

# Heteróclito y multiforme

## Debates y propuestas para analizar discursos

### Círculo de Análisis de Lenguaje en Uso

Rocío Flax, Lucía Hellín, Gabriel Hernández, Maite Martínez Romagosa,  
Martina Nudelman, Alejandro Raiter, Federico Testoni, Alana Vanina  
Venturini, Gilda Zukerfeld, Julia Zullo.



**Heteróclito y multiforme**  
**Debates y propuestas para analizar discursos**

---



## **Heteróclito y multiforme**

Debates y propuestas para analizar discursos

Círculo de Análisis de Lenguaje en Uso



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

**Decano**  
Ricardo Manetti

**Vicedecana**  
Graciela Morgade

**Secretario General**  
Jorge Cugliotta

**Secretaría de Extensión  
Universitaria y Bienestar  
Estudiantil**  
Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos  
Académicos**  
Sofía Thisted

**Secretaría de Posgrado**  
Claudia D'Amico

**Secretario de Investigación**  
Jerónimo Ledesma

**Secretario de Hacienda  
y Administración**  
Leandro Iglesias

**Secretario de Hábitat  
e Infraestructura**  
Nicolás Escobari

**Secretario  
de Transferencia  
y Relaciones  
Interinstitucionales  
e Internacionales**  
Martín González

**Subsecretaría de Políticas  
de Género y Diversidad**  
Ana Laura Martín

**Subsecretario de Políticas  
Ambientales**  
Jorge Blanco

**Subsecretaría  
de Bibliotecas**  
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario  
de Publicaciones**  
Matías Cordo

**Consejo Editor**  
Virginia Manzano  
Flora Hilert  
Marcelo Topuzian  
María Marta García Negroni  
Fernando Rodríguez  
Gustavo Daujotas  
Hernán Inverso  
Raúl Illescas  
Matías Verdecchia  
Jimena Pautasso  
Grisel Azcuy  
Silvia Gattafoni  
Rosa Gómez Rosa  
Graciela Palmas  
Sergio Castelo  
Aylén Suárez

**Directora  
de Imprenta**  
Rosa Gómez



---

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Colección Libros de Cátedra**

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2023

Subsecretaría de Publicaciones  
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina  
Tel.: 5287-2732 - [info.publicaciones@filo.uba.ar](mailto:info.publicaciones@filo.uba.ar)  
[www.filo.uba.ar](http://www.filo.uba.ar)

Heteróclito y multiforme: debates y propuestas para analizar discursos / Julia Zullo ... [et al.] - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2023.  
314 p. ; 22 x 15 cm. (Libros de Cátedra)

ISBN 978-987-8927-81-7

1. Análisis del Discurso. I. Zullo, Julia  
CDD 401.41

# Índice

Manual de instrucciones (o esto no es un prefacio)	9
<b>Sección A</b>	<b>17</b>
<hr/>	
<i>Convencer y persuadir</i>	
<b>Capítulo 1</b>	
Análisis del discurso multimodal de la meritocracia y una propuesta para analizar imagen en movimiento	19
<i>Lucía Hellín</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
La política en disputa. El debate por la Ley IVE en Argentina	55
<i>Maite Martínez Romagosa, Gilda Zukerfeld</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
Análisis de la campaña presidencial 2019 en el Instagram de Mauricio Macri desde una perspectiva multimodal	81
<i>Martina Nudelman</i>	
<b>Sección B</b>	<b>119</b>
<hr/>	
<i>Tensiones al interior de la política</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
Zamba y la construcción del pasado reciente	121
<i>Julia Zullo</i>	

## Capítulo 5

Habilidades, competencias y capacidades para el *cambio*. Análisis de discursos de Cambiemos sobre reformas educativas en la escuela media 155  
*Alana Vanina Venturini*

## Capítulo 6

El mobiliario urbano como discurso: propuesta de análisis multimodal de objetos en tres dimensiones 191  
*Gilda Zukerfeld*

## Capítulo 7

La culpa no es del castor ni del gorila 221  
Acerca de la (no) neutralidad de la educación  
*Alejandro Raiter, Julia Zullo*

## Sección C

249

### *Reflexiones*

---

## Capítulo 8

¿Qué preguntamos y por qué? 251  
Apuntes sobre el uso de la entrevista semiestructurada en investigaciones sobre el lenguaje en uso  
*Gabriel Hernández, Federico Testoni*

## Capítulo 9

Algunas reflexiones teórico-epistemológicas sobre el Análisis Crítico del Discurso 277  
*Rocío Flax*

Especificaciones técnicas del equipo 309

## Manual de instrucciones (o esto no es un prefacio)

Los prefacios exhiben una situación paradójica: se escriben al terminar una obra y se ubican al principio. Claro que la paradoja deja de lado una cuestión fundamental: ¿cuándo se leen los prefacios? o mejor aún, ¿se leen alguna vez?

En el caso de este libro, nos gustaría que sí y que pese a los cambios en los modos de leer que estamos atravesando, lxs lectorxs se asomen a este libro advertidxs y precavidxs. Así que, más allá de la intención de llamar su atención, vayan estas palabras como auténtico manual de instrucciones para recorrer los caminos que *Heteróclito y multiforme* ofrece.

### ADVERTENCIA

El libro que están a punto de leer es el resultado de un trabajo colectivo llevado a cabo entre 2018 y 2022. Como toda muestra de un proceso, ese resultado es parcial e inestable.

Lxs integrantes del Círculo de Análisis de Lenguaje en Uso (CALU) comparten algunos presupuestos teóricos y metodológicos, aunque no todos. De manera que podrán encontrar

algunas cuestiones aparentemente contradictorias entre los capítulos que componen este libro. Lo que parece contradicción no es más que el resultado de muchos debates y reflexiones que aún están en curso. Coincidimos en que no estar de acuerdo es lo mejor que nos puede pasar como grupo de investigación: nos enriquece y nos insta a seguir buscando respuestas y, en la mayoría de los casos, más preguntas. De todos modos, como podrán apreciar a lo largo de esta obra, es mucho lo que tenemos en común.

Es difícil encarar un trabajo colectivo sin perder las miradas individuales y prueba de ello es la decisión acerca del uso del llamado lenguaje inclusivo. Cada autorx utiliza una forma del inclusivo en particular. Por esta razón, en cada capítulo alternarán los usos entre x/e, al igual que en este prefacio. Nos gusta pensar que así también estamos ejerciendo un uso creativo de las formas lingüísticas y exponiendo, además de nuestros debates permanentes, una heterogeneidad que nos representa, nos reúne y da título a este libro.

## DESCRIPCIÓN

Uno de los principales objetivos del proyecto de investigación que da origen a esta obra fue observar de qué manera se manifiestan los cambios tanto en el nivel de *lo político* como a nivel de *la política* en la Argentina pos 2001. Nos apoyamos en el trabajo de Rosanvallon (2003) para distinguir, por un lado, el orden de *lo político* como aquel que atraviesa el conjunto social, un orden colectivo en el que todxs detentamos el ejercicio de la ciudadanía y construimos comunidad. Y, por otro lado, el orden de *la política* como aquel que, a través de los sistemas de representación y las instituciones, garantiza un ordenamiento y ejerce el poder sobre la ciudadanía. En este libro analizamos, entonces, distintas materialidades

discursivas para describir y explicar de qué modo la dialéctica de la variación y el cambio redefine, genera, transforma las representaciones sociales que tenemos lxs sujetxs acerca de la política y lo político. En algunos casos, esta temática fue central; en otros casos, fue el punto de partida para pensar distintas problemáticas o, incluso, para revisar problemas teóricos y metodológicos a los que nos enfrentamos en las investigaciones.

Durante estos cuatro años de proyecto, atravesamos dos signados por la pandemia de COVID-19. Esto significó no solo un cambio en el modo de reunirnos y compartir materiales, sino también una revisión de muchos de los objetivos y lecturas que nos habíamos planteado en 2018. Así, tuvimos una etapa en la que leímos autorxs que se apresuraron en vaticinar cambios en los modos de producción y consumo a nivel global; otra etapa en la que volvimos a cuestionar autorxs que solemos leer y utilizar en nuestros trabajos académicos; una etapa en la que decidimos discutir autorxs “en boga”; además, por supuesto, de intentar sostener y profundizar los proyectos personales de cada integrante en un mundo en el que parecía que no íbamos a volver a compartir un espacio común. Por suerte, esto último no se cumplió: volvimos a las aulas y volvimos a reunirnos cara a cara, aunque también incorporamos algunas prácticas nuevas que llegaron para quedarse; por ejemplo, escribir este “prefacio” a veinte manos a través de un documento compartido en tiempo real.

Desde la misma dialéctica que mencionamos entre cambios en el lenguaje y cambios sociales, creemos en los cambios que todos esos procesos también generan en las prácticas de lectura, recepción y circulación de textos como este. Con esto queremos decir que así como la escritura de este libro fue sinuosa, llena de incertidumbres, con discusiones y correcciones colectivas, proponemos que su lectura sea igual de impredecible. Si bien podríamos argumentar que

siempre fue así, nos propusimos en este caso hacer explícita aún más la variedad de recorridos posibles: nosotrxs planteamos algunos, pero esperamos que lxs lectorxs creen otros.

