

X Congreso
Argentino y
V Congreso
Internacional
de Semiótica



Semióticas:
Miradas,
recorridos y
nuevos objetos
de conocimiento

Actas del X Congreso Argentino y V Congreso Internacional de Semiótica

15,16 y 17 de
Septiembre
Paraná - Santa Fe



Actas del X Congreso Argentino y V Congreso Internacional de Semiótica / María Ledesma ... [et al.] ; compilado por Claudia Rosa ; María Ledesma ; Lucía Stubrin ; editado por Claudia Rosa ; Lucía Stubrin ; María Ledesma.- 1a ed. - Paraná : Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER, 2019.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-698-455-7

1. Semiótica. 2. Investigación. I. Ledesma, María, comp. II. Rosa, Claudia, comp. III. Stubrin, Lucía, comp.
CDD 401.410711

Fecha de catalogación: 28/07/2019

Comité Editorial

Claudia Rosa | Universidad Nacional de Entre Ríos-Universidad Nacional del Nordeste | Argentina

María Ledesma | Universidad Nacional de Entre Ríos – Universidad de Buenos Aires | Argentina

Lucía Stubrin | Universidad Nacional de Entre Ríos – Universidad Nacional de Litoral | Argentina

Gestión Administrativa

Mauro Alcaraz | FCEdu - Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

Correctoras

Kaia Edling | FCEdu - Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

Análía Sendra | FCEdu - Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

Diseño, Área Gráfica

María Florencia Hernández Ross | FCEdu - Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

María Lucrecia Grubert | FCEdu - Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

Maquetación, Área Gestión Editorial

Marina Hedrich | FCEdu - Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

Sabrina Colliard | FCEdu-Universidad Nacional de Entre Ríos | Argentina

Presentación

Este volumen reúne los trabajos enviados para su publicación y que fueran parte del conjunto de ponencias presentadas para X Congreso Argentino y V Congreso Internacional de Semiótica.

Objetivos del congreso

Continuar con la tradición de los Congresos Argentinos de Semiótica, en su décima edición y a 30 años de su primera realización.

Contribuir al reconocimiento de los avances de nuestra disciplina y a sus modos de construir y analizar nuevos objetos y campos de la semiosis.

Actualizar las cartografías semióticas y la puesta en diálogo de los equipos de investigación que trabajan con una perspectiva semiótica en el país y en la región.

Generar en el ámbito del Congreso espacios para el intercambio entre equipos abocados a problemáticas actuales en la enseñanza de la semiótica, los proyectos de investigación, extensión y editoriales y los avances de tesis de posgrado en el área.

Homenajear a figuras representativas en la constitución del campo de la semiótica y su institucionalización en Argentina.

Realizar la Asamblea habitual de participantes para discutir, proponer y decidir una nueva etapa institucional de la AAS.

Instituciones Organizadoras

Asociación Argentina de Semiótica

Facultad de Ciencias de la Educación – UNER

Facultad de Humanidades y Ciencias – UNL

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – UNL

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo – UNL

Comité Académico

Pampa Arán – UNC

Leonor Arfuch – UBA

Luis Baggiolini – UNR

Silvia Barei – UNC

Graciela Barranco – UNL

Ana María Camblong – UNaM

Amira Cano – UNSJ

Alejandra Cebrelli – UNAS

Reflexiones, desde la perspectiva de la alfabetización semiótica, sobre las producciones escritas de jóvenes ingresantes (2015-2016) de la Facultad de Humanidades de la UNNE

Hugo Roberto Wingeyer | UNNE

hugowingeyer@hotmail.com

Silvina Espíndola Moschner | UNNE

silvina.es.mo@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se reflexiona sobre el análisis de un corpus de expresiones escritas de veinte alumnos ingresantes de las carreras de la Facultad de Humanidades de la UNNE, las que se elaboraron en el contexto de propuestas integradas de comprensión lectora y producción escrita realizadas en la cátedra “Taller de comprensión y producción de textos”. El marco teórico orientador es el de la alfabetización semiótica desarrollado por Ana María Camblong (2012). De acuerdo con parte de la tipificación que propone este marco, puede clasificarse la muestra de nuestros informantes, hablantes de la región NEA de Argentina, en dos grupos: a) comprenden y hablan la lengua oficial y sus hábitos responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado y b) comprenden y hablan la lengua oficial pero sus hábitos (mestizo-criollos rurales o de fronteras) no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado. En los trabajos de los informantes tipo b), además de los fenómenos morfosintácticos del español general que no se ajustan a su norma –rasgo compartido por todos los informantes– aparecen modalidades lingüísticas conservadoras, descartadas en otras regiones, y rasgos propios del contacto con la lengua guaraní. A partir de la caracterización lingüística de este último grupo, la que se realiza ya desde la etapa de diagnóstico, distinguimos algunas problemáticas estructurales y planteamos algunas hipótesis de instancias superadoras de las mismas para atender la diversidad socio-cultural que puebla nuestras aulas y propiciar la integración de los usos lingüísticos de estos estudiantes de “fronteras”.

