que el pasado no es el presente, y que en un enunciado coherente con los principios identitarios ni uno ni otro pueden convivir en el mismo relato. Pero, según Benjamin:

Las historias previa y posterior de un hecho histórico aparecen, en virtud de su exposición dialéctica en él mismo. Más aún: toda circunstancia histórica que se expone dialécticamente se polariza convirtiéndose en un campo de fuerzas en el que tiene lugar el conflicto entre su historia previa y la posterior. Se convierte en este campo de fuerzas en la medida en que la actualidad actúa en ella. (*Libro de los pasajes* 472)

Una de las cosas que posibilita la imagen dialéctica es la convivencia de los contradictorios a partir de una relación, que más bien será un campo de fuerzas, y que hace que se actualice la tensión cada vez que la descubre una mirada, igualmente dialéctica, en el presente:

Al pensar pertenece tanto el movimiento como la detención de los pensamientos. Allí donde el pensar en una constelación saturada de tensiones, llega a detenerse, aparece la imagen dialéctica. Es la cesura en el movimiento del pensar. Su lugar no es, por supuesto, un lugar cualquiera. Hay que buscarlo, por decirlo brevemente, allí donde la tensión entre las oposiciones dialécticas es máxima. (*Libro de los pasajes* 478)

Pausa y movimiento, ambos conforman la imagen dialéctica. La palabra paradoja podría tentarnos para describir esta existencia contradictoria, pero renunciamos a ella porque tiene como referente la congruencia lógica del principio de identidad. No, la imagen dialéctica no es una paradoja, es una forma otra de comprender la inquietud del mundo y sus relaciones históricas.

Conclusiones

Benjamin propone que el pasado vive en el presente y el presente se encarga de actualizarlo, pero de manera distinta. En sus palabras:

No es que el pasado arroje luz sobre el presente, o lo presente sobre lo pasado, sino que imagen es aquello en donde lo que ha sido se une como un relámpago al ahora en una constelación. En otras palabras: imagen es la dialéctica en reposo. Pues mientras que la relación del presente con el pasado es puramente temporal, continua, la de lo que ha sido con el ahora es dialéctica: no es un discurrir, sino una imagen en discontinuidad. (*Libro de los pasajes* 464)

La historia concebida deja de ser un conjunto de relatos muertos, pues es la continuidad la que los deja en una dimensión temporal clausurada, para convertirse en dadora de vida de la memoria y hacer la experiencia campo fértil para sus recuerdos actualizados.

Ahora bien, la intención de encontrar un acercamiento a la historia diferente del historicismo no es la de arrojarse a la actividad contemplativa de la imagen dialéctica, sino la de dejarse atravesar por lo que su aparición advierte: un peligro.

Este elemento destructivo en la historiografía debe entenderse como una reacción a una constelación de peligros que amenaza tanto a lo transmitido en la tradición como a su receptor. La imagen dialéctica es un relámpago que va por sobre todo el horizonte del pasado. (*Tesis sobre la historia* 94)

Lo que, sobre todo, pone en función las imágenes dialécticas es la inquietud de quien las encuentra, un aviso que aparece como relámpago, fugaz y penetrante, de que algo en ese acto refiere a una catástrofe ocurrida en el pasado y repetida en el presente cuando se la vuelve a actualizar. Así pues, la imagen dialéctica es una forma de encontrarse con lo sucedido sin poder apresararlo en la quietud, renovando su sentido una y otra vez por medio de la mirada —dialéctica— que es capaz de advertir un desastre en el pasado y verlo vivo en el presente.

Una de las diferencias entre el historicismo y el materialismo histórico es que mientras el primero se *apodera* de la verdad histórica más allá de la experiencia, como un relato en extenso congruente y causal, el segundo adopta las imágenes dialécticas, relámpagos inapresables, como portales de la historia; además, si la postura del historicismo es la de no enjuiciar la historia, la del materialismo histórico es la de mostrarla, nada más y nada menos, que como *catástrofe única*.

Al respecto de la catástrofe, José Manuel Cuesta escribe en su libro *Juegos de duelo*: “Las imágenes dialécticas son imágenes de duelo. La pasión del Ángel de la Historia que —lo sabemos— desea detener el tiempo homogéneo y vacío, despertar a los muertos y construir lo arruinado, no es finalmente otra que la de un sujeto luctuoso” (82). El autor hace una alusión a la tesis IX en la que aparece el *Angelus novus* de Paul Klee como representación del ángel de la historia. El sentido luctuoso de su interpretación nos parece profundamente radical, puesto que va a la raíz de la preocupación política benjaminiana. La imagen que el ángel ve con “ojos desorbitados” lo atraviesa, el horror del paisaje lo hace partícipe por medio del dolor y la impotencia, el duelo lo convierte en actor de la historia. En otra tesis, Benjamin advierte: “[...] tampoco los muertos estarán a salvo del enemigo si éste vence. Y este enemigo no ha cesado de vencer” (*Tesis sobre la historia* 40). Para quien tome la vía del materialismo histórico, el luto tampoco ha cesado, pues las muertes (de personas, pero también de proyectos distintos al dominante, junto con sus lenguajes y relaciones) se le presentan en el escenario cotidiano. Los días son una masacre y alguien (o algo, un sistema de relaciones que se impone en todos los frentes de la vida) está detrás de su gestión. **D**

Referencias

- Benjamin, Walter. *Libro de los pasajes*. Akal, 2016.
- Benjamin, Walter. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. UACM/Ítaca, 2008.
- Cuesta, Abad José Manuel. *Juegos de duelo. La historia según Walter Benjamin*. Abada, 2004.
- Echeverría, Bolívar. *El discurso crítico de Marx*. Fondo de cultura Económica/Ítaca, 2017.
- Lorde, Audre, *La hermana, la extranjera*. horas y HORAS la editorial, 2003.
- Marx, Karl y F. Engels. *La ideología alemana*. Ediciones Pueblos Unidos, 1973.
- Zea, Leopoldo, comp. *Quinientos años de historia, sentido y proyección*, Fondo de Cultura Económica, 1991.

Las formas de tratamiento del portugués europeo en libros de enseñanza

European Portuguese addressing forms in teaching books

Luis Alejandro Sánchez Celis

Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México
Estado de México, México
alexlxpt@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0452-0523>

Resumen

El portugués europeo posee un sistema de formas de tratamiento complejo. Estas son elementos pragmáticos de la lengua, su importancia es de carácter interaccional y, al hablar de enseñanza, suelen ser pobremente explicadas, practicadas y evaluadas en los materiales. En el presente artículo, analizo la relevancia de dichas formas, expongo uno de los cuadros más completos que se han desarrollado sobre el tema y compruebo esta problemática en tres libros de enseñanza.

Palabras clave: pragmática; interacción; portugués lengua extranjera; portugués como segunda lengua; aprendizaje de lenguas

Abstract

European Portuguese has a complex system of address forms. These forms are pragmatic elements of the language, their importance is interactional, and when it comes to teaching, they are often poorly explained, practiced, and assessed in the materials. In the present article, I analyze the importance of these forms, present one of the most comprehensive charts developed on this topic, and examine this issue in three teaching books.

Recepción: 5-10-2025 | Aceptado: 3-12-2025
Publicado: 24-12-2025

Acceso abierto

Esta obra está bajo licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC
BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Citación:

Sánchez, Luis. "Las formas de tratamiento del portugués europeo en libros de enseñanza". *Estudios del Discurso* 11.2 (2025): 1-22.

DOI: <https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.236>

Key words: pragmatics; interaction; Portuguese as a foreign language; Portuguese as a second language; language learning

Introducción

Las formas de tratamiento del portugués europeo son un tema complejo y complicado de explicar tanto para hablantes nativos como para docentes de portugués lengua extranjera y como segunda lengua. Quizás por ello son tan comúnmente dejadas de lado por los creadores de materiales didácticos, sin embargo, se trata de un tema pragmático del cual no podemos huir, pues básicamente necesitamos de ellas en cada una de nuestras interacciones, inclusive con las que tenemos con nosotros mismos. En el presente artículo, además de introducir las formas de tratamiento de forma general y puntual sobre el caso de la variante europea de la lengua portuguesa, resumo algunas notas y recomendaciones de investigadores hacia los diseñadores de materiales. Además, realizo un recuento sobre cómo los materiales de enseñanza suelen presentar estas formas y expongo tres libros que se arriesgaron a proponer explicaciones, ejemplos y ejercicios prácticos.

I. Las formas de tratamiento

Las formas de tratamiento son un conjunto de expresiones nominales, pronominales y/o verbales que cualquier hablante tiene para designar a su interlocutor. Es, en sí, la palabra o conjunto de palabras que utilizamos para dirigirnos a alguien o para llamar su atención (función vocativa) (Kerbrat-Orecchioni 73). Estas nos permiten ver la forma en que las sociedades se encuentran jerarquizadas u organizadas. Por lo tanto, es de acuerdo con este orden que la forma de tratamiento es dada, esperada y recibida. Dichas formas se relacionan con factores diversos como la edad, los títulos sociales, académicos y administrativos, el grado de intimidad, el tipo de relación (entre conocidos o desconocidos) y simetría de la misma (simétrica, asimétrica ascendente, asimétrica descendente), el momento en que se da la interacción, etcétera. Su desconocimiento y uso inadecuado puede conllevar sanciones sociales y posibles consecuencias negativas en el relacionamiento entre los interlocutores (Da Silva 303-304).

Según Brown y Gilman (253-276), el desarrollo de dos pronombres de tratamiento singulares inició en las lenguas europeas con el *tu* y el *vos* del latín. En un principio, a las formas derivadas del *tu* en diferentes lenguas, los autores proponen llamarles *Formas T* y las caracterizan por un uso más familiar, mientras que para las provenientes del *vos*, *Formas V*, siendo estas consideradas más corteses.

Las formas de tratamiento dependen de variables sociales lo que las hace estar en constante evolución y crisis, con lo cual aparecen y desaparecen formas de tratamiento a lo largo de la historia de una lengua (Duarte, "Formas de tratamiento" 87). Esta crisis es constante y, en muchas ocasiones, diaria en los hablantes dado que, en una sola jornada, se pueden relacionar con diferentes personas: jefes, compañeros de trabajo, personas a quienes delegan obligaciones, desconocidos, familiares de mayor y menor edad, alguien a quien tienen que pedirle favores, etcétera. Según cada idioma, puede ser que con cada una de estas personas se utilice una forma de tratamiento diferente (Hummel 9). Para evitar un conflicto por no usar la forma de tratamiento adecuada a la persona y situación o para evitar que este crezca, existen técnicas de reparación contextual o neutralización, así como una negociación del tratamiento como en el caso mexicano al *romper el turrón* para dejar de utilizar *usted* y comenzar a usar *tú* al sentir cierto grado de confianza e intimidad (14 y 19). Es necesario recordar que esto no solo cambia entre lenguas, sino también entre dialectos, como en el caso del portugués europeo en comparación con otras variantes como el portugués angoleño, brasileño o timorense.

II. Las formas de tratamiento del portugués europeo

Varios autores han descrito las formas de tratamiento del portugués europeo, sin embargo, para este artículo, me basaré en las formas de tratamiento estudiadas en la investigación de Oliveira (309), ya que considero que nos da la versión más completa del sistema de tratamiento luso¹ y es en la que encuentro más puntos en común al compararlo con lo escrito por otros investigadores como Cintra (1972), Lopes (2011), Lešková (2012), Carreira (2004), entre otros. Ella nos presenta un esquema simplificado de las formas de tratamiento de Portugal, en el cual divide siete formas en cinco niveles y nos

¹ La palabra *luso* o *lusa* se utiliza para referirse a algo o alguien proveniente de Portugal, esto por el antiguo pueblo lusitano que habitó parte del territorio que hoy comprende este país.

ofrece una interpretación convencionalizada no marcada. En el primer nivel, registra la forma *tu*, tanto pronominal como verbal de la segunda persona del singular y es interpretada como [- formal] y [+ íntima]:

Nivel 1, forma de tratamiento 1

Tu és o meu irmão.²

Tú eres mi hermano.

És meu irmão.

Eres mi hermano.

En el segundo nivel, se encuentra, por un lado, una forma nominal marcada con el número dos, que se representa con el nombre propio, el apellido, un apodo o un hipocorístico, precedida por un artículo definido en concordancia de género y número. Por otro lado, con el número tres, se encuentra la forma pronominal *você*. Ambas las interpreta como neutrales o con tendencia hacia lo [- formal] y [+ íntimo]. Es decir, la diferencia de estas dos formas con *tu* es que, mientras la última se interpreta plenamente con poca formalidad y mucha intimidad, aquellas lo hacen apenas tendencialmente. A partir de este nivel y en adelante, todas las formas de tratamiento se acompañan con la forma verbal de tercera persona del singular:

Nivel 2, forma de tratamiento 2

*A Maria fez o relatório?*³

¿(La) María hizo el reporte?⁴

O Duarte esteve no escritório ontem?

¿(El) Duarte estuvo en la oficina ayer?

O Zé jantou com o vizinho?

¿(El) Pepe cenó con el vecino?

2 Todos los ejemplos de este apartado son de mi autoría.

3 A partir de este ejemplo, utilizo oraciones interrogativas no porque sea la única posibilidad, sino para hacer énfasis en la interacción con el interlocutor.

4 En portugués, no existe el signo de interrogación inicial (ni de exclamación). En este ejemplo (y en los siguientes dos), se colocó, en la traducción, el artículo definido entre paréntesis para no dar una interpretación inadecuada.

Cabe aclarar que, en todos estos ejemplos, aunque pudiera parecer que se habla de una tercera persona, el hablante se dirige al interlocutor directamente, algo muy común en Portugal, no así en otras regiones lusófonas⁵ o en México.

Nivel 2, forma de tratamiento 3

Você gostou do chá de hortelã?

¿A usted le gustó el té de hierbabuena?