## **ALTERNATIVAS DE USO**

### **Lectura por secciones**

En la primera sección, que llamamos “Convencer y persuadir”, incluimos una serie de trabajos donde analizamos diferentes materialidades que —a través de distintos formatos textuales/géneros discursivos— nos intentan convencer para que hagamos o creamos algo: un spot publicitario intenta vendernos no solo un auto, sino también una identidad y un estilo de vida; algunos fragmentos de un debate parlamentario se muestran a favor o contra de un proyecto de ley y, al mismo tiempo, promueven una determinada manera de concebir la política; los mensajes electorales de un candidato a través de Instagram muestran cómo su perfil y su estrategia pueden cambiar a lo largo de una misma campaña. En particular, en esta sección, Lucía Hellín presenta una propuesta para el análisis de imágenes en movimiento a partir de herramientas del análisis multimodal, la semiótica social y el cine. Estas herramientas son luego puestas en juego en el análisis de un spot publicitario muy especial: “Meritócratas” de la empresa Chevrolet/General Motors. ¿Qué relaciones se establecen entre lo que se dice y lo que se ve? ¿Qué efectos provoca la música en la imagen en movimiento? Son algunos de los interrogantes que se plantean en este capítulo. A continuación, Maite Martínez Romagosa y Gilda Zukerfeld retoman la discusión sobre la política y lo político en el debate parlamentario sobre la

Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en Argentina. Se preguntan cómo se representa a la política en las intervenciones de lxs diputadxs. Por último, y retomando algunas definiciones y estrategias del análisis multimodal y en línea con el análisis del discurso político, Martina Nudelman analiza la campaña presidencial de Mauricio Macri en la red social Instagram durante el año 2019 para observar los cambios en los modos de representar al político entre la campaña previa y posterior a las elecciones primarias abiertas simultáneas y obligatorias (PASO).

La segunda sección la denominamos “Tensiones al interior de la política”. Siguiendo el sentido que Rosanvallon (2003) otorga a la política, en esta sección nos orientamos hacia los discursos producidos desde algunas instituciones estatales: programas educativos/de entretenimiento destinados a lxs niñxs producidos por un medio televisivo oficial, discursos institucionales y políticos sobre reformas/cambios educativos y objetos instalados en el espacio público de la Ciudad de Buenos Aires. Más precisamente, esta sección comienza con el capítulo de Julia Zullo en el que analiza un episodio de la serie animada Zamba, transmitida por el canal de TV estatal Paka Paka. Uno de los objetivos de su análisis es observar de qué modo se construye, en esta pieza audiovisual, la última dictadura cívico-militar. Sin embargo, las tensiones entre lo que se entiende como “entretenimiento” y “hacer política” son parte de la discusión en este capítulo. A continuación, Alana Vanina Venturini introduce la perspectiva de la Lingüística Cognitiva al Análisis Crítico del Discurso para analizar, en particular, el discurso de la coalición política Cambiemos sobre la reforma educativa en la escuela media. En línea con Venturini, Gilda Zukerfeld se propone analizar los objetos instalados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el espacio público, con un propósito doble: por un lado, demostrar la importancia de un enfoque

multimodal para el Análisis del Discurso; por el otro, observar las representaciones del espacio público que se pusieron en circulación a partir de estas transformaciones. El último capítulo de esta sección, escrito por Alejandro Raiter y Julia Zullo, aborda el problema de los límites entre educar y “adoctrinar” vinculando algunas piezas de literatura infantil —que no siempre tienen el mismo reconocimiento—. Si los lectores están atentos, ya podrán advertir que algunos problemas dialogan entre las diferentes secciones/capítulos y habilitan varias lecturas posibles de este libro. Algunos elementos se repiten, algunas ideas se confrontan, pero a esto volveremos más adelante.

La tercera y última sección propone dos reflexiones de otro orden: una sobre metodología y otra sobre los fundamentos de la Lingüística Crítica y el Análisis Crítico del Discurso. En el primer caso, Federico Testoni y Gabriel Hernández aportan una revisión de la entrevista semiestructurada como herramienta metodológica para investigaciones sobre el lenguaje en uso. A partir de una perspectiva crítica, los autores presentan una serie de desafíos que surgieron en investigaciones que trabajan con corpus orales. También, sistematizan diferentes estrategias para las etapas de planificación y desarrollo de una entrevista semiestructurada. En el último capítulo, Rocío Flax incorpora el enfoque de la Lingüística Cognitiva para problematizar el concepto de “transformación” utilizado por la Lingüística Crítica. La autora profundiza en los riesgos de utilizar conceptos provenientes de la lingüística formal dentro de una teoría funcionalista y crítica, y propone que, en cambio, los principios de la gramática cognitiva pueden aportar una mayor coherencia teórica.

## Elegí tu propia aventura

A este ordenamiento estándar, le sumamos algunas propuestas de lectura alternativas:

- » Si te interesan los análisis encarados desde una perspectiva multimodal, consultá los trabajos de Hellín, Nudelman, Zullo y Zukerfeld.
- » Si estás buscando trabajos sobre la publicidad/propaganda, podés leer los capítulos de Hellín y Nudelman.
- » Si te interesa la educación, te recomendamos leer los capítulos de Venturini, Zullo y Raiter-Zullo.
- » Si buscás material sobre el discurso político, te sugerimos leer a Romagosa-Zukerfeld y a Nudelman.
- » Si te gustaría saber más sobre las estrategias de comunicación política del PRO/Cambiamos, podés revisar los capítulos de Nudelman, Venturini y Zukerfeld.
- » Si te atraen los aportes de la Lingüística Cognitiva al Análisis del Discurso, te recomendamos a Flax, Nudelman y Venturini.
- » Si te interesan, o estás lidiando con problemas teórico-metodológicos, buscá los capítulos de Hernández-Testoni, Flax, Hellín y Zukerfeld.



## **Sección A**

---

Convencer y persuadir



## Capítulo 1

# **Análisis del discurso multimodal de la meritocracia y una propuesta para analizar imagen en movimiento**

*Lucía Hellín*

### **Un desafío para el análisis**

Desde su irrupción como fenómeno de masas a principios del siglo XX hasta la actualidad, el uso de imágenes en movimiento para la comunicación visual no ha dejado de acrecentarse. La televisión, que trajo la pantalla al hogar, es un hito importante en este camino; pero nunca antes la imagen en movimiento ha estado tan presente, tan diversificada en términos de géneros discursivos y en forma tan cotidiana como en el siglo XXI. Y algo más: con la masificación de computadoras personales y teléfonos celulares hemos pasado de ser consumidores de mensajes articulados por este medio, con una pequeña élite dedicada a su creación, a ser productores de mensajes multimodales articulados a través de imágenes en movimiento. Como analistas del discurso, trabajar con corpus que incluyen imagen en movimiento supone un desafío desde el punto de vista metodológico. En parte por las dificultades propias de las herramientas conceptuales y técnicas para hacerlo, pero también por la enorme cantidad de datos que pueden obtenerse en el proceso.

En este capítulo abordamos el análisis de piezas discursivas que utilizan imágenes en movimiento como recurso semiótico.<sup>1</sup> Para ello, revisaremos algunos conceptos elaborados desde la teoría fílmica, el enfoque multimodal y la semiótica social. Finalmente, presentaremos el análisis de un spot publicitario para ejemplificar la propuesta.

## El texto desde la perspectiva multimodal

El enfoque multimodal (Kress y van Leeuwen, 2006a, 2006b; van Leeuwen, 2005) propone que el sentido de un texto es el resultado de la combinación de distintos *modos semióticos* que establecen relaciones entre sí.

Partimos de la definición de *modo* de Gunther Kress ([2014] 2017: 60), al cual entendemos como un recurso culturalmente dado y socialmente creado para construir sentido.<sup>2</sup> Algunos ejemplos de modos que usamos en la comunicación contemporánea son: el lenguaje oral, la escritura, la imagen, la música, el sonido y la imagen en movimiento. Los modos pueden pensarse también como conglomerados de rasgos; por ejemplo, la escritura comprende palabras, oraciones y párrafos; pero también signos de puntuación, espacios

---

1 El análisis que se presenta en este trabajo es fruto de la reflexión en el equipo de cátedra de Análisis de los Lenguajes de los Medios Masivos de Comunicación "A" de la Universidad de Buenos Aires para el desarrollo de los trabajos prácticos de la materia. El corpus original, conformado durante el año 2016, incluía no solo el spot "Meritócratas" sino las profusas réplicas que este recibió como respuesta a su publicación. Otra muestra de las conclusiones de este trabajo puede verse en García y Szretter Noste (en prensa).