Palabras clave: ingresante, alfabetización semiótica, lengua estandarizada

Abstract

In this work we reflect on the analysis of a corpus of written expressions of twenty entrants of

the courses of the Faculty of Humanities at the UNNE, which were elaborated in the context of integrated proposals for reading comprehension and written production carried out in the chair “Workshop of comprehension and production of texts”. The guiding theoretical framework is that of semiotic literacy developed by Ana María Camblong in 2012. According to a part of the typification proposed by this framework, we can classify the sample of the students, speakers of the NEA region, into two groups: a) they understand and speak the official language and their habits respond to the middle class urban prototypes and to the standard language of schooled Spanish-Argentinean people, and b) they understand and speak the official language but their habits (rural or border mestizo-creole) do not respond to the middle class urban prototypes or to the standard language of schooled Spanish-Argentinean people. In the work of informants type b), besides the morphosyntactic phenomena of general Spanish language that do not conform to its norm –a trait shared by all informants– there are conservative linguistic modalities, discarded in other regions, and specific features of the contact with the Guaraní language. From the linguistic characterization of this last group –carried out during the diagnosis stage– we distinguish some structural problems and propose some hypotheses to overcome them, in order to attend to the socio-cultural diversity that populates our classrooms and to foster the integration of the linguistic uses of these “border” students.

Keywords: semiotic literacies, entrants, standardized language, non-standardized habits

El punto de partida: la lengua es un instrumento de comunicación

El Plan de Estudios de la Facultad de Humanidades de la UNNE, incluye en el primer año de todas las carreras la materia “Taller de Comprensión y Producción de Textos” del Departamento de Letras. Este es el tiempo-espacio donde se produce el tránsito del ingresante hacia el mundo académico. La frontera donde se traducen los espacios semióticos mundo-joven-ingresante y mundo-académico.

En esta ponencia, en el marco de un proyecto con el que nos proponemos avanzar sobre el fenómeno de la heterogeneidad de nuestros alumnos, elaboramos un análisis de las expresiones escritas, elaboradas en ejercicios que las integran con compresiones lectoras, de alumnos de la Universidad Nacional del Nordeste. Para llevar a cabo la caracterización de los escritos, partimos de los parámetros del enfoque comunicativo, que es el que actualmente se considera en el Taller. Enfoque en el que la lengua se define como un instrumento de comunicación.

Agrupamos los distintos aspectos del discurso escrito bajo los conceptos de adecuación contextual, discursiva, gramatical y léxica. La adecuación contextual refiere a la relación que guarda el discurso con los parámetros situacionales; es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (formal / informal). La adecuación discursiva, por su parte, comprende tanto la coherencia como la cohesión. La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante / irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.); es decir que, abarca la elección sobre aquello que se deja implicado y sobre aquello que se explicita, así como la organización de los contenidos. A su vez, la dificultad para adjudicar un tema global a un determinado párrafo se vincula con otro tipo de coherencia de carácter lineal o microestructural. Este tipo de coherencia, que se denomina cohesión, se refiere a la interrelación semántica y gramatical entre las oraciones y las secuencias que componen el texto. En cuanto a la adecuación gramatical, comprende los aspectos consensuados de normativa estándar, los conocimientos gramaticales de fonética, ortografía y morfosintaxis. Por último, la adecuación léxica se basa principalmente en el empleo de un vocabulario diverso y preciso. Se relaciona con la noción de variación.

Otras perspectivas de análisis

Ahora bien, como en el Taller, nuestras búsquedas han seguido distintos derroteros disciplinares y pedagógicos, hemos transitado de lo gramatical a lo comunicativo, desde ahí a la alfabetización académica y, ahora, a la alfabetización semiótica; con todas las vicisitudes disciplinares que constituyen el ejercicio de nuestra práctica. Al mismo tiempo, transitamos por caminos pedagógicos

que nos llevaron desde la clase expositiva al aula taller; instancias presenciales que luego se complementaron con el aula virtual.