Es necesario hacer varias aclaraciones en este punto. Por un lado, aunque tanto el *usted* del español como el *você* del portugués tengan una historia y origen semejante (*vuestra merced* y *vossa mercê* respectivamente), los valores de ambos pronombres en Portugal y en México son muy diferentes, lo cual suele crear bastantes conflictos en la enseñanza/aprendizaje. A esto se le agrega que el valor de *você*, en Brasil, también es diferente al de ambos países mencionados.⁶ Además de ello, en este nivel, como se contrastará con el siguiente, se habla de la forma plena de su uso, es decir, si no aparece el pronombre, pero sí la conjugación, hablaremos de otra forma de tratamiento y cuando aparezca, inclusive si apareciera sin el verbo, estaríamos en este segundo nivel aún. Finalmente, la propia autora nos advierte que “el grado de *cortesía* atribuido varía grandemente (edad, región, etc.) y mucha gente se ofende con su uso” (Oliveira 309).

En el tercer nivel, encontramos otras dos formas. La cuarta es una forma verbal, es decir, es la conjugación de tercera persona del singular sin nombres ni pronombres; a esta, la autora le denomina *táctica de evitación*. La quinta es una forma nominal precedida por un artículo definido: *o senhor* y *a senhora*. Ambas son interpretadas como neutrales.

Tercer Nivel, forma de tratamiento 3

Tem fome?

¿Tiene hambre?

Tercer nivel, forma de tratamiento 4

A senhora tem fome?

¿La señora tiene hambre?

⁵ Lugares donde se habla portugués.

⁶ En Brasil, el sistema de tratamiento es menos complejo y extenso y la forma *você* es la que predomina de forma general (no absoluta), pudiéndose encontrar en contextos formales, informales, íntimos y protocolarios.

Probablemente, el segundo ejemplo nos hará recordar usos muy formales y protocolarios que llegamos a encontrar en México en restaurantes lujosos: “¿La señora desea ordenar o esperamos a alguien más?”.

El cuarto nivel se dedica a los títulos. La autora los considera como la sexta forma de tratamiento, pero con cuatro diferencias de forma ascendente entre sí, sin embargo, a todos los interpreta como [+ formal], [- íntimo] o [+ protocolario]. Primeramente, aparecen los títulos sociales, los cuales, menciona, son usados con aquellos que no poseen otro tipo de títulos. En este caso, para hombres, se utiliza la forma o *senhor* acompañada del nombre propio o apellido y, para mujeres, la forma *dona* con el nombre propio:

Cuarto nivel, formas de tratamiento 6

O senhor Tiago pode colar isto?

¿El señor Santiago puede pegar esto?

A dona Fátima mora muito longe?

¿(La) Doña Fátima vive muy lejos?

A continuación, aparecen los títulos académicos, los cuales pueden estar solos o acompañados del nombre propio o del apellido (esto más comúnmente con hombres):

A doutora acha que é algo de grave?

¿La doctora piensa que es algo grave?

O Engenheiro Pinto costuma trabalhar lá?

¿El ingeniero Pinto costumbre trabajar allá?

Los siguientes títulos son los profesionales e igualmente se pueden acompañar del nombre propio o del apellido (nuevamente, con hombres), además de ser anteceditos por o *senhor* o por *a senhora*:

A professora já avaliou o exame?

¿La profesora ya evaluó el examen?

A professora Valéria é casada?

¿La profesora Valeria es casada?

A senhora professora está zangada?

¿La señora profesora está enojada?

A professora doutora escreveu esse artigo?

¿La profesora doctora escribió ese artículo?

Para finalizar con los títulos, tenemos los administrativos que se relacionan con los cargos laborales que una persona ocupa y también se suelen acompañar de *o senhor* o de *a senhora*:

A Senhora Presidenta quer ter o debate cá?

¿La señora presidenta quiere tener el debate acá?

O Senhor Diretor vem amanhã?

¿El señor director viene mañana?

En el último nivel, tenemos la séptima forma de tratamiento compuesta por un posesivo y un nominal: *Vossa Excelência*. Esta es interpretada como [+ protocolario] y se nos advierte que es raro su uso en el discurso oral, pero común en el escrito:

Nivel 5, forma de tratamiento 7

Vossa Excelência fala muitas línguas?

¿Vuestra Excelencia habla muchas lenguas?

Como podemos imaginar, al tener el español mexicano solo dos formas de tratamiento pronominales, *tú* y *usted*, estas siete formas del sistema portugués complejizan mucho su acercamiento, enseñanza, ejemplificación, práctica y evaluación, lo cual nos podría ayudar a entender su ausencia dentro de los programas de los materiales de enseñanza.

III. Recomendaciones didácticas sobre las formas de tratamiento del portugués europeo

Algunos autores, ante esta encrucijada, han realizado algunas propuestas dirigidas a creadores de materiales y a docentes de esta variante. Gouveia (408-410), de manera

general, recomienda exponer progresivamente el inventario de formas de tratamiento explicando la complejidad de este sistema como no binario, siempre en comparación con la lengua del estudiantado,⁷ por medio de práctica y corrección constantes, sin dejar de lado la variación diacrónica, diastrática, diatópica y diafásica. A su vez, Duarte (88) sugiere integrar textos literarios ricos en *inputs* lingüísticos sobre el tema. Gyulai (2) hace hincapié en atender las potencialidades de este tópico a nivel pedagógico y didáctico por ser parte de la comunicación y, para ello, se deben considerar aspectos pragmáticos. Denuncia también que la mayoría de los manuales carecen de explicaciones explícitas y que se limitan a relacionar la forma de tratamiento *tu* con la informalidad y las formas *você* y *o senhor/a senhora* con la formalidad (47).

Además de lo anterior, Lešková (6) afirma, por un lado, que no es posible tener un buen nivel de conocimientos sobre la lengua portuguesa sin el estudio de las formas de tratamiento y, por otro, nos recuerda que este sistema ocasiona problemas tanto a estudiantes de la lengua como a quienes la poseen como idioma materno, para quienes no solo es difícil elegir la forma de tratamiento que usar, sino también el explicar y justificar las razones de dicha elección (8).

IV. Los materiales de enseñanza/aprendizaje de portugués lengua extranjera analizados

Previo a la elección de los libros de enseñanza que expondré, hice una revisión de un total de 20 materiales de diferentes índoles: métodos, gramáticas didácticas, materiales con fines específicos y complementarios. Encontré en común que la forma de tratamiento usada para dirigirse hacia el alumnado en las instrucciones siempre es la forma verbal de tercera persona del singular, es decir, sin ningún tipo de nombre o pronombre antes, ejemplo:

Faça perguntas para as seguintes respostas.

Haga preguntas para las siguientes respuestas. (Tavares 115)

⁷ Esto es sencillo en el caso mexicano si los docentes son nacionales y más aún si pertenecen a la misma región que los alumnos, sin embargo, hay que tomar en cuenta que, en ocasiones, el alumnado se llega a encontrar con profesores portugueses que suelen hablar español en diferentes grados de fluidez, pero, generalmente, la variante ibérica de esta lengua, lo cual puede llegar a crear más problemas que soluciones.

En las explicaciones, cuadros de conjugación y diálogos suelen aparecer las formas *tu* y *você* principalmente, en menor grado, *o senhor / a senhora*, aún menos, los títulos y, de manera por demás escasa, las formas nombre, apellido, apodo o hipocorístico. De los 20 materiales analizados, decidí usar solo tres, ya que en ellos encontré las siguientes condiciones:

- a. se pueden adquirir y/o consultar en México;⁸
- b. tienen algún apartado sobre las formas de tratamiento (unidad, sección, lección, etcétera);
- c. poseen algún ejercicio práctico sobre este tema.

El primero de ellos se titula *Aprende y mejora rápidamente tu portugués* de Maria Cristina A. Duarte. Este se encuentra disponible para su venta en diferentes tiendas y librerías del país. Fue publicado en 2007 por la editorial De Vecchi, cuenta con 285 páginas y es un manual de aprendizaje acelerado y de forma autónoma, cuyo objetivo es llegar al nivel B2 del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECRL). Tanto las instrucciones como las explicaciones se encuentran en español y está dividido en 15 unidades con un apartado gramatical, otro con soluciones a los ejercicios y uno último con un diccionario portugués-español y español-portugués. Cada unidad consiste en un diálogo en el que aparecen elementos que se revisarán y practicarán, una sección de explicaciones y ejemplos llamada “Elementos gramaticales”, otra titulada “Glosario y fraseología” con léxico relacionado con los temas gramaticales y, finalmente, una serie de ejercicios.

El segundo material se llama *Português Empresarial*, es un libro complementario a la enseñanza y consta de dos tomos, el primero, dedicado a los niveles A1 y A2, y el segundo a B1 y B2 del MECRL. Está dividido en fichas que consisten en una hoja con número, nivel al que pertenece, tema abordado, instrucciones en portugués y traducidas al inglés, así como ejercicios. No posee absolutamente ninguna explicación y solo unos pocos ejemplos. Al final, aparecen las soluciones de los ejercicios. Es de la autoría de Margarida Neves y fue publicado por editorial LIDEL⁹ en 2016. De los dos tomos, solo haré referencia al primero, el cual cuenta con 67 páginas. Este material se encuentra en el repositorio de la Biblioteca Jesús Reyes Heróles de la Facultad de Estudios

8 El *Camões-Instituto da Cooperação e da Língua* tiene algunos *Centros de Língua Portuguesa* en diferentes entidades del país (Ciudad de México, Estado de México, Guadalajara, Morelia, entre otros) donde tanto el profesorado como el alumnado puede consultar materiales en portugués de diferentes índoles.

9 Editorial portuguesa, con base en Lisboa, con una fuerte tradición en la publicación de materiales de enseñanza de portugués lengua extranjera.

Superiores Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el municipio de ciudad Nezahualcóyotl del Estado de México.

El último libro lleva por nombre *Qual é a dúvida?*,¹⁰ de Teresa Sousa Henriques y Frederico de Freitas, publicado también por la editorial LIDEL en 2011; del mismo modo, es un material complementario de 143 páginas. Está dividido en cuatro partes, una para cada uno de los dos niveles intermedios y avanzados del MECRL, es decir, B1, B2, C1 y C2 respectivamente. Consta de cortas lecciones de dos hojas con un pequeño cuadro de explicaciones, ejercicios y un espacio libre para notas. Al final, aparecen las soluciones de los ejercicios. Este material se encuentra en el Centro de Lengua Portuguesa de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM en la Ciudad de México.

V. Análisis de las formas de tratamiento del portugués europeo en los materiales de portugués lengua extranjera

En el primer material, *Aprende y mejora rápidamente tu portugués*, en la tercera unidad llamada “Primeros contactos”, la autora dedica tres páginas (28-30) a explicaciones, las cuales aparecen en español. Comienza con una definición de lo que ella llama pronombres de tratamiento: “En portugués, para referirse a la persona a la que se le habla, existen las formas denominadas pronombres de tratamiento, que pueden sustituir el pronombre personal de la segunda persona, tanto en singular como en plural” (Duarte 28-29), y continúa con una advertencia de su dificultad para el aprendiente: “Para un extranjero, este es uno de los aspectos más complejos del portugués, ya que la elección del pronombre o de un sustituto depende de factores subjetivos, como el grado de intimidad entre los hablantes o las condiciones sociales y económicas” (29).

Esta introducción es de enorme ayuda para docentes y alumnos, ya que es bastante novedosa si la comparamos con otros materiales en los que las formas de tratamiento no suelen ser ni definidas ni explicadas. Prosigue con un subtítulo llamado “Segunda persona del singular”; en ese apartado, explica someramente los usos y, en algunos casos, ejemplifica las formas *tu*, *você*, *o senhor*, nombre propio, apellido, algunos títulos y formas de parentesco. Como me parecen casi inéditas estas explicaciones, me permito citarlas literalmente:

¹⁰ Su traducción en español es: ¿Cuál es la duda?

Tu + verbo en la segunda persona del singular

Se corresponde con el pronombre tú español y se puede emplear como forma de intimidad entre: padres e hijos, hermanos, marido y mujer, compañeros de trabajo que son casi coetáneos, abuelos y nietos, tíos y sobrinos, amigos.¹¹

Formas sustitutivas del tu

Con estas formas el verbo se conjuga en **tercera persona del singular**.

Você

más formal que **tu**, se usa como:

—forma de igualdad de clases sociales, edad o jerarquía o de superioridad entre un superior y un inferior jerárquico, social o de edad.

—forma de intimidad sustitutiva del **tu** en algunos estratos de las clases sociales altas.

¡Atención!

En Brasil, **você** se corresponde con el tú español, mientras que la forma **tu** sólo se emplea en algunas regiones.

O senhor para hombres; **a senhora** para mujeres casadas; **a menina**¹² para jóvenes no casadas. Son formas formales que sólo se emplean cuando la persona con la que se habla es desconocida:

O senhor sabe onde fica a Rua do Ouro? ¿Sabe dónde está la calle...?

o senhor, a senhora + título profesional: **o senhor doutor, a senhora engenheira, o senhor presidente, a senhora arquiteta**¹³... sobre todo se emplean en las relaciones profesionales:

O senhor doutor dá-me licença que eu entre? Doctor, ¿puedo entrar?

o senhor, a senhora + apellido indica ausencia de familiaridad:

O senhor Martins conhece a minha filha? ¿Conoce a mi hija?

¹¹ Los ejemplos, formatos, traducciones, subrayado y negritas son de la autora.

¹² Se traduce como: *la niña*.

¹³ Ortografía previa al Acuerdo Ortográfico de 2012: *arquiteta*.

o/a¹⁴ + nombre o apellido indica ausencia de familiaridad:

O João vive em Lisboa? ¿Juan vive en Lisboa?