2 Optamos por traducir la palabra inglesa '*meaning*' en el original como *sentido* para hacer referencia a aquella dimensión de la significación ligada al uso. Seguimos la propuesta de Zullo (2016) que, retomando a Volóshinov (1929) distingue tres instancias de la significación que van desde un polo más estable, al cual llamaremos *significada*, y que corresponde a los términos fijados en diccionarios; la *valoración*, que refiere a los acentos que la lucha discursiva imprime a la palabra; y una dimensión más sujeta al cambio, el *sentido*.

en blanco, tipografías, convenciones ortográficas, etcétera. Desde esta perspectiva, cualquier medio lo suficientemente desarrollado para producir significado constituye un modo; es decir, que cuando una comunidad emplea un recurso con cierta regularidad y consistencia, y comparte asunciones acerca de su potencial de significado, entonces ese recurso puede convertirse en un modo. Esta aproximación implica, entonces, que la distinción entre medio y modo es una cuestión de grado:

Está claro que las culturas no utilizan la misma energía en todo momento en todos los usos potenciales de los recursos semióticos: por eso algunos son altamente desarrollados y se vuelven completamente articulados para todos los propósitos comunicativos y representacionales de un grupo, mientras otros son parcialmente articulados o apenas articulados. Nuestra decisión es no trazar un lazo entre modo y no-modo sobre estas bases. Si el recurso está lo suficientemente desarrollado para producir un signo lo llamaremos un modo (Kress y van Leeuwen, 2002: 345-346)

No obstante, en términos formales, Kress propone que para que un recurso semiótico pueda ser considerado un modo, debe poder cumplir tres criterios en el uso: representar estados, acciones y eventos del mundo (es decir, cumplir la *función ideacional*), representar las relaciones entre quienes participan de la interacción (*función interpersonal*) y representar las relaciones internas al texto multimodal y con su contexto (*función textual*).

Un *texto multimodal* (Kress y van Leeuwen, 2006b: 177) es, entonces, aquel cuyo sentido se construye a través de más de un modo semiótico. La noción de texto que empleamos

aquí debe ser entendida en sentido amplio; ya que designa no solo a materialidades discursivas que tradicionalmente asociamos con esta palabra, sino a una amplia gama de eventos comunicativos:

Algunos textos multimodales emplean ambas [lógicas de integración espacial y visual], por ejemplo, el cine y la televisión (Kress y van Leeuwen, 2006b: 177)

Según este enfoque, en un texto multimodal, un mismo sentido puede ser expresado a través de diferentes modos semióticos. Así, por ejemplo, una acción, que en el lenguaje oral o escrito puede ser codificada a través de un verbo conjugado, en una imagen puede plasmarse por medio de un *vector*; es decir, una línea —ya sea imaginaria o expresada a través de un gesto o trazo— que conecte dos *volúmenes* (participantes representados). El énfasis, que en lenguaje oral puede ser expresado elevando el tono de voz o mediante una pronunciación más pausada, puede recrearse en la escritura a través del uso de negrita, de una tipografía más grande, etcétera.

Por otra parte, es importante destacar que el uso de un recurso semiótico no significa siempre lo mismo; el sentido se define localmente, en el contexto. Por ejemplo, el color, que en una fotocopia puede emplearse para resaltar o destacar fragmentos del texto y así establecer jerarquía; puede emplearse en un afiche electoral para identificar el programa político que defiende el candidato, o podría señalar el recorrido de lectura propuesto en una página impresa, delimitando diferentes bloques o zonas dentro del texto.

Si bien, en un primer momento, los investigadores que sentaron las bases para esta perspectiva se propusieron describir detalladamente el funcionamiento de los distintos modos semióticos para así organizar una suerte de “gramáticas”

(de la imagen, del color, etcétera), con el tiempo han virado a estudiar los principios semióticos comunes que subyacen a la comunicación multimodal.<sup>3</sup> Estos principios operan en y a través de los modos, por lo que su principal función es brindar cohesión al conjunto.

## La organización de los textos multimodales

Los textos multimodales pueden integrar los recursos semióticos en dos formas diferentes, dependiendo del tipo de organización que predomine: espacial o temporal. Ejemplos de textos multimodales en los que prevalece la organización espacial son la tapa de un diario, una página web, una fotografía, etcétera. La organización temporal, por otra parte, es predominante en otros textos multimodales, como una conversación cara a cara, una canción, un programa de radio o *podcast*, una coreografía de danza, etcétera. En el primer caso hablaremos de *composición*, y en el segundo de *ritmo*, para referirnos a los mecanismos que brindan cohesión a los textos multimodales.

Por *composición*, Kress y van Leeuwen (2006a) se refieren a tres principios semióticos que producen cohesión en los textos que se articulan espacialmente y, por lo tanto, disponen los elementos en forma simultánea: el *valor informativo*, la *prominencia* y el *enquadre*:

El *valor informativo* refiere a la posición que ocupan los recursos empleados en el conjunto.

La *prominencia* determina qué se percibe primero y qué destacará del conjunto.

---

3 Las razones de este cambio son discutidas ampliamente en Kress y van Leeuwen (2006a).

El *encuadre (framing)* permite que los elementos que constituyen el texto multimodal se nos presenten como conectados o desconectados entre sí. La presencia de un encuadre cumple, según Kress, una función dual: separa algunas entidades de otras, y provee unidad y coherencia a lo que queda dentro del marco. Es un principio esencial, ya que contribuye a trazar los límites de lo interpretable.

En la Figura 1 podemos ver un ejemplo de texto multimodal a fin de ejemplificar los conceptos volcados hasta el momento, algunos de los cuales desarrollaremos detalladamente más adelante.



Figura 1: Aviso publicitario de un champú para la caspa (Revista Viva, 2012).

En términos representacionales, podemos reconocer volúmenes (la imagen de la modelo, los envases de champú) y circunstancias (el paisaje invernal). A través del vector formado por los brazos de la modelo podemos reconstruir un proceso narrativo (abrazar, proteger, rodear).

El vector que conecta la mirada de la modelo con la mirada de los lectores señala las relaciones interactivas que el texto multimodal establece, por un lado, entre el anunciante y los potenciales consumidores del producto (demanda) y entre los participantes representados e interactivos (representación a futuro del bienestar que el consumidor podría obtener a través del consumo).

Además de la imagen fija y el color, en este aviso se emplea el modo verbal, más específicamente, el lenguaje escrito. También allí podemos reconocer procesos narrativos e interactivos: “El invierno lo daña, *head & shoulders* lo rescata”, “La fórmula DermaSense de *head & shoulders* rescata tu cuero cabelludo de los efectos del invierno”.

En cuanto a la composición, en esta publicidad, el color azul fue utilizado como recurso de encuadre, para establecer continuidad entre la imagen fotográfica, el diseño del producto, el logo de la marca y los textos. Algo que también ocurre con las formas curvas y los círculos que se repiten en distintas zonas del aviso. La fotografía de la modelo es el volumen más prominente de la composición. Como ocurre en muchos avisos publicitarios impresos, el valor informativo de los recursos se corresponde con el esquema dado/nuevo-ideal/real, donde lo dado, lo ya conocido por el lector, es la marca, y lo nuevo, la edición especial del producto; lo ideal es la promesa del cabello brillante y sano, y lo real está representado en el frasco con el producto que el consumidor comprará.

Como mencionamos al comienzo de este apartado, los textos multimodales pueden estar organizados también de

otra manera.<sup>4</sup> Se designa bajo el nombre de *ritmo* a la lógica de integración que opera en aquellos que se articulan temporalmente, es decir, de modo secuencial.

El ritmo divide el flujo del tiempo en medidas o patrones (lo que en música se llama *compás*), los cuales, al menos desde nuestra percepción, tienen la misma duración y están marcados por un pulso explícito (llamado *acento* en el lenguaje oral y en la música), el cual cae en uno de los sonidos o movimientos de la medida y lo hace más prominente. El *tempo* resulta de la duración de las medidas. Estas medidas se agrupan a su vez en ciclos mayores, separados entre sí por una pausa mayor o algún tipo de discontinuidad, que Kress llama *frases rítmicas*. Y estas frases pueden integrarse en ciclos mayores, llamados *movimientos*.

Supongamos, por ejemplo, la acción de caminar. Cada uno de los pasos puede considerarse una medida; y del mismo modo que explicaba magistralmente Julio Cortázar en sus *Instrucciones para subir una escalera*, la alternancia regular entre un pie y el otro pie es la premisa básica. La duración entre uno y otro paso establecerá un tempo: rápido, lento, etcétera. Discontinuidades mayores podrán dar lugar a frases rítmicas o movimientos: una pausa mayor entre uno y otro paso, por ejemplo, mientras espero pacientemente que el semáforo cambie a luz verde, un tropezón involuntario que altera súbitamente la cadencia de mis pasos hasta recuperar el equilibrio, la aceleración vertiginosa del tempo del tiempo al notar que si no empiezo a correr no voy a alcanzar el colectivo.

Hemos dedicado una mayor extensión a explicar los principios de cohesión en textos multimodales porque en aquellos que combinan imagen en movimiento con sonido o lenguaje oral o escrito (como las películas, las animaciones

---

4 Para una discusión más detallada sobre la cohesión en los textos multimodales ver van Leeuwen (2005: Parte III).

o los *spots* publicitarios) operan simultáneamente patrones rítmicos y compositivos y esto tendrá importancia para diseñar un dispositivo de análisis que nos permita dar cuenta de esta particular organización.