Observamos que transitamos hacia la alfabetización semiótica con el fin de avanzar sobre otras propuestas en las que se tiene en cuenta la relación entre lenguaje y dinámica cultural. Orientamos la reflexión hacia la alfabetización durante los trayectos escolares previos y sus consecuencias en el aprendizaje universitario. Más precisamente, si luego de haber atravesado los periodos escolares primario y secundario algunos alumnos presentan aún dificultades importantes en la producción de textos, se hace ineludible preguntarse hasta qué punto es posible cambiar esa situación estructural en la universidad.

Aspectos de la alfabetización semiótica

Para los aspectos de la alfabetización semiótica que consideramos en esta ponencia recurrimos a Camblong (2012), quien aborda la temática en zonas de frontera de la provincia de Misiones. Analiza los rasgos que la definen como espacio fronterizo; entre ellos, la presencia de pueblos aborígenes y de descendientes de inmigrantes alemanes, polacos, ucranianos, suecos, rusos, suizos e italianos, y en consecuencia, la coexistencia de lenguas oficiales y lenguas no oficiales. Acorde con las circunstancias descritas, en la mencionada provincia se cuenta con una población escolar sumamente heterogénea. Desde el punto de vista lingüístico, como una forma de estar en ese mundo fronterizo, en sus hablantes aparecen huellas del portugués y del guaraní. El sistema educativo se ve, por consiguiente, ante la necesidad de dar respuesta a esa heterogeneidad mediante un tratamiento adecuado de la complejidad sociocultural de los usos cotidianos del lenguaje. Concretamente, el sistema educativo debe revisar el hecho de que, en general, los hábitos lingüísticos de los niños mestizocriollos rurales y suburbanos son descalificados en pos de la imposición de una normativa estandarizada, regida por criterios urbanos de clase media. La frontera se instaure, entonces, como barrera y no como pasaje con movilidad continua.

Esta búsqueda de homogeneidad y corrección normativa del sistema educativo trae aparejada la continua desvalorización de determinados fenómenos del habla cotidiana. No se tiene en cuenta que los hábitos lingüísticos de los alumnos responden a convenciones y prácticas que han sido aprendidos e incorporados al margen de los sistemas educativos formales.

Dos son los aspectos de la alfabetización semiótica que tomamos en nuestro trabajo: la superación del concepto de lengua del enfoque comunicativo y una tipificación hecha sobre la base de lengua estandarizada del español-argentino escolarizado.

A partir de la definición de lengua en el enfoque comunicativo como un “instrumento de

comunicación”, en el que en nuestro marco teórico orientador se nos plantea “la reducción conceptual que este enunciado supone, al menos en lo siguiente: 1) el lenguaje supone una potencia semiótica que excede ampliamente lo instrumental; 2) concebir el lenguaje como instrumento supone que lo manejamos desde fuera, que operamos con el lenguaje desde un sujeto a priori, lo que implica excluir al lenguaje de la instauración y constitución misma de la conciencia semiótica; 3) la comunicación no agota las posibilidades semióticas del lenguaje” (Camblong, 2012: 59-60).

En segundo lugar, estrechamente vinculada con esta ampliación del concepto de lengua, tomamos en cuenta un aspecto de la caracterización de los aprendices antes de propuesta alfabetizadora de Camblong (2012). Se los tipifica sobre la base de si comprenden y hablan la lengua oficial y sus hábitos responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado; o si comprenden y hablan la lengua oficial pero sus hábitos (mestizo-criollos rurales o de fronteras) no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado. Para el análisis de nuestro corpus de producciones escritas, consideramos de suma importancia esta clasificación.

Análisis del corpus

A la luz de los conceptos de la alfabetización semiótica, analizamos un corpus amplio de expresiones escritas de veinte alumnos ingresantes de las carreras de la Facultad de Humanidades de la UNNE, las que se elaboraron en el contexto de propuestas integradas de comprensión lectora y producción escrita, y redacción de textos instrumentales, en los años 2015 y 2016. Expresiones solicitadas en la cátedra “Taller de comprensión y producción de textos”, que se dicta a la mayor parte de los profesorados de la Facultad de Humanidades. Cátedra en la que el ingresante comienza a traducir el discurso del mundo-académico para poder apropiarse de su lenguaje y ajustarse y encuadrarse en los modos de decir de la disciplina que estudian.