O Marques quer vir tomar um café? ¿Marques¹⁵ quiere venir a tomar un café?

o/a + parentela es la forma empleada en las relaciones familiares, aunque la forma informal **tu** está bastante difundida:

El hijo habla con su padre:

O pai já leu este livro? ¿Ya te has leído este libro?¹⁶ (29-30)

Lo más destacable sobre estas explicaciones, para mí como docente de portugués europeo con casi dos décadas de experiencia y que ha trabajado y estudiado diversos materiales, es la explicación que se le da a la forma nombre propio porque es, como ya comenté más arriba, inusual que aparezca en los materiales en algún diálogo y lo anterior es uno de los pocos casos en que leo una explicación didáctica con ejemplos sobre este tema en un manual de enseñanza. Tampoco es para nada común que se tomen en cuenta las formas de tratamiento relacionadas con el parentesco. Cabe destacar también las explicaciones que se dan del *você* europeo y el contraste que hace con su versión brasileña.

Posterior a estas formas, aparece otro subtítulo bastante parecido, pero con las formas de tratamiento en plural, el cual también cito de forma literal:

Segunda persona del plural

vós + verbo en la segunda persona del plural

Este pronombre ya no se emplea, sólo se utiliza en algunas zonas de Portugal y en los discursos religiosos y políticos.

Por exactitud gramatical, en esta obra siempre será presentada la forma verbal correspondiente a este pronombre. Sin embargo, se advierte que, en el uso coloquial de la lengua, en su lugar se emplean los pronombres de sustitución + verbo en tercera persona del plural.

14 Recordando que estos son los artículos definidos *el* y *la* de español respectivamente, los cuales suelen preceder a los nombres propios, apellidos, apodos e hipocorísticos y que, al haber una traducción al español, suelen desaparecer por no poseer el mismo valor.

15 En este caso, *Marques* se refiere al apellido, es decir, a *Márquez*, en español, y no se debe confundir con el título nobiliario *marquês* (*marqués*, en español).

16 Una traducción literal sería: ¿(El) papá ya se leyó este libro?

Formas sustitutivas del vós

Tras estas formas, el verbo adopta la desinencia de la tercera persona del plural.

vocês

Forma plural de **tu** y **você**. Se corresponde con el vosotros¹⁷ español:

Vocês já conhecem este museu? ¿Vosotros ya conocéis este museo?

os senhores, as senhoras...(véanse las formas empleadas para la segunda persona del singular)

Os senhores podem dizer-me as horas? ¿Pueden decirme qué hora es?

o/a + nombre

O Pedro e o Luís querem beber qualquer coisa? ¿Queréis beber algo? (30)

En el caso de los plurales, llama mucho la atención que aparezca la forma *vós*, misma que jamás se llega a usar en los materiales de enseñanza para extranjeros y, de nuevo, las formas con nombre propio, pero en plural.

Hasta aquí, podríamos pensar que este material cumple con la tarea de mostrar, explicar y ejemplificar el inventario de formas de tratamiento, sin embargo, la sorpresa fue que, ante este tema tan complejo, como la misma autora lo advierte, los ejercicios se quedan cortos no solo en su cantidad, sino también en la calidad, además de que no reflejan, ni de lejos, las explicaciones dadas. Por una parte, solamente es un ejercicio (el ejercicio 5 de la página 45) el que pide al alumno que realice dos veces una misma pregunta para, literalmente, una misma respuesta dada con anterioridad, una de manera formal y otra de manera informal, y nos ofrece un ejemplo resuelto:

5. Realice preguntas a) formales; b) informales.

Estou bem, obrigado.

a. Como (é que) está? b. Como (é que) estás?

1. *Sou carpinteiro*

2. *Moro em Évora.*

3. *Chamo-me Fátima.*

4. *Sou de Rimini.*

¹⁷ Recuérdese que, en Hispanoamérica, esta forma y su conjugación no se usan.

5. *A minha morada é Avenida Fontes Pereira de Melo, 50.*¹⁸ (45)

Todas las respuestas esperadas se realizan sin usar ninguna forma de tratamiento nominal ni pronominal, solo verbal, es decir, conjugando, en la respuesta *a.* de cada pregunta, el verbo en tercera persona del singular y, en la respuesta *b.*, la de segunda persona del singular o también usando posesivos de segunda y tercera persona del singular respectivamente. Por ejemplo, en el primer reactivo, se esperan las siguientes preguntas para la respuesta 1:

1. *Sou carpinteiro.* (Soy carpintero)¹⁹
- a. *O que faz?* (¿Qué hace?)
- b. *O que fazes?* (¿Qué haces?) (45)

Se ofrece también, según las respuestas al final del libro, la posibilidad de crear preguntas con posesivos.

- a. *Qual é a sua profissão?* (¿Cuál es tu profesión?)
- b. *Qual é a tua profissão?* (¿Cuál es tu profesión?)²⁰ (228)

Esto limita el sistema al binarismo, es decir, a la idea de que solo existen dos soluciones, lo cual trae como riesgo que el alumnado lo compare e iguale con el del español mexicano, crea que ya entendió y aprendió todo lo necesario sobre las formas de tratamiento del portugués europeo y piense que el único esfuerzo que tiene que hacer es estudiar las conjugaciones y los posesivos, lo cual, a pesar de no ser sencillo, no ayuda al dominio de las formas de tratamiento.

En el primer volumen del segundo material, *Português Empresarial 1*, aparece la Ficha 7 (página 14). Esta pertenece al apartado del nivel A1 del MECRL. Como ya comenté,

18 Traducción:

- Estoy bien, gracias.
a. ¿Cómo (es que) está? b. ¿Cómo (es que) estás?
1. Soy carpintero.
2. Vivo en Évora.
3. Me llamo Fátima.
4. Soy de Rimini.
5. Mi dirección es Avenida Fontes Pereira de Melo, 50.

19 Estas traducciones entre paréntesis son mías y no aparecen en el libro.

20 Las demás respuestas propuestas por el libro y que aparecen en la página 228, en la sección de soluciones son: 2. *Onde mora? / Onde moras?* 3. *Como se chama? Qual é o seu nome? // Como te chamas? Qual é o teu nome?* 4. *Donde é? / Onde és?* 5. *Qual é a sua morada? / Qual é a tua morada?*

no posee ningún tipo de cuadro explicativo, directamente comienza de la siguiente manera:

PRESENTE DO INDICATIVO²¹

(VERBOS REGULARES E IRREGULARES)

GERAL

ADAPTAR UMA PERGUNTA

Transforme as seguintes frases, adaptando-as aos diferentes colegas.

Change the following sentences, adjusting them to the different colleagues.²²

(Neves 14)

Nunca aparecen mencionadas las formas de tratamiento. Los ejercicios se encuentran divididos en cuatro partes, cada una marcada con una letra diferente (A-D), dirigida a una persona diferente y con una forma de tratamiento entre paréntesis diferente, así como con seis reactivos, el primero de cada parte respondido a manera de ejemplo:

- d. Colega da Sala (tu)
- e. *Chefe (você)*
- f. *Diretor da empresa (o senhor)*
- g. *Grupo de visitantes (vocês) (14)*

En la parte A, se dirige a un colega de la sala trabajo; en la B, hacia un jefe; en la C hacia el director de la empresa, y en la D hacia a un grupo de visitantes. Hay que recordar que, por un lado, este material tiene el propósito de enseñar portugués en contexto de empresa y, por el otro, que es un material complementario. Con toda la información anterior, podemos suponer que quien responda las tareas, debe entender, sin ayuda del material, que va a cambiar de interlocutor y que ese cambio provoca una modificación de la forma de tratamiento. En principio, la idea haría reflexionar sobre qué forma se debe usar, por ejemplo, en la primera parte, con un compañero de la oficina. Aquí tendrían que aparecer factores sociolingüísticos como edad, el grado máximo de estudios, los cargos, el origen de la relación (si son solo colegas o amigos), si hay algún grado de intimidad o confianza, pero también factores interaccionales y

21 El uso de mayúsculas, minúsculas, negritas, paréntesis y cursivas son de la autora.

22 Traducción: Presente del indicativo / (Verbos regulares e irregulares) / General / Adaptar una pregunta / Transforme las siguientes frases, adaptándolas a los diferentes colegas. (Neves 14)

pragmáticos como la formalidad de la situación o la intención de la interacción y factores diafásicos, por ejemplo, si se está hablando en confianza o en frente de otros compañeros, del jefe, de clientes, etcétera. Sin embargo, el propio material no permite esta reflexión porque, como ya mencioné, al lado de la indicación sobre quién se supone que es el interlocutor y entre paréntesis, aparece una forma de tratamiento, en este caso, *tu*. Esto implica que los cinco reactivos restantes después del ejemplo de la parte A serán respondidos con esa forma y, visto que esta solo admite la conjugación verbal de la segunda persona del singular, será de esta manera que se responderán las oraciones sin haber mayor juicio al respecto y recordando que ya hay un ejemplo:

A.

1. **Queres** (*querer*) *ir almoçar*?
2. _____ (*poder*) *falar agora*?
3. _____ (*vir*) *à reunião*?
4. _____ (*ir*) *à Bélgica na próxima semana*?
5. _____ (*conseguir*) *falar com o Carlos amanhã*?
6. _____ (*preferir*) *ter a reunião amanhã à tarde?*²³(14)

Podemos ver que lo que en realidad hace el alumno es simplemente responder con las conjugaciones de *tu*, como le fue indicado, podría ni siquiera leer la oración y, mucho menos, reflexionar sobre la razón del uso de esta forma de tratamiento.

La parte B es un tanto confusa, pues se dirige, recordemos, al jefe, entre paréntesis aparece la forma *você*, pero, en el ejemplo, vemos la forma de nombre propio precedida del artículo definido correspondiente, en este caso a *O João* (Juan), es decir, se le da al alumno el cargo de la persona y una forma pronominal para que deduzca que va a usar el nombre del individuo, lo cual es poco lógico:

B.

1. **O João quer** (*querer*) *ir almoçar*?
2. _____ (*poder*) *falar agora*? (14)

23 Traducción mía:

1. ¿**Quieres** (*querer*) ir a comer?
2. ¿_____ (*poder*) hablar ahora?
3. ¿_____ (*venir*) a la reunión?
4. ¿_____ (*ir*) a Bélgica la próxima semana?
5. ¿_____ (*conseguir*) hablar con Carlos mañana?
6. ¿_____ (*preferir*) tener la reunión mañana en la tarde?

Como quizá el lector ya se estará imaginando, en efecto, todas las oraciones son iguales, es decir, en las cuatro partes, el primer reactivo, el ejemplo es con el verbo *querer* y con el complemento *ir a comer*, el segundo reactivo con el verbo *poder* y con el complemento *hablar ahora* y así sucesivamente, lo cual le resta interés y emoción a la ficha. Cabe señalar que, a pesar de lo mecánico del ejercicio, hace que el alumnado use una forma inexistente en español, es decir, la forma de nombre propio (precedido de artículo definido) con valor de sujeto y no apenas como vocativo. Es decir, en español, sí tenemos casos plenamente vocativos como el siguiente:

*Ó Mário, vem jantar!*²⁴

¡Mario, ven a cenar!,²⁵

pero no, o no comúnmente, con la forma de tratamiento en función de sujeto:

O Mário quer ficar cá?

¿(El) Mario quiere quedarse acá?,²⁶

recuérdese que, en esta pregunta, no estamos hablando de Mario, sino con él. Esto se debe ver como un logro del libro en cuanto a formas de tratamiento se refiere, ya que puede ser un poco confuso para el alumno, pero es un gancho para que el docente explique esta forma.

En la parte C, que ya vimos que está dirigida al director de la empresa y se propone la forma de tratamiento *o senhor*, se espera, según el ejemplo, que la respuesta sea *O senhor diretor* + el verbo correspondiente en tercera persona del singular, conjugado exactamente igual que los respectivos reactivos de la Parte B. Nuevamente, el ejercicio es altamente mecánico, pero en este se lleva a la práctica la forma de tratamiento de *o senhor* + título:

C

1. **O senhor diretor quer** (*querer*) *ir almoçar*?

2. _____ (*poder*) *falar agora?* (14)

Finalmente, la parte D está dirigida a un grupo de visitantes (pero que se desconoce si son becarios jóvenes, empresarios acaudalados, posibles socios, etcétera), cuya

²⁴ Este Ó es una interjección semejante a la que tenemos en español con Oh.

²⁵ Ejemplo mío.

²⁶ Ejemplo mío.

forma de tratamiento propuesta es *vocês* (ustedes); según el ejemplo dado, simplemente se responde con la conjugación de la forma de segunda persona del plural.

D

1. **Querem** (*querer*) *ir almoçar*?
2. _____ (*poder*) *falar agora*? (14)

A pesar de carecer de explicaciones y de lo extremadamente mecanizado y repetitivo del ejercicio, este material puede servir de inspiración para la creación de materiales con contextos más diversificados y desafiantes, sin embargo, de nuevo, este intento es mucho más de lo que muchos materiales proponen en relación con las formas de tratamiento.

El tercer y último material que analizaré, *Qual é a dúvida?*, comienza con una unidad titulada “Formas de tratamiento”, inserta en la sección dedicada al nivel B1, páginas 10 y 11. Lo primero que vemos es un cuadro explicativo que presento de forma íntegra, literal y traducido por mí, a continuación:

Existen en Portugal varias formas de tratamiento:²⁷

TU (informal) – se usa normalmente con familia, amigos y niños. Se puede usar con compañeros o personas conocidas cuando estas proponen el tratamiento.

VOCÊ (formal -) – es una forma que se usa cuando se conoce a alguien y no hay un alto grado de formalidad o de informalidad. Si se sabe el nombre de la persona, es siempre preferible usarlo.

O/A SENHOR(A) (formal +) – es la forma que se debe usar cuando no se conoce a una persona o hay un alto grado de formalidad. Para hombres, se usa el apellido, para mujeres, se usa **DOÑA** más el nombre propio.

TÍTULO O POSICIÓN (formal ++) – *Dr.*^(a) = Doctor(a) (economistas, abogados, médicos, profesores) / *Ing.*²⁸ = ingeniero / *arq.* = arquitecto / *prof.* = profesor (universitario) / *director(a)* / *embajador(a)* / *embaixatriz*²⁹ / *cónsul* / *presidente*.