## La imagen en movimiento: algunos conceptos de la teoría cinematográfica

La ilusión de movimiento se produce por una característica de nuestra visión: la persistencia retiniana (Feldman, 1979). Cuando el ojo percibe una imagen y esta desaparece de la vista, no lo hace instantáneamente, sino que demora alrededor de un quinto de segundo en borrarse de la retina, desvaneciéndose gradualmente. Los juguetes ópticos como el taumátropo (que reproduce el movimiento alternando dos imágenes) o el zoótropo (un tambor giratorio que contiene una tira de papel con una secuencia ilustrada) están basados en esta relación entre la velocidad del movimiento de la imagen y la percepción visual. Las filmaciones y animaciones se basan en el mismo principio: la reproducción de imágenes fijas a una velocidad suficiente para que la visión humana no perciba el intervalo entre ellas, lo que produce la sensación de movimiento.

A los efectos de identificar algunas unidades y conceptos de la teoría cinematográfica que serán de utilidad para pensar la segmentación del corpus, seguimos la terminología empleada por Eduardo Russo (2005).

Se llama *fotograma* —literalmente, ‘escritura con luz’— a cada una de las fotografías que se alinean sucesivamente en una película. Es a través de esa unidad como se acostumbra medir la velocidad de rodaje y proyección de un *filme*: en el cine mudo era de 16 a 18 fotogramas por segundo (FPS) y luego, con la llegada del cine sonoro, debió subir a 24 FPS.

El concepto de *toma* hace referencia a la cantidad de película filmada de forma ininterrumpida por la cámara cada vez que se acciona su motor. Cada toma está compuesta por cientos de fotogramas, de los cuales solo una parte llegará a la versión final del *filme*. Es habitual que al producir una película se realicen varias tomas de un mismo plano.

El *plano* es la unidad comprendida entre dos transiciones. Es un recorte de espacio, y también de tiempo. A diferencia de la toma, que es una unidad de la producción, el plano es el resultante luego del montaje.

El *montaje* es la operación para unir entre sí las distintas tomas, o fragmentos de tomas, con las que se compone una película.

Tampoco debe confundirse el concepto de *plano* con el de *cuadro*, el cual tiene un origen pictórico y se refiere a todo aquello que es mostrado dentro de los límites de la imagen. La denominación “plano” también se utiliza para describir la proporción de la figura humana respecto del tamaño del cuadro; por ejemplo, en *primer plano*, *plano americano*, etcétera. Para este trabajo, cuando hablamos de *plano* a secas, nos referiremos a la unidad de producción cinematográfica.

Se conoce como *escena* a un conjunto de planos unidos por un criterio de unidad de tiempo o espacio en una película narrativa. La *secuencia* constituye una unidad narrativa mayor, que agrupa una serie de escenas con base en un criterio dramático (un inicio, un momento de tensión y un desenlace).

## De la imagen fija a la imagen en movimiento

Habíamos mencionado al comienzo de este Capítulo, que los modos semióticos cumplen las funciones: ideacional, interpersonal y textual; sin embargo, no todos tienen el mismo grado de especialización. El lenguaje es, indudablemente,

el modo semiótico fundamental y el más desarrollado. Los modos semióticos se van conformando y refinando a través de las prácticas en las que intervienen como recurso para significar. Veamos entonces cómo son realizadas las tres funciones en las imágenes fijas y en qué se diferencian las imágenes en movimiento.

Respecto de la primera función, aquella que permite representar estados, acciones y eventos del mundo, lo que en el lenguaje codificamos en términos de participantes, procesos y circunstancias, en las imágenes se realiza a través de los volúmenes, vectores y fondos. La presencia de los vectores, es decir de las líneas imaginarias o representadas que conectan volúmenes dentro de la composición, hace que la imagen represente procesos narrativos. La ausencia de vectores da lugar a otro modo de representación: la imagen conceptual.

Para la realización de la función interaccional, que riga las relaciones entre quienes participan de la interacción y los participantes representados, en la imagen fija también serán importantes los volúmenes y los vectores, pero en este caso, el vector es la línea que conecta la mirada del observador con la del participante representado. Si la mirada se dirige al observador, en la imagen se establece una *demanda*, que puede adquirir diferentes sentidos, pero que en lo esencial implica una conexión entre el mundo representado y el observador. Si, por el contrario, el vector de la mirada no se conecta con los ojos del observador, la imagen se presenta como un *ofrecimiento*, es decir, como algo que se presenta ante nuestros ojos, estableciendo una separación entre los participantes representados y el observador.

Por otra parte, la relación entre los participantes representados e interactivos del texto multimodal también se expresa en la imagen fija a través de otros dos recursos: la *distancia de encuadre* y la *posición de la cámara*. Tomando como modelo a la figura humana (Figura 2), podemos

reconocer diferentes distancias de encuadre de acuerdo con la proporción que esta ocupa respecto del cuadro. De mayor a menor distancia, encontramos: *plano general lejano*, *plano general*, *plano entero*, *plano americano*, *plano medio*, *primer plano* y *plano detalle*.

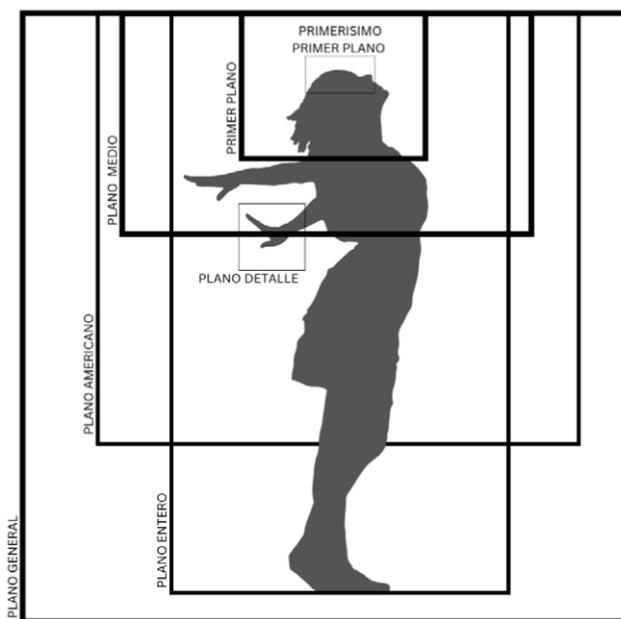
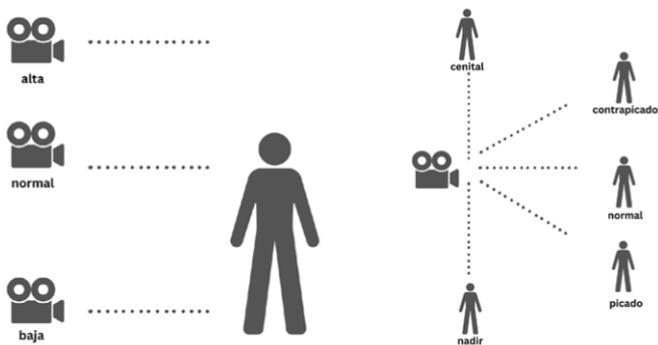


Figura 2: Distancias de encuadre.

El recorte particular que el productor hace al construir la imagen dirigirá nuestra atención, por ejemplo, hacia varios volúmenes simultáneamente, hacia uno de ellos y sus circunstancias, hacia uno de ellos en forma independiente de sus circunstancias o incluso hacia una parte de ese volumen.

Además de las distancias de encuadre, la *altura* (alta, media, o baja, tomando como referencia la altura de los ojos) y el

*ángulo* (normal, picado, contrapicado, etcétera) desde el cual se presenta el volumen pueden agrandar o empequeñecer visualmente lo mostrado en la imagen, o connotar diferencias o igualdad de poder (Figuras 3 y 4).



Figuras 3 y 4: Altura y ángulo de cámara.

Estos recursos construyen el punto de vista y pueden codificar aspectos como la distancia social, el poder, el grado de subjetividad, etcétera. Veamos algunos ejemplos en fotografías de prensa:



Figuras 5 y 6: (de izquierda a derecha) gol de Argentina a Croacia por la semifinal de la Copa Mundial de Fútbol 2022, asunción a la presidencia de Fernando de la Rúa en 1999.

La primera fotografía (Figura 5) tomada desde un ángulo cenital con la cámara ubicada por encima del objetivo podemos apreciar la jugada desde un punto de vista muy particular: no es el del espectador que mira desde la tribuna, tampoco la de otra persona dentro del campo de juego, sino que se observa la acción desde un lugar no humano que podría ser el de un pájaro o incluso una deidad. La segunda fotografía (Figura 6) que retrata al ex presidente en contrapicado, engrandece su figura mostrándolo imponente.

Por último, en cuanto a la función textual, esta se realiza a través de los procedimientos de composición que describimos al tratar la organización de los textos multimodales.

Como vemos, la imagen fija despliega una amplia gama de recursos semióticos, pero ¿qué ocurre cuando se incorpora el movimiento?

En términos generales diremos que en la imagen en movimiento, al estar conformada por varias fotografías o imágenes unidas entre sí, podremos reconocer todos los recursos que mencionamos para la imagen fija; pero con la previsión de que el movimiento añade un factor dinámico, es decir, rítmico, que puede ir modificando ante la vista esa configuración.