Ahora bien, los alumnos cuyas producciones escritas serán analizadas en el trabajo, por su parte son hablantes de la región NEA de Argentina. Respecto de la formación histórica y demográfica de territorio, fue progresivamente ocupado por los guaraníes, los hispanocriollos y, más tarde, por inmigrantes europeos. Seguimos en este punto a Inés Abadía de Quant (2004), referente importante de los estudios lingüísticos del español del NEA. En sus trabajos propone una clasificación de fenómenos lingüísticos en tres grupos: situaciones del español general que no se ajustan a su norma estándar, modalidades lingüísticas conservadoras, descartadas en otras regiones, y rasgos propios del contacto con la lengua guaraní.

Esta clasificación nos permite ordenar los fenómenos observados en nuestro corpus:

1. Situaciones sintácticas del español general

Se consideran fenómenos de aceptación de variantes que implican desplazamiento de las académicamente aceptadas, que siendo comunes en otras áreas hispánicas, se registran en nuestro corpus con suficiente generalidad como para suponer la proximidad a un cambio.

1.1. Verbo impersonal *haber* usado como personal

El uso del impersonal haber como verbo personal es un fenómeno hispánico del siglo XVI se continúa en el español sincrónico del NEA.

Se lo observa con extensión amplia en nuestro corpus. Observamos en el ejemplo (2) la alternancia de forma personal e impersonal.

(1) Se dijo de que *hubieron* comentarios de que el autor no escribía en latín.

(2) La escuelas que asistimos es la 26, en la que *había* cuatro primeros años pero solo *habían* dos quinto años.

1.2. Oraciones impersonales cuasi refleja, usadas como personales, y pasivas personales cuasi reflejas, usadas como impersonales

La diferenciación, como recurso para evitar anfibologías, que comienza a manifestarse en el español peninsular del siglo XVI, de los dos tipos de oraciones, la impersonal cuasi reflejas con objeto directo de referencia + persona y las pasivas cuasi reflejas de referencia – persona, según Abadía de Quant (2000a: 132), “no pudo afianzarse en el español de la región al punto de mantenerse las confusiones observadas desde el siglo XVI hasta la fecha”.

Las variantes de las variables normalizadoras son las siguientes:

La variación en número del verbo en concordancia con el núcleo del objeto directo en la oración cuasi refleja impersonal.

La conversión de la oración personal pasiva cuasi refleja en impersonal, al no cumplirse la concordancia verbal.

En cuanto a nuestras expresiones escritas hemos encontrada muy marcada la tendencia a convertir en oraciones impersonales cuasi reflejas, las personales pasivas cuasi reflejas. Es menos frecuente la tendencia a convertir la oración cuasi refleja impersonal en personal.

(3) En la ciudad que estamos viviendo hoy se ha producido muchas situaciones violentas.

(4) Frecuentemente se ven a personas extremadamente ambiciosas.

1.3. Articulación de la función objeto directo de referencia – persona

El uso de la preposición *a* ante objeto directo de referencia – persona, que no caben en las situaciones excepcionales previstas por la normativa, es frecuente en el español de la región NEA, sin que se pueda determinar con precisión su historicidad.

(5) Osvaldo quería besar *a* los labios pequeños de Amanda.

2. Modalidades morfosintácticas conservadoras

Se tratan en este apartado fenómenos que se consideran retenciones de modalidades tradicionales que han sido desplazadas en el litoral sur de Argentina.

2.1. Conjunción causal *por lo que* por *porque*

Se trata de un subordinante de proposición causal que tuvo vigencia plena en el español del siglo XVI y en el español sincrónico del NEA.

Los casos registrados en nuestro corpus confirman la extensión amplia de esta variante en el español sincrónico de nuestra región.

Las mujeres son las primeras en irse de sus hogares, en cambio los hombres tardan más tiempo *por lo que* para irse de sus hogares deben madurar.

2.2. Uso del adverbio *anteriormente* por *antes*

Se trata del uso del adverbio *anteriormente* por *antes*, cuya historicidad se remonta al siglo XVI. Según Abadía de Quant (2004b:208), es “de extensión amplia entre hablantes de los niveles subestándar y estándar al punto de ser antes de uso absolutamente ocasional”.