O/A SENHOR(A) + TÍTULO o POSICIÓN (formal +++) – Señor Doctor. (Henriques de Sousa y de Freitas 10)

27 En esta traducción respeté las negritas, cursivas, subrayado, formatos y espacios originales.

28 La abreviación en portugués es realmente *Eng. de Engenheiro*.

29 La palabra portuguesa *embaixatriz* se refiere, en portugués, a la esposa de un embajador y que, por lo tanto, no es embajadora (*embaixadora*), es decir, no posee dicho cargo diplomático.

Este cuadro explicativo es de gran utilidad y, en definitiva, lo mejor que he visto en un material de enseñanza, incluyendo las definiciones del primer material analizado. Sobresalen los grados de formalidad de (formal +) hasta (formal +++), con los que el alumnado puede darse cuenta de que no es simplemente una cuestión binaria de formalidad vs. informalidad. También ayuda que estén presentes cinco formas de tratamiento y que en cada una se dé una explicación, aunque breve, sobre su uso en contexto. Tras el cuadro, se puede leer la siguiente instrucción traducida por mí: “Con la información que le es dada, indique cual es la forma correcta de tratamiento y conjugue el verbo indicado” (10).

Finalmente, tenemos 25 reactivos numerados con una o varias oraciones, una línea para la respuesta, un verbo en infinitivo entre paréntesis (la mayoría de las veces) y, fuera de las oraciones, un contexto también entre paréntesis. Cito el primer caso traducido para mostrar el formato:

1. ¡Hola, Ana! ¿Qué _____ (estar) haciendo? (hija de una compañera) (10)

En general, los reactivos y sus contextos ayudan a que el alumnado reflexione sobre las formas que debería usar sin querer utilizarlo como si fuera el sistema de tratamiento binario del español mexicano y esto promueve que haya una lectura más cuidadosa del cuadro antes de responder. Comento, a continuación, algunos reactivos también traducidos por mí, respetando las oraciones originales y las propuestas del libro para las resoluciones (125), las cuales coloqué en portugués para evitar posibles confusiones:

2. ¿ _____ ? (poder) indicarme dónde está la oficina de correos? (en la calle) (10)

Respuesta sugerida: *O senhor pode* (125)

Esta respuesta se justifica, como menciona el cuadro, porque es una persona desconocida y por ello es idóneo utilizar *o senhor*.

10. Fuimos invitados a una cena mañana. ¿ _____ (tener) ganas de ir? (con su marido / su esposa) (10)

Respuesta sugerida: *(Tu) tens* (125)

Esta respuesta se justifica, según el cuadro, porque son familiares y el pronombre se pone entre paréntesis explicitando su no obligatoriedad de apareamiento.

13. ¿José, qué pasa? Hoy, _____ (parecer) cansado. (con un empleado de su oficina) (11)

Respuesta sugerida: *(você) parece* (125)

Esta respuesta se justifica, de acuerdo con el cuadro, porque no hay un alto grado de formalidad ni de informalidad, sin embargo, no explica, igual que tampoco lo hace el cuadro, que, como vimos en el esquema de Oliveira (309), el uso del pronombre *ocê* con la conjugación en tercera persona del singular no es equivalente al uso solo de la conjugación y parece como si fuera optativo. Por otro lado, el mismo cuadro marca que “si se sabe el nombre, es preferible usarlo” (10), sin embargo, aunque se sabe el nombre, José, no aparece más que de forma vocativa y no en forma de sujeto en la respuesta: *Hoje o José parece cansado.* (125)

23. ¿O _____ (creer) que podemos ganar este caso en tribunal? (con un abogado) (11)

Respuesta sugerida: *O doutor acha*³⁰ (125)

Esta respuesta está justificada por tratarse directamente con un abogado, por lo que se espera, según el cuadro, el tratamiento por el título, que, como este menciona, es común usar la forma *doctor* con los abogados y otras profesiones. Sin embargo, debido a que el reactivo inicia con el artículo definido *O*, se elimina la posibilidad de que la respuesta sea con los pronombres *tu* o *você*, lo que ayuda, de alguna manera, a que se use una forma nominal.

Existen otros casos que no ayudan mucho al estudiantado dado que la forma usada en realidad es indirecta, es decir, al momento de usarla, no se está hablando con esa persona, sino de ella con alguien más:

3. ¡Buena tarde! Quería hablar con _____. (en la embajada) (10)

Respuesta sugerida: *o/a senhora/a embaixador/a* (125)

8. ¡Buen día! Quería hablar con la _____ Carla Sarmiento. (al teléfono, con la secretaria de una economista amiga suya) (10)

Respuesta sugerida: *a doutora* (125)

En otros casos, se utiliza la forma de tratamiento de manera exclusivamente vocativa, lo cual no es inapropiado, pero puede dar a entender que se usa, entonces, igual que en español y se desaprovecha la oportunidad de ver formas más desafiantes:

³⁰ *Achar* es un verbo de opinión que se traduce para español como *pensar* o *creer*, aunque también, en otros contextos, como *encontrar*.

11. _____, estoy con dolores en este brazo hace dos días. ¿Qué _____ (creer) que será? (con la médica) (10)

Respuesta sugerida: *Senhora doutora / acha* (125)

20. Juan, ¿ _____ (ir) conmigo a la playa el fin de semana? (entre hermanos) (11)

Respuesta sugerida: *(Tu) vais* (125)

Decidí exponer este material al final porque parece ser una combinación de los dos primeros, es decir, explicaciones y ejercicios, pero, en ambos casos, de una forma más directa y eficiente. Respeta, quizás sin saberlo, varias de las recomendaciones vistas anteriormente: ofrece un inventario de formas de tratamientos explicadas y ejemplificadas y da relativamente suficiente oportunidad para su práctica. No presenta las formas de manera progresiva ni repetitiva a lo largo del libro, sin embargo, debemos recordar que es un material complementario.

Conclusiones

Las formas de tratamiento del portugués europeo son un tema de naturaleza pragmática de profunda complejidad. Al mismo tiempo, son indispensables para las interacciones del día a día, a pesar de ello, los materiales de enseñanza/aprendizaje de portugués lengua extranjera y de portugués como segunda lengua no suelen incluirlas en sus programas y, por lo tanto, no suelen aparecer explicadas ni ejemplificadas y, muchísimo menos, dentro de ejercicios prácticos para su aprendizaje y posible evaluación. En este artículo, discutí la importancia de las formas de tratamiento en cualquier lengua, expuse el complicado sistema de formas de tratamiento del portugués europeo y examiné los únicos tres materiales disponibles que toman en cuenta este tema. El primero de ellos, por medio de explicaciones teóricas y ejemplos, pero con un paupérrimo ejercicio al respecto. El segundo, por el contrario, sin explicaciones ni ejemplos, pero con varios ejercicios demasiado mecánicos que, sin embargo, nos abre una ventana de esperanza sobre hacia dónde tendría que dirigirse el tema en los materiales. El tercero y último resultó casi una combinación de los dos anteriores, pero con un cuadro teórico mucho mejor explicado y ejemplificado y con un conjunto mayor de ejercicios bastante menos mecánicos y con una propuesta que podemos tomar como punta de lanza tanto

docentes como diseñadores de materiales de enseñanza para dejar de obviar o hacer menos este tema tan relevante en cualquier salón de clases de portugués que ayudará a nuestros alumnos a tener una mejor interacción con nativos portugueses. **D**

Referencias

- Brown, Roger y Albert Gilam. "The pronouns of power and solidarity". *Style in language*. MIT Press, 1960, pp. 256-276. <https://doi.org/10.1515/9783110805376.252>
- Da Silva, Luiz Antônio. "O senhor y você. Formas de tratamento, cortesía y diversidad cultural en portugués". *Las formas de tratamiento en español y en portugués. Variación, cambio y funciones conversacionales*. Editora da UFF, 2011, pp. 303-314.
- Duarte, Isabel Margarida. "Formas de tratamento em português: entre léxico e discurso". *Matraga*, vol. 18, núm. 28, 2011, pp. 84-101. <https://hdl.handle.net/10216/75411>
- Duarte, Maria Cristina A. *Aprende y mejora rápidamente tu portugués*. De Vecchi, 2007.
- Gouveia, Carlos. "Pragmática". *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Caminho, 1996, pp. 838-419. <https://hdl.handle.net/10405/56990>
- Gyulai, Éva Viktória. *Abordagem das formas de tratamento nas aulas de português língua segunda/língua estrangeira*. 2011. Universidade do Porto, tesis de maestría. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57348/2/TESEMESEVAGYU-LAI000147869.pdf>
- Hummel, Martin. "Diachronic research on address in Portuguese and Spanish". *Address in Portuguese and Spanish*, De Gruyter, 2020, pp. 8-70. DOI:10.1515/9783110701234-002
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Parábola Editorial, 2006.
- Lešková, Jana. *As formas de tratamento em português europeu*. 2012. Univerzita Palackého V Olomouci, tesis de maestría. <https://theses.cz/id/lfa10x/?lang=en>
- Neves, Margarida. *Português Empresarial 1*. LIDEL, 2016.
- Oliveira Medeiros, Michelle. "A retrospective on address in Portugal (1982-2002). Rethinking power and solidarity". *Journal of Historical Pragmatics*, vol. 6, núm. 2, 2005, pp. 307-323. <https://doi.org/10.1075/jhp.6.2.08deo?locatt=mode:legacy>
- Sousa Henriques, Teresa y Frederico de Freitas. *Qual é a dúvida?* LIDEL, 2011.
- Tavares, Ana. *Portugués XXI 1*. LIDEL, 2012.

Efemérides y relatos de Casa Rosada. Aproximación narratológica a la comunicación gubernamental libertaria

Ephemerides and narratives of Casa Rosada. A narratological approach to libertarian government communication

Pablo Daniel Sánchez Ceci

Instituto de Estudios en Comunicación, Expresión y Tecnología (Conicet/UNC)
Córdoba, Argentina
sanchezcecipablodaniel@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7440-1307>

Resumen

Este artículo analiza la estructura narrativa de las publicaciones en redes sociales de Casa Rosada sobre algunas efemérides (8 de marzo, 24 de marzo, 18 de agosto, 12 de octubre) durante el gobierno de Javier Milei. A partir de articular una estrategia teórico-metodológica que utiliza el modelo actancial y el programa narrativo, categorías de la semiótica greimasiana, se identifica cómo estas piezas construyen un contrarelato sistemático que disputa las políticas de la memoria consolidadas desde 1983. Los resultados revelan dos estrategias narrativas: una presentista, que legitima al gobierno como héroe restaurador frente a la ideología de género, y otra que reinterpreta el pasado histórico (conquista y dictadura) para justificar su proyecto político, normalizando discursos de memoria completa y cuestionando el consenso sobre derechos humanos.

Palabras clave: contrarelato; políticas de la memoria; modelo actancial; efemérides; comunicación gubernamental; narratología.

Recepción: 2-10-2025 | Aceptado: 15-12-2025
Publicado: 24-12-2025

Acceso abierto

Esta obra está bajo licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC
BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Citación:

Sánchez, Pablo. "Efemérides y relatos de Casa Rosada. Aproximación narratológica a la comunicación gubernamental libertaria". *Estudios del Discurso* 11.2 (2025): 1-23.

DOI: <https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.230>

Abstract

This article analyzes the narrative structure of Casa Rosada's social media publications about national commemorations (March 8, March 24, August 18, October 12) during Javier Milei's government. Using Greimas's actantial model, it identifies how these pieces construct a systematic counter-narrative disputing memory policies consolidated since 1983. Results reveal two narrative strategies: a presentist one legitimizing the government as a restorative hero against "gender ideology," and another reinterpreting historical past (conquest and dictatorship) to justify its political project, normalizing "complete memory" discourses and questioning the human rights consensus.

Keywords: Counter-narrative; Memory policies; Actantial model; Commemorations; Government communication; Narratology.

Introducción

Entre marzo de 2024 y marzo de 2025, la cuenta oficial de Casa Rosada publicó una serie de videos conmemorativos. Estos representan una ruptura sin precedentes en la comunicación institucional democrática argentina. Por primera vez, desde 1983, el poder ejecutivo utilizó las efemérides nacionales no para contener la comunidad nacional y sostener los consensos sobre derechos humanos y memoria colectiva, sino para discutirlos abiertamente. Este uso despertó el conflicto inherente a las fechas históricas, transformadas hoy en extensos campos de batalla cultural. Es en estos espacios donde se cuestiona la cifra de desaparecidos de la última dictadura cívico-militar, el colonialismo en América, y la forma y legitimidad moral de la familia.

Por su capacidad persuasiva, la narración es una herramienta central de la gestión política, pues partir de los relatos se construyen los consensos políticos que una comunidad establece. En este marco, la temporalidad y la configuración simbólica de la experiencia histórica —es decir, cómo se interpreta el sentido de los acontecimientos del pasado— constituyen una producción narrativa. Esta elaboración de sentido está tensionada por distintas identidades políticas con voluntad hegemónica. Dichas identidades disputan por estos medios en el campo democrático la gestión y dirección del poder en el Estado. Por este motivo, la mayoría de los relatos son confrontados por diversos contrarelatos. Gobernar es principalmente narrar, y construir un relato es establecer una estructura persuasiva, verosímil y creíble de la forma del tiempo. Ya sea

en el campo de la promesa y la imaginación utópica, ya sea en la urdimbre del pasado y las mitologías establecidas, el discurso político habita su presente continuo entre la necesidad de narrar pasado y futuro.

En este trabajo nos interesa pensar en el pasado. Toda ocasión es propicia para relatar los efectos de lo acontecido en el presente, sin embargo, hay fechas particulares grabadas en la memoria colectiva de las naciones como oportunidades narrativas; las efemérides son algunos de estos puntos de discusión que dinamizan las fuerzas de la cultura. Hay fechas en el calendario que representan intereses e historias locales, humanitarias, empresariales, políticas y culturales. Algunas veces estas fechas están asociadas a hechos políticos globales, como el 8 de marzo y el 12 de octubre. Otras veces se vinculan a eventos traumáticos de una comunidad nacional específica, como el 24 de marzo.