Además, los textos que utilizan imagen en movimiento como recurso no suelen presentarlas en un único plano, sino como varios planos unidos entre sí mediante técnicas de montaje. Pensemos en la mayor parte de los eventos televisados y notaremos cómo permanentemente hay cambios de plano, saltos, transiciones. Esta dimensión secuencial, la alternancia de formas de componer visualmente el cuadro es otro factor importante en la construcción del sentido de un texto multimodal articulado a través de imágenes en movimiento.

La cuestión del montaje tiene un desarrollo extensísimo en la teoría filmica. La figura del editor o montajista en el

arte cinematográfico tiene casi tanta relevancia como la del director. No es nuestro objetivo profundizar en la teoría del montaje sino señalar que, en el análisis, la sucesión de los planos debe ser especialmente atendida porque muchas veces un recurso semiótico empleado opera en más de un plano.

Si tomamos los volúmenes y vectores, una determinada acción mostrada en un plano, puede completarse en el plano siguiente. Esto ocurre también, por ejemplo, en las escenas en las que se representa una conversación y los planos van mostrando, alternativamente, a quien hace uso de la palabra.<sup>5</sup>

El sistema ofrecimiento-demanda, por otra parte, se mantiene. En eventos como los noticieros, esta función de demanda está muy clara: es la interpelación a la audiencia.<sup>6</sup> En el cine, o la ficción en general, lo habitual es que la mirada a cámara no esté, y cuando está, o bien asumimos el lugar del fenómeno frente al cual el actor reacciona, o estamos ante el recurso conocido como “ruptura de la cuarta pared”, mediante el cual se modifica el pacto ficcional según el cual los actores obran como si los espectadores no estuvieran allí.<sup>7</sup>

Otra consecuencia del movimiento y del montaje es que la alternancia de diferentes distancias de encuadre y ángulos en un mismo plano o entre planos supone una perspectiva múltiple que no está planteada, en general, en la imagen fija.

---

5 Para una discusión más detallada de cómo los vectores pueden completar su trayectoria en más de un plano, puede verse van Leeuwen (2005: Capítulo 8).

6 En “Está ahí lo veo, me habla” (1983), Eliseo Verón discute en detalle el dispositivo de enunciación que se conforma en los noticieros y cómo la mirada a cámara, “el ojo en el ojo” organiza las operaciones discursivas que tienen lugar en estos eventos semióticos.

7 Según Patrice Pavis (2000), en el ámbito teatral, la cuarta pared es la barrera imaginaria que separa el espacio escénico del mundo exterior: “En el teatro ilusionista, el espectador es invitado a asistir a una acción que se desarrolla independientemente de él y que solo percibe debido a que la barrera que separa el medio escénico del mundo exterior es derribada, y por ser convocado a observar como *voyeur* a los personajes en la escena. Estos actúan sin tener en cuenta la sala, como si estuvieran protegidos por una cuarta pared”.

El factor dinámico no está solo presente en el nivel de lo representado y en la reconfiguración que tiene lugar cada vez que se produce un cambio de plano. Si hay algo que distingue buena parte de los textos multimodales articulados mediante imagen en movimiento son los *movimientos de cámara*.

Desde un punto de vista técnico, podemos reconocer dos tipos de movimientos de cámara: los físicos, que son aquellos en los que la cámara se mueve o se desplaza; y los ópticos, donde el movimiento está generado por la lente. Entre los primeros están el *paneo* o *panorámica*, el *travelling* y el *boom*.

El *paneo* es un movimiento horizontal o vertical de la cámara sobre su eje. Suele tener un valor descriptivo, y en eso se asimila a la función de las imágenes conceptuales; es el equivalente de girar la cabeza de un lado a otro para obtener una perspectiva más amplia. Pero también se pueden utilizar para relacionar y conectar, a través del vector que forma la trayectoria desde un volumen hacia otro dentro de un mismo plano.

El *travelling* es el desplazamiento de la cámara en el espacio sobre un riel, hacia adelante o atrás, o lateralmente. Permite, por ejemplo, acompañar la trayectoria de un personaje.

El *boom* es un movimiento vertical realizado con una grúa. Hoy por hoy, el uso de drones implica el mismo principio de plano a mucha altura que permiten acercarse y alejarse del objeto, pero con un campo de movimiento muchísimo mayor.

Entre los movimientos ópticos está el *zoom*, que consiste en acercar o alejar un objetivo, modificando su proporción dentro del cuadro para mostrar u ocultar su contexto. El segundo movimiento es el cambio de *foco*, que consiste en enfocar o desenfocar un objetivo para que dentro del cuadro quede señalado como volumen o como fondo. Los movimientos ópticos pueden servir, por ejemplo, para generar

relaciones de prominencia y señalar al espectador algo que es importante dentro de lo mostrado.<sup>8</sup>

En resumen, si bien los recursos que mencionamos para las imágenes fijas pueden rastrearse en la imagen en movimiento, hay algunas diferencias y problemas específicos.<sup>9</sup> Estas diferencias resultan de la integración de los recursos semióticos, que no se produce solo en el espacio sino también en el transcurso del tiempo. En el Cuadro 1 resumimos algunas de ellas:

Imagen fija	Imagen en movimiento
La acción se expresa mediante vectores que conectan volúmenes.	La acción puede expresarse también mediante la dirección de un movimiento. La acción puede completarse en más de un plano.
Sistema de ofrecimiento y demanda	Sistema de ofrecimiento y demanda
Predomina la perspectiva única: distancias de encuadre, altura y ángulo de cámara fijos.	Lo más habitual es la perspectiva múltiple.
Aplican principios de composición (valor informativo, prominencia, encuadre)	Representación dinámica de las relaciones entre los espectadores y lo mostrado en la imagen (por el movimiento de los participantes o por movimientos de la cámara). En el plano actúan principios de composición, pero pueden transformarse en su transcurso. La acción mostrada responde a patrones rítmicos.

Cuadro 1. Diferencias entre imagen fija y en movimiento.

8 Para ver ejemplos de diferentes tipos de plano, distancias de encuadre y movimientos de cámara, recomendamos ver: Badosa (2017).

9 Para una discusión más a fondo de estos problemas puede consultarse Kress y van Leeuwen (2006b: Capítulo 4).

## Una propuesta de análisis

Por todo lo explicado en los apartados anteriores, trabajar con un corpus que incluye imagen en movimiento supone algunos desafíos específicos.

Desde la lingüística sistémico-funcional, Baldry y Thibault proponen la segmentación de los filmes en *fases*, las cuales constituirán las unidades estratégicas de análisis y son definidas como “conjuntos de elecciones semióticas que forman un patrón y se despliegan simultáneamente en forma consistente en una extensión dada del texto” (Baldry y Thibault (2010 [2006]: 47, traducción propia). El límite entre fases está marcado por *puntos de transición*, que son perceptualmente más prominentes que las fases en sí. Para el análisis, utilizan un *software* específico para la transcripción multimodal que captura una imagen por cada segundo de filmación y a través del cual realizan diferentes tipos de anotaciones y reconocen las distintas fases. Este tipo de propuestas permiten, por ejemplo, trabajar con corpus extensos, o realizar comparaciones a gran escala.

El objetivo de la propuesta de análisis que vamos a presentar a continuación es facilitar el abordaje de esta materialidad discursiva desde el análisis del discurso, como complemento del análisis lingüístico propuesto por la lingüística crítica<sup>10</sup> (Hodge y Kress, 1979). Por otra parte, buscamos que las estrategias de transcripción y los criterios de segmentación sean sencillos de aplicar. Repasaremos ahora algunas de las dificultades que encontramos, y cómo las resolvimos.

En primer lugar, dado que lo espacial y lo temporal interactúan y se superponen, es necesario emplear algún tipo de dispositivo que nos permita atender a ambas dimensiones. Para ello, proponemos trabajar con un cuadro de doble entrada.

---

10 Seguimos la propuesta de análisis por cláusulas de Hodge y Kress (1979).

La segunda dificultad es que incluso un fragmento muy breve involucra una gran cantidad de recursos semióticos. El caso que vamos a considerar a continuación, por ejemplo, es un *spot* de un minuto de duración y, sin embargo, concentraremos nuestra discusión en una escena de cinco segundos. Esta característica hace importante decidir con qué tipo de unidad vamos a trabajar; si es con planos, escenas, secuencias, etcétera. Para segmentar unidades de sentido proponemos valernos de la noción de *encuadre* (*framing*) del enfoque multimodal, ya que este principio opera a través de los modos, tanto en los textos multimodales que se articulan espacial como temporalmente.<sup>11</sup>

Por último, la gama de combinaciones posibles es muy amplia, por lo que habrá que ir relevando a cada momento para qué está siendo empleado un recurso y cómo se combina con otras elecciones en el mismo plano y en los planos contiguos.

La unidad mínima en la que proponemos segmentar este tipo de materiales es el plano. Como explicamos anteriormente, el plano es todo aquello comprendido entre dos transiciones, como resultado del montaje.