(6) A los varones que quieren donar sangre le preguntan en un cuestionario si tuvieron relaciones sexuales con otros hombres en los últimos 12 meses. Y a las mujeres le preguntan si tuvieron relaciones sexuales con un hombre que tuvo *anteriormente* contacto sexual con otro hombre, también en los últimos 12 meses.

3. Situaciones sintácticas generadas por contacto con la lengua guaraní

La presencia de la lengua guaraní en la región NEA ha generado muchas situaciones de contacto, más frecuentes en la oralidad que en la escritura.

3.1. Leísmo

El sistema guaraní, que no distingue género ni caso en los pronombres de tercera per-

sona, para las funciones de objeto directo y objeto indirecto, “habría reforzado desde el XVI, con los primeros encuentros entre la lengua nativa –de uso mayoritario hasta mediados del siglo XIX- y el español, el leísmo peninsular, sin llegar a desplazar absolutamente el uso etimológico de los pronombres”. (Abadía de Quant, 2004b:227)

Le acusa de ser culpable que el joven se eche a perder...

3.2. Anteposición de expresiones negativa a la forma verbal negada.

En el español de la región NEA se encuentran fenómenos de doble negación en los que se combinan expresiones negativas + frase verbal negada (“nunca no viene”; “nada no come”). La explicación de este fenómeno se debe al contacto con la lengua guaraní que en sistema exige que el verbo siempre se exprese negativamente.

- (1) El padre *nunca no* le mostró que le apreciaba a su hijo.

Para finalizar, volvemos a nuestra tipificación para una síntesis de nuestras observaciones lingüísticas, registradas desde la etapa de diagnóstico: los que comprenden y hablan la lengua oficial y sus hábitos responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado, y los que comprenden y hablan la lengua oficial pero sus hábitos (mestizo-criollos rurales o de fronteras) no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado. Los fenómenos del español general se registran sin diferencias en ambos grupos. Las modalidades lingüísticas conservadoras, si bien se registran en los dos grupos considerados, son más frecuentes en el segundo. Las situaciones generadas por contacto con la lengua guaraní se registran con mucha más frecuencia en el segundo grupo.

Conclusiones

En primer lugar, aclaramos que nuestro objetivo no es el de señalar “incorrecciones”, es más bien el de propiciar el conocimiento de la diversidad socio-cultural que puebla nuestras aulas y promover la integración de los usos lingüísticos de estos estudiantes de “fronteras”. Conocimiento que nos aproxima a la heterogeneidad lingüística que se evidencia en los alumnos ingresantes de carreras de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Heterogeneidad que nos impulsa a la búsqueda de otras perspectivas de análisis, superadoras del enfoque comunicativo adoptado hasta la actualidad.

En segundo lugar, en lo que respecta a las observaciones comparativas de los conjuntos propuestos, la caracterización de los que comprenden y hablan la lengua oficial pero sus hábitos no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado, puede contribuir a evitar la desvalorización del acervo lingüístico y cultural de cada alumno, que lo sitúan ante una serie de normas rígidas que le resultan ajenas e inaprehensibles, para que la universidad no contribuya, para ese grupo, a la configuración de fronteras.

Esperamos, en definitiva, que esta propuesta sea solo el comienzo de la apertura hacia otras perspectivas de análisis que den respuestas más eficaces a la mencionada heterogeneidad, sin que ello se entienda como un rechazo al enfoque que actualmente se aplica, sino más bien como la incorporación de aportes de otras posiciones que enriquezcan nuestra labor de alfabetización académica.

Bibliografía

ABADÍA DE QUANT, Inés (2000a). "El español del Nordeste". En María Beatriz Fontanella de Weinberg (ed.) *El español de la Argentina y sus variedades regionales.*, Bahía Blanca: Proyecto Cultural Weinberg / Fontanella.

ABADÍA DE QUANT, Inés (2004). *Aspectos del español sincrónico de los nativos de capital de Corrientes (Argentina).* Chaco: UNNE.

CAMBLONG, Ana María y FERNÁNDEZ, Froilán (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido.* Posadas: . Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

CASSANY, Daniel (2005). *Expresión escrita en L2/ELE.* Madrid: Arco Libros, S.L.

REYES, Graciela (2009). *Cómo escribir en español.* Madrid: Arco Libros, S.L.