Los relatos son discursos que dan cuenta de una transformación; lo que era deja de ser, lo que fue ya no es, lo que sería no lo será. Podrían ser las fórmulas que expresan a nivel mínimo, sintético y abstracto lo que representan en última instancia las narraciones. De nuevo, lo sabemos, la política es el arte de transformar la realidad; mientras que la narración es el arte de la realidad transformada; estas dos órdenes sociales se cruzan y complementan. No sería raro que un relato transformara la realidad en sí. Para distinguir los relatos y sus contrarelatos, podemos concentrarnos en quiénes cumplen los roles centrales, quiénes se transforman, con la ayuda o a pesar de la obturación de otros, y para quiénes se ejecuta la transformación. Desde los estudios semióticos, estos actantes y sus programas narrativos, es decir, el curso de sus acciones que particularizan y dan identidad al relato, pueden clasificarse y diferenciarse. Aquí buscaremos indagar un fenómeno político ideológico a partir de su capacidad narrativa.

El objetivo de este artículo es describir la estructura actancial que subyace a las piezas comunicacionales publicadas por la cuenta de Casa Rosada en redes sociales con motivo de efemérides específicas. El corpus incluye publicaciones del 8 de marzo (2025), 18 de agosto (2024), 12 de octubre (2024) y 24 de marzo (2024 y 2025). A partir de este análisis, se busca identificar el modelo narrativo con el que el gobierno de Javier Milei construye un contrarelato que disputa los sentidos del pasado reciente y las políticas de la memoria en Argentina.

El ascenso de Javier Milei a la presidencia argentina ha representado un quiebre total, o al menos, un fenómeno disruptivo en la comunicación política e institucional enmarcado en un contexto global de cambios paradigmáticos (Corredor González 4).

Su estrategia comunicacional se define por varios elementos: una postura anti-*establishment*, una estética transgresora (Ramírez y Vommaro), y el uso de la emocionalidad con rasgos del discurso religioso (Romero). Además, se caracteriza por el dominio de las redes sociales a través de «apóstoles digitales autónomos», concepto acuñado por Corredor González. Estos actores también podrían ser caracterizados como una milicia virtual de tuiteros o creadores de contenido. Toda esta estrategia se ha caracterizado por operar bajo la lógica del contrarelato: una estructura semántica cuyo propósito es «erosionar el capital reputacional de otro actor político» (Sarasqueta et al. 128).

Las políticas de la memoria en Argentina son un campo central de disputa simbólica y política (Jelin). Las efemérides, como el 24 de marzo, el 2 de abril o el 12 de octubre, no son fechas neutras; son dispositivos discursivos de poder que producen representaciones de la historia y la memoria (Vitale 147). Cada conmemoración es el resultado de luchas sociales para imponer una versión del pasado como hegemónica o normal (Jelin 27). Tradicionalmente, desde la transición democrática en 1983, se consolidó en Argentina un consenso basado en la consigna Nunca Más, que implicaba el rechazo al terrorismo de Estado y la defensa de los derechos humanos (Salvi y Messina 551; Jelin 133-134). Este paradigma, elevado a política de Estado durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015), centró la memoria en las víctimas del terrorismo de Estado (Salvi y Messina; Jelin).

Las nuevas derechas en Argentina, incluyendo al gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) y, de manera más radicalizada, al de Javier Milei, han intervenido estratégicamente en este campo de la memoria (Lvovich). Su objetivo principal ha sido deskirchnerizar la noción de derechos humanos (Barros y Morales; Morales) y cuestionar la narrativa memorial forjada por los organismos de Derechos Humanos (DDHH). Para ello, han articulado lo que distintas investigadoras de estos emprendimientos de memoria castrense llaman una nueva trama memorial, que pone en circulación conceptos como memoria completa, diálogo y la visibilización de las llamadas víctimas de la guerrilla o víctimas del terrorismo (Salvi y Messina; Janica).

El gobierno de Javier Milei ha intensificado esta disputa por la memoria, utilizando las efemérides como oportunidades para instalar su contrarelato de manera oficial. En la conmemoración del 24 de marzo de 2024, el gobierno difundió un video titulado *Día de la memoria por la verdad y la justicia. Completa*. Con un simple significante (completa) agregado a la fórmula previamente establecida, esta discursividad política se alinea directamente con las demandas de la extrema derecha (Lvovich 99). El video no

se refiere a la dictadura, sino que se concentra en la acción de la guerrilla en los años previos y en criticar la cifra de 30 000 desaparecidos, presentando las demandas de los organismos de DDHH como un gran negocio (Lvovich). Este es un ejemplo claro de cómo, desde el poder estatal, se utiliza una efeméride clave para oficializar una narrativa que justifica la dictadura y ataca la simbología del movimiento de derechos humanos. El operador significativo de justificación es la denuncia de un enmascaramiento y un robo. Las organizaciones de derechos humanos no son lo que parecen, ya que se han beneficiado de manera espuria y manipulativa.

Las representaciones de la corrupción, que son centrales para los imaginarios de la derecha, se articulan en los relatos de Casa Rosada tanto para deslegitimar a los políticos, y la democracia en sí, como a las organizaciones de derechos humanos que son agrupaciones no-partidarias, aunque tengan vínculos explícitos de adhesión o conflicto con distintos representantes del campo político.

Además, las derechas actuales tienden a reivindicar el hispanismo civilizatorio y evangelizador, en oposición a las narrativas que critican la conquista. Esta postura se alinea con la de figuras de La Libertad Avanza como Victoria Villarruel, quien ha reivindicado públicamente fechas como la del Día de la Raza (Sal y Nuñez).

Es una constante en la discursividad libertaria utilizar las efemérides y las referencias históricas no solo para disputar el pasado reciente, sino para construir una narrativa más amplia que cancela o promueve el olvido de casi todo el siglo xx. En su discurso de asunción, Javier Milei se remontó a los imaginarios liberales de la modernización de la nación de fines del siglo xix para denunciar la pérdida de una fantasmagórica edad de oro que Argentina habría abandonado (Corredor González). También, en la conmemoración de la guerra de Malvinas, el 2 de abril de 2024, este mismo presidente evitó referirse al conflicto y, en cambio, evocó la figura mítica del General Roca y la Generación del Ochenta, proponiendo una reconciliación nacional ahistórica (Lvovich 106).

Nuestro problema de investigación reside en analizar cómo la comunicación institucional del gobierno de Javier Milei interviene en la disputa por los sentidos del pasado. El foco está puesto particularmente en los activos digitales gubernamentales, como las cuentas de la Casa Rosada. Se examina cómo estas plataformas utilizan las efemérides y fechas conmemorativas como oportunidades para construir un contrarelativo. Este busca desafiar, resignificar o confrontar las memorias emblemáticas consolidadas en el periodo democrático, especialmente aquellas vinculadas a la condena del terrorismo de Estado y la defensa de los derechos humanos. La naturaleza del

problema es doble: por un lado, se trata de una disputa por la memoria, un fenómeno sociopolítico y cultural de larga data en Argentina (Jelin). Por otro, constituye una manifestación de un cambio de paradigma comunicacional (Corredor González). En este nuevo paradigma, la figura del «presidente troll» (Waisbord) utiliza la incorrección política, la polarización afectiva (Montero) y una estética excéntrica para marcar una diferenciación simbólica con el *status quo* (Romero).

El alcance de la investigación se centrará en la comunicación digital oficial de la presidencia, principalmente en las cuentas de la Casa Rosada (@casarosadaargentina), durante la gestión de Javier Milei. El análisis abordará publicaciones específicas en torno a fechas conmemorativas clave (ej. 24 de marzo, 2 de abril, 12 de octubre). Esto podría ser útil para comparar el actual funcionamiento comunicacional de la Casa Rosada con los patrones comunicacionales de gestiones anteriores (estudiados por Dagatti y Onofrio y Berzal) para identificar rupturas y continuidades.

Dicho lo anterior, la pregunta que vertebra la argumentación que pretendemos sostener en este artículo es: ¿de qué manera la comunicación gubernamental en las redes sociales de la Casa Rosada, durante la presidencia de Javier Milei, utiliza las efemérides para construir un contrarelato que dispute los sentidos del pasado reciente y las políticas de la memoria consolidadas en la democracia argentina?

La idea de este artículo es aproximarse a conocer no solo qué dice el gobierno de Milei sobre el pasado, sino cómo lo estructura narrativamente para producir efectos de sentido específicos, buscando legitimar su proyecto político a través de una batalla cultural que se libra en todos los frentes, en el que las fechas conmemorativas tienen un rol estratégico.

Estrategia teórico-metodológica

Nuestra investigación se enmarca en el campo de la narratología y la semiótica greimasiana, con el objetivo de analizar el contrarelato sobre el pasado reciente y las políticas de la memoria que construye el gobierno de Javier Milei. El diseño metodológico se orienta a reconstruir la estructura narrativa profunda que subyace en las piezas comunicacionales oficiales difundidas con motivo de efemérides específicas.

Se adopta un enfoque cualitativo de nivel descriptivo-interpretativo. A partir de un corpus delimitado de piezas audiovisuales nuestra investigación no busca la

generalización estadística, sino profundizar en la comprensión de un fenómeno contemporáneo: la disputa por los sentidos del pasado desde la comunicación gubernamental en un contexto de cambio paradigmático. El estudio se fundamenta en un marco teórico que concibe la comunicación política como una práctica estratégica (Sarasqueta et al.) y la memoria como una construcción social conflictiva (Jelin).

Los materiales de análisis, u objeto de estudio, están constituidos por un corpus cerrado de piezas comunicacionales audiovisuales producidas y difundidas por la cuenta oficial de Casa Rosada durante los años 2024 y 2025, es decir, se constituye por la comunicación digital institucional oficial del poder ejecutivo argentino. El corpus reúne videos de corta y mediana duración. Se trata de activos digitales gubernamentales, es decir, contenidos transmitidos y publicados desde canales oficiales, cuya producción es responsabilidad del Poder Ejecutivo Nacional. Los materiales serán extraídos del canal oficial de YouTube, Instagram y la página web oficial de la Casa Rosada (@CasaRosadaArgentina).

Se seleccionarán las piezas audiovisuales publicadas con motivo de las siguientes efemérides, definidas como marcas temporales de disputa por la memoria (Jelin; Flores Treviño): 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer) en 2025, 24 de marzo (Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia) en los años 2024 y 2025, 18 de agosto (Día de las Infancias) en el año 2024 y el 12 de octubre (Día del Respeto a la Diversidad Cultural) del año 2024. Se excluirán las transmisiones en vivo de actos completos, conferencias de prensa y discursos que no constituyan una pieza comunicacional editada con una intencionalidad narrativa específica. También se excluirán materiales producidos por cuentas no oficiales o satélites (Corredor González), ya que el foco está puesto en la comunicación institucional del gobierno.

Cabe aclarar que la narración es un fenómeno discursivo que involucra todas las operaciones de sentido que producen la materia significativa en cuestión: la imagen, el sonido y la materia verbal; incluso se podría pensar aquí su circulación hipermediática. Estos videos, por su carácter institucional y polémico, circularon en el espacio público en una diversidad de formatos e instancias dialógicas; desde adherentes al gobierno que republican estos videos como adhesión, a críticos que muestran su descontento, a medios de comunicación que construyen actualidad a partir de estas efemérides. Aquí se privilegió detenerse exclusivamente en la materia lingüística involucrada en estos videos en su publicación original. Dejando de lado consideraciones sobre su carácter mediático y audiovisual que serían posibles de ser retomadas en investigaciones posteriores.

El método se basa en la semiótica narrativa greimasiana, un enfoque que permite pasar de las estructuras superficiales del texto (actores, escenarios) a las estructuras profundas de la significación, donde se organizan las relaciones lógicas y semánticas (Greimas; Blanco y Bueno). El objetivo no es realizar un análisis psicológico de los personajes, sino entenderlos como unidades funcionales del relato (David).

El instrumento central para esta investigación es el modelo actancial de A. J. Greimas. Este modelo concibe a todo relato como la proyección de una estructura elemental que distribuye los roles de la acción en un número limitado de posiciones funcionales, denominadas actantes. Greimas propone que, independientemente de la complejidad de la historia, la estructura de la acción puede reducirse a un esquema de seis actantes, los cuales se organizan en pares opositivos que conforman tres ejes categoriales (Greimas; Blanco y Bueno; David).

El primer eje, el del deseo (o del querer), se articula en torno a la relación entre el sujeto: la fuerza principal que realiza la acción o la búsqueda, y el objeto: aquello que el sujeto desea o persigue, ya sea un valor abstracto o un ser concreto. A continuación, el eje de la comunicación (o del saber) establece la dinámica de la misión narrativa. De un lado se encuentra el destinador: la instancia que encarga dicha misión o legitima el valor del objeto, representando una autoridad o un principio superior; del otro lado se encuentra el destinatario, quien es el beneficiario final de la acción y de la obtención del objeto. Finalmente, el eje del poder o de la participación se refiere a las fuerzas que intervienen en el desarrollo de la búsqueda del sujeto. En este eje se oponen el ayudante: representa a las fuerzas o personajes que colaboran con el sujeto, y el oponente: encarna a quienes obstaculizan su misión.

Para cada pieza del corpus, se procederá, en primer lugar, a diferenciar actantes de actores, es decir, se distinguirá el actante, como rol estructural y abstracto, del actor, que es la figura concreta que encarna dicho rol en el video (cabe aclarar que un mismo actor puede encarnar varios actantes (sincretismo), y un solo actante puede ser manifestado por múltiples actores). En segundo lugar, se buscará identificar el Programa Narrativo (PN), es decir, se construirá la estructura elemental de la acción, entendida como la transformación de un estado de carencia o disyunción (sujeto separado del objeto) a un estado de conjunción (sujeto unido al objeto), a través de una performance o prueba. Esto permitirá identificar la estructura narrativa subyacente a la pregunta que postula toda narración o relato: ¿qué falta se busca reparar y qué transformación se propone?