Hay un caso especial de plano, que es el llamado plano secuencia, donde podríamos segmentar aún más, atendiendo a los cambios en el encuadre. Un *plano secuencia* es aquel que es filmado sin interrupción de la cámara modificando el encuadre sin acudir a procedimientos de montaje, sino a los movimientos de cámara tanto físicos como ópticos y que, sin embargo, comprende, desde un punto narrativo, el equivalente a una secuencia. En la película *Pulp Fiction*, de Quentin Tarantino, podemos encontrar un ejemplo en la escena donde Vincent y Jules conversan sobre el supuesto episodio en el que Marcellus

---

11 "The elements or groups of elements are either disconnected, marked off from each other, or connected, joined together. And visual framing, too, is a matter of degree: elements of the composition may be strongly or weakly framed" (Kress y van Leeuwen, 2006b: 203).

tiró a un custodio desde una ventana por haberle dado un masaje de pies a su esposa (Bender y Tarantino, 1994).<sup>12</sup>

En esta escena de casi cuatro minutos podemos encontrar tres planos: en los primeros dos la cámara se mantiene fija y varían la angulación y la distancia de encuadre: de picado a levemente contrapicado; y de plano general a plano medio.



Figuras 7 y 8: Los primeros dos planos de una de las escenas de *Pulp Fiction*.

Luego, comienza un extenso plano secuencia en el que la cámara sigue a los personajes mientras se desplazan por los corredores de un edificio. En este plano secuencia, sin que se haya realizado un corte, el cuadro —recordemos: lo mostrado en el rectángulo de la pantalla— se va transformando ante los ojos del espectador. La combinación entre el movimiento

12 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=ZpXoCmwZANU#action=share>

de la cámara, como el travelling hacia atrás o paneo lateral o la ausencia de movimiento de esta, y los movimientos de los actores, acercándose o alejándose de la cámara, da lugar a distintas combinaciones de recursos en la composición.





Figuras 9,10, 11, 12, 13 y 14: Variaciones en la composición en el plano secuencia de una de las escenas de *Pulp Fiction*.

Una vez que logramos distinguir estas unidades, podemos empezar a relevar el modo como fueron empleados los

distintos recursos semióticos. Lo primero es reconocer los modos que intervienen en cada unidad segmentada y describir los valores específicos que adquieren en ella. Y luego reconocer las funciones que cumplen en cada unidad: expresar procesos, identificar volúmenes y vectores, relacionar volúmenes en el plano, señalar prominencia, delimitar encuadres, establecer continuidad o discontinuidad, etcétera.

### **“Meritócratas”: análisis de un caso**

A fin de ejemplificar esta propuesta, analizaremos un aviso que publicita el lanzamiento de un nuevo modelo de la línea de gama media-alta de automóviles Chevrolet de la empresa General Motors: el Cruze II. El aviso fue titulado “Meritócratas” (Commonwealth/McCann-Chevrolet, 2016).<sup>13</sup>

La campaña televisiva se realizó en dos tiempos: el 25 de abril de 2016, diez días antes del lanzamiento del vehículo y de su salida al mercado, circuló por televisión abierta, de cable y por el portal de videos YouTube un *spot* en el cual no se hacía referencia explícita al producto y que anunciaba el advenimiento de la ‘meritocracia’, definida como “un mundo donde todos obtienen lo que merecen”. Este tipo de avisos se conoce en la jerga publicitaria como ‘campaña de intriga’ y preceden al lanzamiento de un nuevo producto. Se utilizan para incrementar la expectativa de los televidentes y captar la atención de un público específico al que se busca persuadir, sobre la base de información fragmentaria.

El lanzamiento de este *spot* de intriga en nuestro país generó casi inmediatamente la reacción de una parte del público, que expresó sus cuestionamientos a través de las redes sociales. La polémica tomó otra dimensión cuando el 10 de

---

13 Ver: <https://acortar.link/bf2DFL>

mayo la gobernadora bonaerense María Eugenia Vidal retomó el concepto ‘meritocracia’ para presentar una serie de reformas educativas. Con el correr de los días, y a medida que los cuestionamientos se replicaban en redes sociales como Facebook o Twitter comenzaron a aparecer los memes, especie de chistes gráficos basados en la intervención de imágenes icónicas con textos escritos, animaciones y videos. Algunos de los cuestionamientos desmentían las bondades de la meritocracia; otros leían el aviso como clave de interpretación de la coyuntura política.

Finalmente, el 12 de mayo, Chevrolet lanzó el segundo aviso, en el cual, sobre la misma música de fondo y texto en *off*, se modificaron las imágenes y los textos escritos, los cuales mostraban el producto en cuestión desde diferentes ángulos, conducido por un matrimonio de mediana edad, al atardecer, por calles y autopistas de Buenos Aires. La relación entre los textos en *off* y las imágenes cambia: si el primer aviso mostraba a los meritócratas, a los potenciales usuarios del vehículo, el segundo nos está mostrando al producto en sí; el que tendría la capacidad de transformar en meritócrata a quien lo consumiese, ya que el vehículo funcionaría (además de como tecnología para trasladarse en el espacio) como señal de mérito.

El análisis que mostraremos a continuación se realizó sobre el primero de los dos *spots*.

## Segmentación del corpus

El aviso tiene una duración de un minuto, y combina varios recursos semióticos: imagen en movimiento, lenguaje oral y escrito, sonidos, música, etcétera. El primer paso para el análisis fue la segmentación, donde reconocimos treinta y tres planos y nueve escenas, de acuerdo con el siguiente detalle:

Escena N°	Vista	Planos	Descripción
1		1-3	Amanecer
2		4-7	Hombre haciendo ejercicio
3		8-9	Hombres jóvenes en oficina
4		10-12	Hombre mayor tomando café
5		13-16	Arquitecto y obrero
6		17-22	Científica
7		23-25	Viajante
8		26-29	Racconto (Planos no mostrados previamente, relativos a escenas 2,3,4 y 6)
9		29-33	Faros y placas del anunciante

Cuadro 2: Segmentación en escenas.

Los tres planos que componen lo que hemos llamado la Escena 1 son el planteo, y están unidos por compartir una misma perspectiva: la del meritócrata que se levanta muy temprano a la mañana y sale antes de que comience el día, porque siempre está un poco más adelante.

Las Escenas 2, 3, 4, 5, 6, y 7 se reconocen como tales porque los planos están unidos por una relación de tipo anecdótico o de lugar. En la Escena 1, los planos están unificados por la continuidad en el tiempo: el amanecer, el inicio del día, los negocios que abren, las luminarias automáticas que se apagan. La Escena 8 difiere de las anteriores ya que no hay relación de implicación temporal sino de equivalencia: es una enumeración, no una narración. La Escena 9 está unificada por el fin de la banda sonora y la voz del locutor que

acompaña las placas del anunciante. El plano 30, el de los faros del auto, funciona como una bisagra entre el plano de lo ideal y lo real.

Algunos modos, como la música y los sonidos, producen encuadres rítmicos y conectan diferentes partes del anuncio. Por ejemplo, la música no solo encuadra las Escenas 1-8, separando la trama ficcional de la interpelación del anunciante, sino que además el ritmo de la música está sincronizado con los cambios en las escenas y en la acción. La banda sonora del aviso, una versión de “Libertango”, de Astor Piazzolla, tiene un motivo (un fraseo musical) que se reitera y coincide, en varias ocasiones, con la transición de una a otra escena. El texto oral tiene una cadencia similar: no solo está en función de relevo<sup>14</sup> (Barthes, 1986) respecto de la imagen, sino que acompaña a la música y las transiciones visuales en términos rítmicos.

Con esto queremos señalar que no es azaroso. La música, la voz y la imagen en movimiento se compaginan durante el proceso de edición y montaje. Allí, quien edita relaciona todos estos materiales, sincroniza, fotograma a fotograma, aumenta o ralentiza la velocidad de los cuadros, para producir no solo efectos de sentido, sino para que podamos, frente a semejante cantidad de estímulos, reconocer y saber qué es lo importante, a qué prestar atención. Es decir que los componentes rítmicos tienen una función cohesiva muy importante que nos ayuda a integrar recursos que están actuando juntos pero que corresponden a distintos modos semióticos.

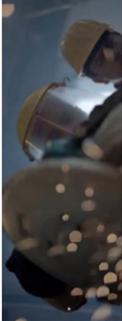
---

14 Roland Barthes (1986) propone que en la relación entre textos e imágenes hay dos funciones básicas: la de *anclaje*, donde el texto ofrece una guía para limitar la polisemia de la imagen, “anclarla” en un sentido; y la función de *relevo*, donde el texto cumple una función complementaria, e incorpora nuevos sentidos que no estaban provistos en la imagen.

## **Análisis de una escena**

Para trabajar con un poco más de profundidad, vamos a analizar la Escena 5, la cual transcurre en una obra en construcción. Como puede verse en el Cuadro 3, para cada plano, fuimos relevando los recursos empleados en los distintos modos: lenguaje, música y sonidos, distancia de encuadre, movimientos de cámara y angulación; objetos y circunstancias; volúmenes y vectores. Elegimos estos pero, por supuesto, podría haber más o podrían ser otros, dependiendo de las características del mensaje que se está analizando, por ejemplo, color, iluminación, etcétera.