Finalmente, se compararon las estructuras actanciales de las diferentes piezas para identificar patrones recurrentes, constantes y variaciones en la narrativa gubernamental sobre las efemérides. Lo que se busca es establecer si existe una matriz narrativa común en la construcción del contrarelato sobre la memoria. Desde nuestra perspectiva la propuesta greimasiana permite superar un análisis meramente temático o de contenido, y acceder a la lógica argumental con la que la comunicación del poder ejecutivo argentino organiza y disputa los sentidos del pasado.

Resultados

En el siguiente apartado trataremos de reseñar brevemente la aplicación del modelo actancial y los programas narrativos a las piezas comunicacionales que integran el corpus. Dado la extensión de estos discursos se decidió elaborar una serie de tablas comparativas por su capacidad de organización visual de la información, lo que consideramos permite observar de manera clara y directa las similitudes y diferencias entre los distintos relatos.

Una similitud fundamental es que, en dos de las tres narrativas, el gobierno se posiciona explícitamente como el sujeto-héroe del relato. Tanto en el mensaje del 8 de marzo (el gobierno del presidente Milei) como en el del 18 de agosto (el gobierno), la administración actual es el agente transformador que emprende una misión. Esto lo diferencia de la narrativa del 12 de octubre, donde el héroe es una figura histórica externa: Cristóbal Colón.

Se destaca también el carácter polémico de estos discursos. En los relatos del 8 de marzo y del 18 de agosto se construye un oponente muy similar: la ideología de género. En el primero, se la presenta junto a la ideología *woke* como parte de los gobiernos de turno (2020-2023), calificándola de corrupta, ineficiente y costosa. En el segundo, se la describe como una amenaza directa que atenta contra la integridad de los niños. Esta recurrencia sugiere una estrategia narrativa consistente en la definición de la identidad política libertaria por oposición a un adversario ideológico claro y compartido. Aunque los objetos de valor varían (la verdadera política, el bienestar de los niños), en los tres casos la misión del sujeto consiste en establecer o restaurar un estado de plenitud y orden para un colectivo amplio (los argentinos de bien, los niños de la República Argentina, América). El relato siempre parte de una carencia inicial (corrupción,

amenaza, desconocimiento) que el héroe debe superar para alcanzar un estado final de justicia, seguridad o progreso. La diferencia más notoria es la identidad del sujeto. Mientras que los relatos del 8 de marzo y 18 de agosto presentan a un sujeto contemporáneo y directamente político (el gobierno), la narrativa del 12 de octubre desplaza el rol heroico a una figura del pasado: Cristóbal Colón, quien es presentado como un símbolo universal del ser humano frente a lo desconocido. Este desplazamiento permite construir un relato de fundación sin vincularlo directamente a la gestión actual.

Mientras las narrativas del 8 de marzo y del 18 de agosto identifican a un oponente ideológico, explícito y contemporáneo (la ideología de género, los gobiernos de turno), el relato del 12 de octubre presenta un oponente abstracto e implícito: lo desconocido. Solo de manera indirecta se sugiere que los oponentes son aquellas narrativas que critican la conquista y niegan los valores del progreso. Esta diferencia táctica permite que el gobierno se posicione en una batalla cultural directa en los dos primeros casos, mientras que en el tercero adopta un tono más universalista y menos confrontativo. De alguna manera la metáfora de lo desconocido funciona como una omisión, una ausencia que lo vuelve un relato menos polémico que los otros dos.

A continuación, se explica / resume la información anterior en la siguiente tabla:

Tabla 1

Actante	8 de marzo (Día de la Mujer)	18 de agosto (Día de las Infancias)	12 de octubre
Sujeto	El gobierno del presidente Milei / El Estado Nacional actual, que actúa como un agente restaurador.	El gobierno (el «nosotros») que se posiciona como el agente protector de la infancia.	Cristóbal Colón como «símbolo de la expansión y el progreso», representando al «ser humano».
Objeto (de valor)	La «verdadera política» para combatir la violencia: la «igualdad ante la Ley» y el castigo efectivo («el que las hace las paga»).	El «bienestar» de los niños, definido como un «ambiente sano y seguro» y la protección de su «integridad».	El «progreso y la civilización» en el «nuevo mundo», que sientan las bases de la «modernidad en América».

Destinador (quien legitima la misión)	La Constitución Nacional y los «argentinos de bien», cuyo dinero y principios fueron violentados por las políticas anteriores.	La «Nación Argentina» y su futuro. La misión se legitima como un deber patriótico.	El destino histórico o la modernidad, que legitima la expansión como una fuerza necesaria para el desarrollo.
Destinatario (beneficiario)	Las mujeres («fueron las más beneficiadas») y, por extensión, los «argentinos de bien» que ya no sufren el «despilfarrero».	Los «niños de la República Argentina» y, por extensión, la sociedad en su conjunto («el futuro que todos compartiremos»).	«América» o el «nuevo mundo», que recibe la «modernidad» y una nueva «historia e identidad».
Ayudante	Las políticas de seguridad y justicia punitiva («combatir a todos los delincuentes»).	El «trabajo incansable» del gobierno y la construcción colectiva de un «mundo mejor».	La «capacidad del ser humano para superar lo desconocido».
Oponente	Los «gobiernos de turno» (2020-2023) y la «ideología de género» / «ideología woke», presentados como ineficientes, corruptos y costosos.	«Quienes promueven la ideología de género», presentados como una amenaza que «atenta contra la integridad» de los niños.	«Lo desconocido». Implícitamente, las narrativas que presentan la conquista como una catástrofe y niegan los valores del «progreso» y la «civilización».

Lo más interesante de observar los programas narrativos de estos relatos, en contexto de efeméride, es que por lo menos en el del 8 de marzo y el del 18 de agosto, que ubican al gobierno como sujeto de la acción, se puede acceder a la concepción política que se tiene sobre las acciones de gobierno legítimas y necesarias que se desprenden de estos relatos.

La acción transformadora o performance es el centro gravitacional de cualquier relato. Los discursos del 8 de marzo y 18 de agosto presentan acciones de un gobierno-héroe que interviene en el presente inmediato, mientras que el del 12 de octubre

presenta una acción fundacional y mítica protagonizada por un héroe histórico y arquetípico.

Podemos ver cómo por lo menos en el relato del 8 de marzo se justifica el ajuste económico y la clausura de políticas de género como el ministerio de la mujer. La acción restauradora coincide con un programa de reparación del daño económico del oponente político que se caracterizó por el despilfarro. En este relato se unen economía, política y seguridad. Es justamente la política securitaria la que se establece y diferencia de las políticas simbólicas; aquí se produce la oposición entre lo ideológico, la justicia y eficacia. En gran parte este relato se propone como vector epistemológico, ya que el despilfarro del oponente es entendido como un engaño o falsedad, pues parece ser una igualdad ante la ley; pero es el héroe quien garantiza la verdadera igualdad ante la ley.

Tabla 2

Programa Narrativo	8 de marzo (Día de la Mujer)	18 de agosto (Día de las Infancias)	12 de octubre
Estado inicial (carencia / disyunción)	Un estado de fracaso y corrupción, donde las políticas de género no solo no protegen a las mujeres, sino que aumentan la violencia y «despilfarran» el dinero de los «argentinos de bien».	Una situación de amenaza, donde la infancia es vulnerable a la acción del oponente («quienes promueven la ideología de género») que atenta contra su «integridad».	Un «nuevo mundo» en un estado de «desconocido», previo a la «civilización» y el «progreso». El ser humano está separado del progreso en América.

Performance (acción transformadora)	La llegada del presidente Milei y la eliminación de las estructuras del oponente (cierre del Ministerio de la Mujer) y su reemplazo por una política punitiva («el que las hace las paga»).	El «trabajo incansable» del gobierno para para proteger a los niños, manteniéndolos «lejos de» la amenaza del oponente y «construyendo un mundo mejor».	La llegada de Cristóbal Colón a América, presentada como un «cambio de paradigma global» que permite superar «lo desconocido».
-------------------------------------	---	---	--

Estado final (plenitud / conjunción)	Un estado de justicia y eficacia donde la violencia baja y el Estado garantiza la «verdadera» igualdad ante la ley, sin «privilegios» ideológicos.	Un futuro donde «todos los niños crecen en un ambiente sano y seguro», en plena libertad y con su integridad protegida.	Se establece una «nueva era de progreso y civilización», sentando las «bases de la modernidad en América» y moldeando una nueva identidad.
--------------------------------------	--	---	--

La publicación del 8 de marzo es una narrativa de restauración y purificación. La acción transformadora es la llegada del presidente Milei que elimina las estructuras corruptas del oponente para restaurar un estado de justicia. Además, la efeméride del 18 de agosto es utilizada para promover una narrativa de protección y salvación. La acción es el trabajo incansable del gobierno para proteger a los niños de una amenaza presente y asegurarles un futuro sano y seguro.

Diferentes a las otras, el relato del 12 de octubre consiste en una narrativa de fundación y civilización por fuera de los límites de la historia argentina. La acción es la llegada de Cristóbal Colón, que inaugura una nueva era de progreso y sienta las bases de la modernidad en América.

Respecto a las efemérides del 24 de marzo, tienen otro rol y formato en la comunicación digital de Casa Rosada. En esta oportunidad se publicaron videos más extensos, con distintos invitados. Puede interpretarse que se seleccionó *Youtube* por ser un canal de comunicación institucional que, a diferencia de otras redes sociales de consumo más rápido, permite la publicación de piezas audiovisuales de mayor elaboración narrativa y argumental (Corredor González).

Las diferencias actanciales reflejan un cambio de estrategia: el video de 2024 se centra en un sujeto-víctima que busca un objeto-reparación a través del ayudante-testimonio, apelando a la empatía. El video de 2025, en cambio, construye un sujeto-investigador que busca un objeto-verdad a través del ayudante-documento, apelando a la razón y a la autoridad del conocimiento.

Quizás, la diferencia más significativa reside en quién es el protagonista de la historia que se cuenta. En el año 2024 el rol de sujeto es asumido por un colectivo que representa a las víctimas del terrorismo y a los defensores de la memoria completa. Podríamos pensar que el héroe está encarnado por tres actores (personajes) que representan diferentes facetas de esa lucha: María Fernanda Viola (la víctima directa),

Juan Bautista «Tata» Yofre (el intelectual revisionista) y Luis Labraña (el exmilitante arrepentido). Esta pluralidad de perspectiva y personajes da cuenta que el nivel de elaboración narrativa es más complejo que otras piezas de la comunicación gubernamental, como los videos motivados por otras efemérides. Cabe destacar que la legitimidad enunciativa de los tres sujetos involucrados no proviene (solamente) de un saber experto o académico, sino de la experiencia vivida, del sufrimiento personal y del testimonio con respecto al tiempo histórico que se quiere relatar.

A diferencia del video anterior, en 2025 hay otro tipo de héroe que se legitima a pesar de no haber vivido los hechos. Se presenta como parte de una generación que vivió toda su vida en democracia. Surge aquí una figura individual, un sujeto-investigador, encarnado por Agustín Laje. Su misión no nace de una experiencia personal de victimización o protagonista de la histórica política, sino de una pasión por la verdad y la búsqueda intelectual.

Tabla 3

Actante	24 de marzo 2024 «Memoria por la verdad y la justicia completa»	24 de marzo 2025 «La libertad de conocer nuestra historia»
Sujeto	Colectivo: Las «víctimas del terrorismo» (representadas por María Fernanda Viola) y quienes defienden la «memoria completa» (Juan B. Yofre, Luis Labraña).	Individual: Un sujeto-investigador (Agustín Laje) que, como parte de una «generación que vivió toda su vida en democracia», busca la verdad por sí mismo.
Objeto (de valor)	El «reconocimiento moral» y la justicia para las víctimas de la guerrilla. Y, en un plano más amplio, la «memoria completa».	La «verdad histórica completa», libre de sesgos ideológicos y partidarios. El objetivo final es la «libertad de conocer».
Destinador (quien legitima la misión)	La «verdad histórica» o la justicia universal, la cual que todas las víctimas sean reconocidas. La misión se legitima por una demanda moral de equidad.	La razón histórica y la objetividad («la historia debe contarse completa o se convierte en un instrumento de manipulación»). La propia «pasión histórica» del sujeto lo impulsa.

Destinatario (beneficiario)	El pueblo argentino en su conjunto, que podrá «sanar las heridas del pasado» y reconciliarse.	Las «generaciones que no vivimos los años setenta», que tienen derecho a conocer la historia sin adoctrinamiento. Por extensión, toda la sociedad argentina.
Ayudante	El testimonio personal de las víctimas, la investigación revisionista (los libros de Yofre) y la confesión (Labraña revelando el «invento» de los 30 000).	La investigación académica y documental: «numerosa bibliografía, hemerotecas, entrevistas con protagonistas», y la propia sentencia del Juicio a las Juntas de 1985.
Oponente (anti-sujeto)	El kirchnerismo («el terrorismo estaba en el gobierno de Kirchner»), los organismos de DDHH (acusados de un «gran negocio») y el relato hegemónico que silenció a una parte de las víctimas.	La «teoría del demonio único» y sus promotores: los «mercenarios de la memoria a medias», los «profesores» adoctrinadores y la «casta política».

En la batalla cultural por el pasado reciente argentino, la comunicación del gobierno de Javier Milei ha desplegado dos estrategias narrativas que, aunque heterogéneas en su enfoque generacional y metodológico, resultan profundamente complementarias en su objetivo: cuestionar la narrativa hegemónica sobre la última dictadura cívico-militar (Salvi y Messina). Estas dos estrategias, materializadas en los videos oficiales del 24 de marzo de 2024 y 2025, comparten un elemento estructural clave: la legitimación del relato a través de la biografía y el testimonio personal. De esta manera, se articulan dos perspectivas generacionalmente distanciadas: por un lado, un relato de memoria, encarnado por quien vivió los hechos; y por otro, un relato de posmemoria, construido por quien, sin haber vivido la experiencia directa, la rescata a través de fuentes secundarias y operaciones vicarias (Jelin).

En la narrativa de 2025, los ayudantes ya no son los recuerdos, sino la numerosa bibliografía, hemerotecas y, significativamente, documentos institucionales como la

sentencia del juicio a las juntas de 1985. Al igual que el video de 2024, este también reflexiona explícitamente sobre cómo se debe narrar el pasado, afirmando que «la historia debe contarse completa o se convierte en un instrumento de manipulación política», y que las nuevas generaciones quieren «conocer la historia de manera completa, integral, respetuosa, sin revanchismos, sin anteojeras ideológicas».

Tabla 5

Elemento del PN	24 de marzo 2024 «Memoria por la verdad y la justicia completa»	24 de marzo 2025 «La libertad de conocer nuestra historia»
Estado inicial (carencia/conflicto)	Una Argentina al borde del colapso por la violencia guerrillera, donde «el país no resistía más». La memoria histórica posterior es incompleta y niega a las «víctimas del terrorismo».	Una «destrucción de la verdad histórica con fines partidarios, ideológicos y económicos». Las nuevas generaciones fueron adoctrinadas con un «relato historietístico, maniqueo y reduccionista» conocido como la «teoría del demonio único».
Acción transformadora (performance)	La intervención militar (el golpe de Estado), justificada como una respuesta inevitable a la violencia previa («después aparecieron los militares»). En el presente, es el acto enunciativo de contar la «historia completa».	La investigación personal del sujeto-héroe (Agustín Laje), que lo lleva a «descubrir» la verdad oculta. Esta investigación se traduce en una enunciación pedagógica que presenta la historia «completa y rigurosa».

Estado final (plenitud)	La promesa de una futura reconciliación nacional («darnos la mano y mirar todos juntos para adelante») basada en el reconocimiento de las «víctimas del terrorismo» y en la aceptación de la «memoria completa».	La libertad de conocer la verdad completa, rompiendo con el «relato impuesto». Se espera que una sociedad conocedora de la verdad pueda construir un «futuro en libertad» y «no repetirlo nunca más».
-------------------------	--	---

Discusión

El estructuralismo greimasiano fundamenta toda su teoría en un principio de inmanencia, es decir, el análisis de la significación debe realizarse exclusivamente dentro de los límites del texto mismo, sin recurrir a elementos externos o extratextuales como la biografía del autor, el contexto histórico, la psicología de los personajes o la realidad a la que el texto supuestamente se refiere. El proyecto teórico de la narratología greimasiana se basa en la idea de que el sentido se genera y se organiza a través de las estructuras y relaciones inmanentes al propio texto (Gastaldello et al.; Greimas). Sin embargo, cabe aquí preguntarse, o al menos plantear hipotéticamente, cuáles son las condiciones de posibilidad de los relatos aquí analizados.

Creemos que herramientas metodológicas de la semiótica estructuralista, como el modelo actancial y la noción de programa narrativo, permiten describir de manera prístina las operaciones y dimensiones de un relato. En nuestro caso, que nos interesa indagar la discursividad política o la comunicación gubernamental, presuponemos que el contenido ideológico de las representaciones y relatos, que encarnan estas materialidades significantes, no se expresa simplemente por la manifestación de contenidos o temas, sino por formas de estructuración narrativa.

Lo político de estos relatos es su carácter polémico, pero también su forma narrativa: quiénes son sus héroes, sus villanos, los deseos o carencias que justifican las transformaciones contadas. En este sentido, pensamos que el estructuralismo puede ser una actividad de semioclastia (Simón; Barthes). La propuesta es tomar estos relatos como mitos, es decir como discursos que naturalizan y presuponen un cierto estado o visión de mundo. Poder comparar su distribución de actantes y programas narrativos evidencia el carácter construido, histórico, ideológico, contingente y político de estos relatos.

Los relatos del 8 de marzo y del 18 de agosto difieren de las efemérides del 24 de marzo y del 12 de octubre principalmente en su temporalidad. Es decir, no se recurre a una extensa memoria histórica sobre las relaciones entre política, mujeres e infancia, sino que se toma como una oportunidad para relatar el heroísmo del sujeto, el gobierno, en su combate con la oposición y la ideología *woke*, o de género. Como oponente, la ideología mencionada instituye una entidad discursiva abstracta y amplia, no se refiere a un grupo de políticos concretos; cualquiera podría ser parte de lo *woke*. En el discurso del 8 de marzo es claro el tono higiénico, correctivo de restauración de lo que debe ser. Estos son relatos caracterizados por un fuerte componente moral, que promueven

ideas abstractas sobre lo que es una buena familia. El componente axiológico en estos relatos es central, ya la vez, son constatativos, es decir, se relata una transformación exitosa a partir del accionar del sujeto que reparó una amenaza o situación de carencia o fechoría de los políticos. A diferencia de otras efemérides, no construye un pasado mítico lejano (Corredor González 487- 488).

Esta estrategia presentista se evidencia en la comunicación del Día de la Mujer. El relato parte de un estado inicial de fracaso y corrupción atribuido a los gobiernos de turno entre 2020 y 2023. La acción transformadora es la llegada del presidente Milei, que repara esta situación al eliminar las estructuras del oponente (el Ministerio de la Mujer) y reemplazarlas por una política punitiva que, según el texto mismo del video gubernamental, esto produce una baja constatable en los homicidios de mujeres. Se trata, por tanto, de una narrativa de restauración y purificación que legitima al gobierno por su eficacia en el aquí y ahora.

Del mismo modo, el Día de las Infancias se enmarca en una narrativa de protección y salvación (Corredor González 488), donde el gobierno, a través de su trabajo incansable, resguarda a los niños de la amenaza presente de la ideología de género para asegurarles un futuro sano y seguro.

En contraste, las comunicaciones para el 12 de octubre y el 24 de marzo apelan a una relectura de un pasado histórico extenso para fundamentar su proyecto. El 12 de octubre se configura como una narrativa de fundación y civilización (Corredor González 488). En ella, Cristóbal Colón es el héroe que, en representación de la capacidad humana, supera lo desconocido y trae el progreso y la civilización a un nuevo mundo. Esta narrativa de origen se conecta con una tradición histórica argentina que sistemáticamente ha borrado la presencia de los pueblos originarios para forjar el mito de una nación blanca y una cultura europea (Mases). Al reemplazar a las civilizaciones preexistentes por el concepto abstracto de lo desconocido, el relato oficial actualiza esta operación de invisibilización.

Por su parte, el video oficial del 24 de marzo retoma el viejo discurso dictatorial al justificar el golpe de Estado como una respuesta necesaria a la violencia guerrillera, omitiendo casi por completo el terrorismo de Estado (Lvovich). Esta narrativa no es nueva, sino que recoge y legitima una trama memorial alternativa que circulaba desde 2008 en actores marginales y que hoy es enunciada por la propia Casa Rosada. En ambos casos, el gobierno no se legitima por su acción en el presente inmediato, sino por su capacidad de reinterpretar un pasado fundacional (la llegada a América) o un

pasado traumático (la dictadura) para alinear una cierta idea de lo que es la identidad nacional con su proyecto político.

Puede pensarse que la efeméride del 12 de octubre se distingue por su ausencia de oponente y mitigación del tono polémico porque existe un cierto consenso colonial transversal al campo político argentino sobre el sentido del pasado y, específicamente, sobre las matrices de dominación imperialista y racista. La idea de lo desconocido en el relato de la efeméride del 12 parece sostener una idea de ausencia o invisibilidad en el rol de los pueblos originarios solidaria con la idea de una nación blanca y europea, es decir, un mito fundacional en Argentina, elaborado principalmente en las últimas décadas del siglo XIX. Este gran relato de la nación se construyó borrando y silenciando sistemáticamente la participación de los pueblos originarios en hitos clave de la historia argentina. Al presentar el continente como un espacio vacío y desconocido antes de la llegada de Colón, se perpetúa la invisibilización de los pueblos originarios, reforzando el mito de una nación argentina cuyas raíces son exclusivamente europeas y cuya historia comienza con la superación de esa nada primigenia, y no con el encuentro, conflicto y dominación de las civilizaciones que ya existían (Mases). En este sentido, el relato de Casa Rosada evidencia el reconocimiento de gramáticas de producción previas (Verón), es decir, se alimenta de lenguajes y temas asentados previamente en la cultura política argentina.

Los contrarelatos sobre la última dictadura militar y los derechos humanos en Argentina no son una novedad en la discursividad social. Distintas fuerzas políticas previas al gobierno de Javier Milei intentaron elaborar narrativas donde estratégicamente se exculpaba a los militares. Quizás lo que sí constituye una novedad es la normalización y legitimación de los discursos de memoria completa o memoria castrense que se hace presente en estos relatos publicados por las cuentas oficiales de la Casa Rosada. Es el poder ejecutivo mismo el que enuncia los relatos que cuestionan el avance de la memoria y el rol de las organizaciones de derechos humanos.

Antes del gobierno de Milei, distintos actores, más bien marginales o laterales, se encargaron de la producción y valoración del discurso apologético de la dictadura; hoy las posiciones de enunciación institucionales y legitimadas del poder ejecutivo —la voz de la nación que de alguna manera representa la Casa Rosada— hablan de un nuevo escenario en la disputa por el pasado reciente. Estos discursos no son solo pronunciados por un presidente, una vicepresidenta o un partido político, sino por el enunciador, Casa Rosada, que representa metonímicamente al país en su conjunto.

La trama memorial que hoy emerge desde el poder ejecutivo fue articulada progresivamente durante la década anterior por una heterogénea confluencia de actores, incluyendo agrupaciones de memoria completa, periodistas e intelectuales revisionistas (Salvi y Messina). Estos grupos pusieron en circulación un léxico y un conjunto de consignas que buscaban horadar el consenso social construido por los organismos de derechos humanos, tales como la exigencia de reconocer a las víctimas del terrorismo o la relativización de la violencia estatal en el marco de una guerra. Durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), esta trama encontró una caja de resonancia a nivel gubernamental (Salvi y Messina 18), con funcionarios que promovieron una agenda deskirchnerizada de los derechos humanos bajo significantes como diálogo y pluralismo (Barros y Morales). No obstante, dicha gestión tuvo un recorrido ambiguo, con marchas y contramarchas y posiciones ambivalentes y titubeantes ante el costo político que implicaba desafiar los logros del movimiento de derechos humanos.

La verdadera ruptura se manifiesta el 24 de marzo de 2024, cuando la cuenta oficial de la Casa Rosada publicó un video titulado *Día de la memoria por la verdad y la justicia. Completa*. El carácter oficial de esta pieza es inocultable y sus protagonistas encarnan perfectamente el contrarelato: el periodista revisionista Juan Bautista Yofre, la representante de las víctimas del terrorismo María Fernanda Viola, y el exmilitante Luis Labraña, quien afirma haber inventado la cifra de 30 000 desaparecidos. La narrativa justifica la dictadura como una respuesta a la violencia guerrillera, omite casi por completo la represión sistemática y ataca al movimiento de derechos humanos calificando su causa como un gran negocio. Esta operación discursiva se enmarca en la comunicación disruptiva del presidente, caracterizada por la polarización y la transgresión de los consensos, incluyendo el *ethos* político o pacto democrático construido desde 1983 (Souroujon 165; Ramírez y Vommaro).

Si nos detenemos en las publicaciones conmemorativas del 24 de marzo de 2024 y 2025, las diferencias actanciales reflejan un cambio de estrategias narrativas por parte de la comunicación gubernamental del poder ejecutivo, o bien una heterogeneidad formal en la narración política. El video de 2024 se centra en un sujeto-víctima que busca un objeto-reparación a través del ayudante-testimonio, apelando a la empatía. El video de 2025, en cambio, construye un sujeto-investigador que busca un objeto-verdad a través del ayudante-documento, apelando a la razón y a la autoridad del conocimiento. Ambos sujetos protagonistas, Yofre y Lajee, representan distintas generaciones de intelectuales libertarios. Cabe preguntarse aquí ¿cuáles son los relatos que organizan

las grillas de inteligibilidad sobre el pasado reciente producidos por intelectuales libertarios?, ¿qué tradiciones y recursos narrativos convocan a la batalla cultural desde una identidad política que se pretende novedosa?

Conclusiones

Se puede concluir que la comunicación gubernamental en las redes sociales de la Casa Rosada, durante la presidencia de Javier Milei, utiliza las efemérides para construir un contrarelato sistemático, empleando dos estrategias narrativas complementarias pero heterogéneas: la reinterpretación de un pasado fundacional o traumático y la intervención sobre un presente conflictivo. Ambas estrategias buscan disputar los sentidos del pasado reciente y dismantelar las políticas de la memoria consolidadas en la democracia argentina desde 1983.

Aquí hemos solo analizado la materia lingüística de la comunicación oficial de Casa Rosada, sin embargo, para una mayor comprensión de la discursividad libertaria sería necesario indagar corpus más amplios que incluyan otros elementos del complejo ecosistema mediático que despliega cotidianamente el poder ejecutivo nacional. Por otro lado, este fenómeno apenas es incipiente, ya que La Libertad Avanza y Javier Milei constituyen identidades políticas relativamente novedosas en la democracia argentina, por ende, el curso de sus avatares, victorias y fracasos posiblemente altere las estrategias narrativas que despliegue en redes sociales.

Bibliografía

- Barros, Mercedes y Virginia Morales. «¿Cambio de paradigma? La embestida macrista contra el legado de la lucha por los derechos humanos en Argentina». *Legado y memorias. Debates sobre el futuro anterior*, editado por Fernando Rousseaux, Tren en Movimiento, 2019, pp. 79-96.
- Barthes, Roland. *Mitologías*. Siglo XXI, 1980.
- Berzal, Constanza. «Narrativas Políticas Transmedia como herramientas de comunicación gubernamental: caso “Argentina Unida”». *Revista Más Poder Local*, núm. 58, 2024, pp. 70-97.