N°	Vista	Tiempo	Lenguaje	Música y sonidos	Distancia de encuadre, movimiento de cámara, angulación	Objetos y circunstancias	Volúmenes y vectores
13		0'27" a 0'28"	Ese que sabe	Banda sonora: versión de Libertango <i>Voz over</i> (narrador)	Plano americano Altura normal Pano lateral de derecha a izquierda, acompaña movimiento del arquitecto hacia la mesa.	Los colores de los cascos señalan jerarquía dentro de la obra. Los objetos y la ropa señalan función (plano/ guantes - overol/camisa) Obra en construcción, zona Puerto Madero.	Albañil mirar plano (reaccional transactiva) Albañil mirar a arquitecto (reaccional transactiva) Arquitecto caminar hacia la mesa (accional transactiva) X Y mirar planos (reaccional transactiva)
14		0'29"	Qué tiene que hacer	Banda sonora: Libertango <i>Voz over</i> (narrador)	Primer plano. Altura normal El obrero mira el plano y explica algo al arquitecto, que lo mira y lo escucha.		Arquitecto mira a albañil (reaccional transactivo) Albañil mira (plano fuera de campo) reaccional no transactiva Albañil hablar a arquitecto (proyectivo)

N°	Vista	Tiempo	Lenguaje	Música y sonidos	Distancia de encuadre, movimiento de cámara, angulación	Objetos y circunstancias	Volúmenes y vectores
15		0'30"	Y lo hace	Banda sonora: Libertango Voz <i>over</i> (narrador)	Primer plano. Altura normal. El arquitecto se pone un casco de soldadura y habla al obrero, mientras manipula una herramienta.	Cambio en la vestimenta del arquitecto: casco de seguridad con protección facial, sin abrigo, con guantes de seguridad.	Arquitecto ponerse casco (accional no transactiva) Obrero mira a arquitecto (reaccional transactiva) Arquitecto hablar y Obrero asentir con un gesto (proyectivo bidireccional)
16		0'31" a 0'32"	Sin chismuyo	Banda sonora: Libertango Voz <i>over</i> (narrador)	Plano detalle de la acción de cortar/soldar. Ángulo contrapicado que muestra la perspectiva del objeto que es manipulado. El arquitecto se pone a soldar/cortar algo con una herramienta. El obrero mira. Altura de la cámara: Baja.	El arquitecto empuña y utiliza una amoladora o soldadora.	Arquitecto soldar/cortar (accional transactiva) Obrero mirar herramienta (reaccional transactiva)

Cuadro 3: Segmentación Escena 5 - Spot "Meritócratas".

En esta escena tenemos cuatro planos, y para cada uno de ellos pusimos a modo de referencia una imagen que sea representativa, ya sea porque muestra un movimiento que evoca la acción central de la toma, ya sea porque plasma algún aspecto de la composición que es importante. Hay que resaltar que esta imagen es ilustrativa, porque cuando analizamos lo hacemos sobre el conjunto del plano, no sobre esta imagen.

Respetamos la numeración de los planos establecida en la segmentación de las escenas y registramos la duración de cada plano en pantalla en la columna *Tiempo*. El plano 13, el primero de la escena, cumple la función de presentar a los participantes y establecer la situación inicial. La escena transcurre en una obra en construcción en el barrio porteño de Puerto Madero: el gran ventanal permite distinguir uno de los diques y los antiguos guinches de la que hoy es la urbanización más nueva y exclusiva de la ciudad.



Figura 15: Plano 13.

En esta escena hay muy pocos movimientos de cámara: hay un paneo hacia la izquierda en la primera toma, que acompaña a este personaje, y luego tenemos un movimiento hacia la derecha que coincide con el vector que forman las miradas, y el proceso representado del habla. La atención del televidente se traslada del participante que realiza el proceso verbal al que está escuchando, es decir, al que realiza el proceso reaccional.

El código verbal se acopla en forma sonora bajo la forma de la voz del narrador, que dice: “Ese que sabe qué tiene que hacer y lo hace, sin chamuyo”. Al desarmar las estructuras que forman este mensaje mediante la propuesta de la Lingüística Crítica, observamos que hay un participante que no es posible identificar:

Ese	saber	qué tener que hacer
Ese	hacer	lo
Ese	no chamuyar	
X	chamuyar	

El deíctico “ese” refiere al meritócrata, que ya fue descrito con anterioridad a través de las palabras escritas iniciales y la voz del narrador, y que es profusamente mostrado en la imagen a través de diferentes representaciones que conforman una serie (el corredor matutino, los jóvenes emprendedores, el empresario, la científica, etcétera) En esta escena, no obstante, es aludido un segundo participante al cual no se menciona explícitamente, sino que es presentado a través de la negación y la nominalización: aquel que realiza el acto de chamuyar. La palabra ‘chamuyar’ es un término típico del habla de la ciudad de Buenos Aires que significa ‘persuadir o convencer mediante la palabra’ y viene del caló “hablar”.

En el transcurso de la escena hay dos participantes, mostrados ambos dentro del cuadro siempre, y una de las funciones que cumple la cámara es la de señalar de quién se está hablando. En el plano 13 la cámara acompaña el desplazamiento del meritócrata. Este protagonismo está reforzado por el lenguaje verbal, y el empleo de los objetos y la vestimenta; y también se apela a nuestros presupuestos y al conocimiento del mundo. En el texto multimodal lo que actúa es la redundancia masiva: cuantos más indicadores apunten en la misma dirección, más seguridad de que ese sentido sea

percibido después, sea reconocido. Una vez que se estableció de quién se está hablando, el recurso del movimiento de cámara es utilizado en esta escena del modo más neutral posible: con la ausencia de movimiento.

Así como lo hicimos con los movimientos de cámara, podemos leer secuencialmente un recurso o bien observar cuáles se activan al mismo tiempo, o están en relación de oposición, o están coordinados. En el apartado anterior explicamos cómo la música, los sonidos y la voz en *off* se articulan con la imagen en movimiento en las transiciones entre escenas; veamos ahora cómo estos recursos se combinan en el nivel de los planos.

Las distancias de encuadre van de mayor a menor. Nuestra mirada se va acercando a la escena: primero hay un plano americano, que toma a ambos personajes, pero también parte del lugar en el que se encuentran, para expresar las circunstancias que los rodean. Esas circunstancias no son meramente decorativas: los definen, determinan su relación, especifican sus roles en la situación planteada. El plano 14 cambia a un primer plano para mostrar ambos rostros: allí se aprecia en detalle el juego de los vectores creado por la mirada, dentro y fuera de campo: del obrero al plano de la obra, del meritócrata al obrero; y en la acción, mientras el obrero habla, el meritócrata escucha. El plano 15 es otro primer plano, pero la posición de los participantes ha variado: a la izquierda del cuadro está ahora el meritócrata, y a la derecha el obrero. También se ha modificado la acción mostrada (el primero se viste, el segundo observa) y los atributos que caracterizan al meritócrata: ya no lleva el saco, y en lugar del casco blanco, lleva un equipo diferente: máscara de protección facial y guantes de seguridad. En el plano 16, el último de la escena, se modifican tanto la distancia de encuadre como el ángulo de la cámara. El cambio de ángulo a contrapicado muestra una herramienta que al ser accionada produce

múltiples chispas, proceso que es mostrado en plano detalle; al fondo, los dos participantes: el meritócrata, manipulando la herramienta, y detrás, el obrero que observa y asiente.

Estos cambios en los procesos mostrados, que van de lo proyectivo a lo accional, y se expresan también en los atributos de los participantes, tienen su correlato en el lenguaje verbal; donde el narrador nos dice que el meritócrata “sabe hacer” y “hace”; y que alguien “chamuya”. Aquello que no era posible recuperar a través del análisis del texto escrito se vuelve fácilmente recuperable por la imagen: el único participante en la escena al cual puede atribuirse el proceso de “chamuyar” es el obrero, el cual es mostrado, justamente, hablando; no haciendo. El meritócrata, por el contrario, es representado haciendo no solo su trabajo, sino también el trabajo del obrero.

## Conclusiones

En este capítulo revisamos las características de los textos multimodales y analizamos el uso de la imagen en movimiento como modo semiótico. Propusimos una vía de acceso al análisis de corpus que emplean imágenes en movimiento a través la segmentación en unidades mínimas —el plano— y narrativas —la escena y la secuencia—. Analizamos la forma como se expresan los procesos narrativos e interactivos en función de la adición de movimiento; y cómo los recursos semióticos se integran simultáneamente a través de recursos composicionales y rítmicos. Incorporamos categorías propias de la teoría filmica para dar cuenta de cómo las características del medio habilitan potencialidades de significado y refuerzan sentidos. Dispusimos los valores de cada modo para cada plano en un cuadro de doble entrada para facilitar la lectura de los datos. Comparamos los

datos obtenidos a través del análisis sintáctico-semántico de cláusulas con los expresados a través de modos semióticos no lingüísticos. Nos concentramos tanto en los cambios en cada modo como en la sincronía de estímulos entre distintos modos. Insistimos en que el sentido de cada uno de los usos no está definido de antemano, sino que es un emergente de la comunicación.