- Blanco, Desiderio y Raúl Bueno. *Metodología del análisis semiótico*. Universidad de Lima, 1980.
- Dagatti, Mariano y Paula Onofrio. «Imaginario hipermediático. Los mundos visuales del gobierno de Cambiemos (2015-2018)». *Cuaderno 96 | Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 2020/2021, pp. 73-91.
- David Cruz, Janeth. «Modelo actancial. Los resortes narratológicos de la obra de Greimas». *Escribanía*, vol. 11, núm. 2, 2013, pp. 85-110.
- Greimas, Algirdas Julien. *Semántica estructural: investigación metodológica*. Traducido por Alfredo de la Fuente, Gredos, 1971.
- Janica, Emilia. «Memorias retórico-argumentales de las dictaduras en Argentina y en Brasil. Mitigación y metáfora en dos discursos públicos». *Retóricas de la memoria. Aproximaciones interdisciplinarias*, editado por María Alejandra Vitale, Asociación Argentina de Retórica-AAR, 2025, pp. 61-75.
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI, 2002.
- Jelin, Elizabeth. *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Siglo XXI Editores Argentina, 2017.
- Lvovich, Daniel. «Usos del pasado y memoria en la Argentina de 2024». *Retóricas de la memoria. Aproximaciones interdisciplinarias*, editado por María Alejandra Vitale, Asociación Argentina de Retórica-AAR, 2025, pp. 95-108.
- Mases, Enrique. «La construcción interesada de la memoria histórica: El mito de la nación blanca y la invisibilidad de los pueblos originarios». *Revista Pilquen, Sección Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. 12, 2010.
- Ramírez, Ignacio y Gabriel Vommaro. «Milei, ¿por qué? Hechos e interpretaciones de una erupción electoral». *Más Poder Local*, núm. 55, 2024, pp. 161-171.
- Romero, Pablo. *Es palabra del señor. Una aproximación semiótica y retórica al discurso religioso en los anuncios de propaganda de la campaña «Punto y aparte» del Candidato Presidencial de Argentina Javier Milei*. Universidad Internacional de La Rioja. 2024.
- Montero, Soledad. «Una democracia afectada. Polarización y emociones en el discurso de la nueva derecha argentina en redes sociales». *Revista Panamericana De Comunicación*, vol. 6, núm. 1, 2024.
- Sal Paz, Julio César y María Laura Nuñez. «Las representaciones discursivas sobre el 12 de octubre. Una mirada desde el análisis crítico del discurso en el diario La Geta de

- Tucumán». *Retóricas de la memoria. Aproximaciones interdisciplinarias*, editado por María Alejandra Vitale, Asociación Argentina de Retórica-AAR, 2025, pp. 145-163.
- Salvi, Valentina y Luciana Messina. «Reconfiguraciones memoriales sobre el terrorismo de Estado durante los años de ascenso de las derechas en Argentina (2008-2019)». *Política y Sociedad*, vol. 61, núm. 1, 2024.
- Sarasqueta, Germán, et al. «Hasta que el amor nos separe: el contrarelativo como instrumento narrativo. Una aproximación teórica». *Correspondencias & Análisis*, núm. 19, 2024, pp. 118-139.
- Simón, Gabriela. «“Uno no es nunca propietario de un lenguaje”: Roland Barthes, el desnaturalizador». *Revista DeSignis*, núm. 26, 2017, pp. 47-57.
- Souroujon, Gastón. «Del cajón de Herminio Iglesias a la motosierra de Javier Milei: Una lectura de los desplazamientos del ethos político durante los 40 años de democracia». *Postdata*, vol. 29, núm. 1, 2024, pp. 11-41.
- Vitale, María Alejandra, (ed.). *Retóricas de la memoria. Aproximaciones interdisciplinarias*. Asociación Argentina de Retórica-AAR, 2025.
- Verón, Eliseo. *La semiosis social*. Gredisa, 1987.
- Waisbord, Silvio. *El Presidente Troll*. Anfibia, 2024.

Fuentes

- Casa Rosada. *Día de la raza* [Video]. YouTube, 12 de octubre del 2024, <https://www.youtube.com/shorts/pZ6XMzBgcUw>
- Casa Rosada. *La libertad de conocer nuestra historia | Día de la Memoria. Completa* [Video]. YouTube, 24 de marzo del 2025, <https://www.youtube.com/watch?v=0bJ-fuRCAan8&t=7s>
- Casa Rosada. *Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Completa* [Video], YouTube 24 de marzo del 2025, https://www.youtube.com/watch?v=dcHv_BNdVAI
- Casa Rosada. (2025, marzo 8). *Día Internacional de la Mujer* [Video]. YouTube, 8 de marzo del 2025, https://www.youtube.com/shorts/XUiTX_ZK8WU
- casarosadaargentina. *¡Feliz día del niño!* [Video]. Instagram, 18 de agosto del 2024, <https://www.instagram.com/reel/C-0E4kCxn4P/>



Adenda

Observar el paisaje devastado

Reseña de Inclán, Daniel. *La marcha catastrófica del mundo. Crítica de la economía política de la violencia*. Bajo tierra: Universidad Nacional Autónoma de México, 2025.

Blanca Estela de la Soledad Pedroza Hernández

Laboratorio Contra/Narrativas
Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Cuernavaca, Morelos, México
blancapedroza@outlook.com

El capitalismo, en esta modernidad profundamente mediada por la tecnología, suele presentarse como un paisaje diáfano: un cielo aparentemente despejado, sin bordes visibles, cuyo brillo termina por agotar la vista. Su presencia es tan envolvente que cuesta identificar su inicio y su final. Muchas cosas se han dicho ya sobre el capitalismo y aun así encontramos que se pueden decir más. *La marcha catastrófica del mundo*, de Daniel Inclán, propone una lectura contundente y poco convencional que no rehúye las dimensiones más crueles y atroces del orden capitalista: sus múltiples modalidades de violencia, su capacidad para capturar toda forma de existencia y su impulso por convertir la vida en valor abstracto.

Pensar la economía política de la violencia y criticarla es una tarea compleja, no por alguna “naturaleza” intrínseca del sistema, sino por su carácter expansivo y reorganizador, que opera como un entramado dinámico, adaptable y sin centro fijo. En este sentido, la metáfora de la hidra que propone el EZLN en *El pensamiento crítico ante la hidra capitalista* resulta esclarecedora: el capitalismo no es un organismo natural, sino una maquinaria civilizatoria de múltiples cabezas, capaz de regenerarse y reconfigurarse

Recepción: 14-04-2025 | Aceptado: 19-05-2025
Publicado: 24-12-2025

Acceso abierto

Esta obra está bajo licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC
BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Citación:

Pedroza, Blanca. “Observar el paisaje devastado”.
Estudios del Discurso 11.2 (2025): 1-4.

DOI: <https://doi.org/10.30973/esdi.2025.11.2.243>

cada vez que una de sus formas es cuestionada o cortada. Enfrentarlo implica una lucha agotadora frente a un sistema homogéneo en su lógica, pero multifacético en sus expresiones.

En la actualidad, rodeados de pantallas que traducen la experiencia en píxeles, la violencia parece excesiva y la idea de lo que se ha considerado paz, forma parte de un pasado difuso e idealizado. Es fundamental subrayar que el modelo capitalista no solo es histórico, no procede de una tradición o identidad, sino que es una racionalidad económica que produce sus propias condiciones sociales y rehace los mundos que atraviesa. Su lógica de acumulación lo vuelve transhistórico. Su aparente “naturalidad” es, en realidad, el efecto de una maquinaria que se reproduce mediante la normalización del despojo y la precarización. Se vuelve crucial distinguir entre crisis y colapso, un punto central en el libro de Inclán. La crisis es la manera en que el sistema se reacomoda para seguir funcionando. El colapso, en cambio, sería su impacto. Pensar la violencia capitalista como “crisis” es otorgarle una temporalidad ilusoria, como si existiera un estado previo de estabilidad. Si la violencia funciona como una tecnología de administración del colapso, entonces no se trata de un fenómeno aislado ni excepcional, sino de una estructura que reconfigura Estados, territorios y modos de gobierno.

De ahí que sea vital comprender la violencia desde su raíz estructural. Si el sistema se sostiene a través de la catástrofe, la crítica no puede limitarse a denunciar efectos parciales: debe interrogar su lógica interna. Surgen entonces preguntas centrales: ¿cómo cuestionar un orden que ha colonizado incluso la idea misma de futuro? ¿Cómo pensar más allá de una racionalidad que se expande sin reconocer límites? Inclán señala que el imaginario del porvenir está capturado por la promesa del crecimiento infinito; imaginar un futuro fuera de esta marcha catastrófica implica romper con esa captura simbólica y material.

Vivimos una realidad contradictoria: una gran abundancia material, manifestada en un ávido deseo por consumir, convive con una profunda escasez simbólica. El problema de esta estructuración es el acaparamiento cada vez más grande de recursos naturales. Esta promesa se sostiene de la constante producción que absorbe formas de vida naturales finitas. El futuro presenta una contradicción basada en el consumo ilimitado de recursos limitados. Su aparente transformación constante es, en realidad, una forma de perpetuarse. La economía capitalista cambia sus formas para que su lógica de acumulación y de control siga intacta, incluso al costo de producir violencia y crisis en un mundo limitado. Es así como llegamos a una violencia estructural: la

explotación, el despojo, la destrucción ambiental y la precarización de la vida. Es vital destacar que este proceso de violencia comienza por las formas de vida no humanas que es fácilmente trasladable a las formas humanas. Esta violencia se da en las formas en que nos relacionamos con los objetos. En este orden social y económico se produce un vacío constante que intentamos desesperadamente llenar. Al relacionarnos con las cosas alrededor de la lógica del consumo, limitarlas a su uso y su diseño, naturalizamos una forma de violencia que se expande al entorno. Aprendemos a consumir todo, incluso los cuerpos. Esta forma de habitar nos vuelve crueles, construimos figuras que pueden ser sacrificables en beneficio del progreso irreal. Se pierde una forma de relacionarse con el mundo fuera de la utilidad económica de las formas no humanas. La violencia capitalista es en el fondo una guerra contra la historicidad.

Ahora, a través de este primer acercamiento crítico al carácter epistémico de la violencia, podría asumirse como una forma absolutista y omnipresente. La violencia sí está presente en todas partes, pero de manera diferenciada. Inclán presenta una posibilidad de entender las maneras específicas de actuar de la violencia en escalas y cómo estas se articulan entre sí. Para ello, desglosa los sentidos que dan forma al mundo social en cinco lógicas fundamentales: la primera es la que separa el valor de uso del valor de cambio; esta lógica organiza el mundo de manera que lo que importa no es lo que las cosas son o permiten hacer, sino lo que valen en el mercado. Todo es reducido a mercancía. La segunda divide el mundo en masculino y femenino (régimen sexo-género); aquí la violencia opera al construir jerarquías entre lo masculino y lo femenino, castigando lo que no encaja en ese orden binario. Es una lógica que fija roles y cuerpos, y que organiza una violencia específica contra las mujeres y las disidencias sexo-génericas. En tercer lugar, la lógica de racialización, que racializa las corporalidades y consolida al modelo del hombre blanco como ideal de humanidad. En la cuarta se separan las vidas humanas de las no humanas; esta lógica organiza el mundo distinguiendo entre vidas que importan, vidas que pueden sacrificarse y aquello que ni siquiera es considerado vivo. Se ejerce una violencia contra lo vivo que después se replica sobre los cuerpos humanos. Y, por último, la quinta es la lógica etaria; en el capitalismo tardío, las juventudes aparecen simultáneamente como fuerza deseada y sujeto enemigo. A la vez, las infancias y las vejeces son administradas como cargas o mercados específicos.

Esta propuesta analítica abre una vía para interpretar cada escala como niveles que no funcionan aislados, sino que se articulan para sostener un mismo régimen de

inteligibilidad. Cada lógica produce sentido en su propio ámbito, pero adquiere potencia cuando se acopla con los demás, creando un entramado que normaliza el mundo contemporáneo de la violencia. Este enfoque permite ver que la violencia no destruye, sino que administra significados. Lejos de ser un residuo o una anomalía, la violencia se convierte en una tecnología que da forma a la vida social, orientando cómo se valoran las cosas, cómo se gestionan los cuerpos, cómo se reconfiguran las instituciones y cómo se narran los hechos. Aquí, la violencia opera como una matriz de sentido que, paradójicamente, construye orden mientras aparenta descomposición.

Además del plano material e institucional, Inclán subraya que la violencia posee una dimensión estética que reorganiza el campo de lo sensible. “La estética de la violencia se caracteriza por una dimensión absolutamente peligrosa, que disminuye la reflexividad sobre el acto de destrucción y sus consecuencias” (183). Esta estética no se limita a representar hechos violentos, también define qué puede ser visto, cómo se muestra el dolor y qué cuerpos son reconocidos o, por el contrario, desechados. En la actualidad contemporánea, la imagen deja de ser un simple testimonio para convertirse en una extensión de la propia violencia a otros espacios y geografías. Se presenta una forma que administra la sensibilidad pública y que, en muchos casos, anestesia el horror. Se ha pasado de la clandestinidad del horror a un mandato de visibilidad, que en ocasiones es difícil apartar la mirada, como mencionaba Susan Sontag en su libro *Ante el dolor de los demás: el paisaje de la devastación* no pierde su condición de paisaje. Dejar de mirar es casi imposible en una sociedad tan digitalizada; sin embargo, observar con crítica es factible. No basta con mostrar, hay que interrumpir el flujo anestésico que se repite y borra.

Inclán no se propone ofrecer respuestas cerradas ni soluciones inmediatas; más bien, se distancia deliberadamente de la crítica moral de la violencia. Su apuesta consiste en abrir una perspectiva capaz de leer las múltiples escalas en las que opera el orden capitalista y, con ello, ampliar la crítica hacia dimensiones que suelen pasar inadvertidas. Al desplazar la pregunta del juicio hacia la comprensión estructural, su análisis permite imaginar otras formas de interpretar —y eventualmente disputar— la marcha catastrófica que organiza nuestra experiencia del mundo. Al desvelar la lógica interna de este sistema, su obra nos proporciona las herramientas para mirar críticamente más allá del aparente “paisaje diáfano” que el capitalismo nos presenta como única realidad posible. **D**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS**