Posteriormente, analizamos el *spot* “*Meritócratas*” siguiendo los pasos que propusimos. Logramos establecer que aquello que en el lenguaje oral había sido borrado, sí se mostraba explícitamente en la imagen: aquel que “chamuya” es el obrero. Esa representación es afín a la idea de meritocracia que el aviso construye y sostiene: quienes acceden a consumir un auto como el publicitado lo logran por mérito propio, solos, de modo individual, porque se esfuerzan más que otros, porque hacen en lugar de hablar, porque no son perezosos, porque trabajan más tiempo, más duro, desde más temprano, etcétera. Si una persona no puede acceder a consumir un auto “hecho para meritócratas” es por su responsabilidad; porque no se ha esforzado lo suficiente, porque no se pone a trabajar.

No deja de llamarnos la atención que la identificación de quienes están fuera de este supuesto mundo de la meritocracia haya sido expresada a través de la imagen y no de la palabra: si el enunciador deja la inferencia en manos del televidente es porque sabe que se recuperará fácilmente: esa representación —los pobres son pobres porque quieren— está presente y activa en el interdiscurso.<sup>15</sup>

---

15 Tomamos el concepto de ‘interdiscurso’ de Michel Pêcheux (2016 [1975]), quien lo define como “el todo complejo con dominante de las formaciones discursivas”. Designa el conjunto de los enunciados que se producen en una comunidad en un momento histórico determinado.

## Referencias bibliográficas

- Baldry, A. y Thibault, P. (2010 [2006]). *Multimodal transcription and text analysis*. Equinox.
- Barthes, R. (1986). Retórica de la imagen. *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- Feldman, S. (1979). *Cine: técnica y lenguaje*. Megápolis.
- Hodge, R. y Kress, G. (1979). *Language as ideology*. Routledge.
- Kress, G. ([2014] 2017). ¿What is mode? Jewitt, C. (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, vol. 1, núm. 3: 343-368. SAGE.
- Kress, G. y van Leeuwen, G. (2006a [2001]). El discurso multimodal. Los modos y medios de la comunicación contemporánea. *Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica*, núm. 8. OPFyL.
- Kress, G. y van Leeuwen, G. (2006b [1996]). *Reading images. The grammar of visual design*. Routledge.
- Pavis, P. (2000). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Paidós.
- Pêcheux, M. (2016 [1975]). *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- Russo, E. (2005). *Diccionario de cine*. Paidós.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Verón, E. (1983). Está ahí, lo veo, me habla. *Revista Comunicativa*, núm. 38. Enonciation et cinema. Seuil.
- Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Godot.
- Zullo, J. (2016). El análisis del discurso. Algunos supuestos, algunas herramientas de trabajo. *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*. La Bicicleta.

## Referencias cinematográficas

Badosa, J. (2017). *Cinematografía. Lenguaje audiovisual I: escalas de plano, ángulos, movimientos*. Canal de Youtube Officium. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=CmPg9POBvV0>> (consulta: 18-07-2022).

Commonwealth/McCann-Chevrolet (2016). *Meritócratas*. Facebook Chevrolet Argentina. En línea: <<https://acortar.link/bf2DFL>> (consulta: 18-07-2022).

Bender, L. (productor) y Tarantino, Q. (director) (1994). *Pulp fiction*. Escena "Foot massage". Canal de Youtube PhilloMN. En línea: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZpXoCmwZANU#action=share>> (consulta: 18-07-2022).

## Capítulo 2

# La política en disputa. El debate por la Ley IVE en Argentina<sup>1</sup>

*Maite Martínez Romagosa, Gilda Zukerfeld*

En este Capítulo abordamos el debate parlamentario que tuvo lugar en Argentina en 2018, sobre el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Nos interesó especialmente cómo y de qué modos circuló el signo “política” en las intervenciones de lxs diputadxs. ¿Es la interrupción voluntaria del embarazo una cuestión atinente a la política? ¿Por qué? A lo largo de este Capítulo, intentamos responder estos interrogantes y formular nuevas preguntas para seguir pensando la relación entre lo político, la política y las problemáticas de género.

### Aborto legal, seguro y gratuito

En 2018, por primera vez el Congreso de la Nación Argentina trató el proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). El debate tuvo especial circulación en los medios de comunicación tradicionales con transmisiones

---

1 Una primera versión de este trabajo fue publicada en Zukerfeld y Martínez Romagosa (2021).

en vivo de las sesiones, portadas en los diarios, numerosas notas de opinión y editoriales. Pero también fue significativo cómo hizo eco en redes sociales a través de la puesta en circulación de frases de diputadxs a favor y contra de la ley. Las jornadas de debate fueron históricas. Era la primera vez que se trataba un proyecto de ley sobre el aborto en Argentina. Además, el proyecto que se debatía había sido presentado por la Campaña por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito siete veces antes de tomar estado parlamentario. A pesar de que el proyecto se aprobó recién dos años después, este debate fue un hito en la historia de la lucha por el aborto legal en nuestro país y dio un nuevo impulso a la organización y difusión del proyecto de ley en la agenda pública.

En la agenda política, el ingreso del aborto como tema supuso que no solo se debatieran los diversos proyectos de ley presentados, sino también si el Estado tenía que hacerse cargo o no de esa problemática social y por qué. En este sentido, lo que se puso en escena fue, además, qué nociones de política compartían o no lxs legisladores. La palabra *política* aparece reiteradamente en cada una de sus intervenciones y no siempre con los mismos significados. Esto nos llevó a preguntarnos ¿de qué hablamos cuando hablamos de *política*? ¿Qué significados del signo *política* circulan en los discursos políticos? ¿Cuándo se ponen en tensión estos significados? En alguna de las intervenciones de lxs diputadxs encontramos enunciados como: “Es la primera vez que se debate un tema que ha sido tabú en *la política* de nuestro país” o “Quiero señalar que uno se ha sumado a las *luchas políticas* creyendo que *la política* es la única herramienta válida para transformar la realidad”.<sup>2</sup> Creemos que en estos enunciados se ponen

---

2 Estos enunciados fueron pronunciados durante la sesión del 13 de junio por la diputada Ana Carla Carrizo (Unión Cívica Radical) y el diputado Juan Manuel Huss (Frente para la Victoria), respectivamente.

en circulación diferentes valoraciones de la política, que evidencian la disputa sobre este signo (Volóshinov, 2009 [1929]).

Entendemos que existe una relación entre la temática del aborto y la de la política, en principio porque lo que estuvo en debate no solo fue posicionarse a favor o en contra del aborto sino, y principalmente, cuestionar la intervención del Estado y la puesta en marcha de una serie de políticas públicas en relación al tema. ¿Es la interrupción voluntaria del embarazo una cuestión atinente a la política y por qué? Sostenemos que abordar esta problemática desde la perspectiva del análisis del discurso nos va a permitir observar las representaciones que se construyen sobre *la política* en las intervenciones de lxs diputadxs. Dado que, como veremos más adelante, el aborto es un tema polémico en la sociedad argentina, analizar estos discursos resulta fundamental para dar cuenta de esa tensión y lucha por la significación.

## La política y lo político: algunas precisiones

Muchas veces las nociones de *política* y *político* y sus derivados se confunden en el uso cotidiano. Decimos que una discusión se “volvió muy política”, que alguien participa de “un espacio político”, escuchamos en los medios de comunicación frases como “sos muy politizada, muy de izquierda”,<sup>3</sup> “No vengo de la política, me formé en la educación pública”,<sup>4</sup> “la marcha fue muy politizada, así pierde su sentido, una causa que nos tiene que unir a todos, se politizó”.<sup>5</sup> En estos

---

3 Frase de la conductora Mirtha Legrand dirigida a la cantante y actriz Cecilia Rossetto en su programa de televisión (año 2000).

4 Posteo en Twitter de Matías Lammens en el marco de su candidatura para Jefe de la Ciudad de Buenos Aires (año 2019).

5 Comentario de un periodista del canal de televisión A24 sobre la marcha de Ni Una Menos (año 2017).

usos vemos que se delimitan, se caracterizan y se ponen en tensión los significados de *la política* y de *lo político*.

Desde el ámbito académico, más precisamente desde las ciencias sociales, se ha intentado caracterizar ambos conceptos. Uno de los autores que propone una distinción es Rosanvallon (2003), desde la perspectiva de la historia conceptual. El autor recupera el concepto de *política* tradicionalmente entendido como el ejercicio del poder a través de las instituciones de gobierno. Pero además de considerar la competencia partidaria, la acción gubernamental y la vida ordinaria de las instituciones, Rosanvallon propone una concepción más amplia sobre *lo político*, como el modo en que se organiza la vida comunitaria a través del ejercicio de los derechos y la consecuente delimitación de identidades colectivas diferenciales. *Lo político* es lo que califica al proceso de constitución de la comunidad que, según Rosanvallon, es siempre conflictivo. Es, entonces, el marco que permite entender todos los otros sistemas de acción (el económico, el social, el cultural).

Una distinción similar es la que propone Chantal Mouffe (1999, 2011). Ella considera que *la política* tiene como función neutralizar, ordenar y organizar el antagonismo potencial intrínseco de las identidades colectivas; *lo político*, en cambio, es lo que caracteriza a la acción pública, es la esencia de lo social y está ligado a la dimensión de la hostilidad.

En este sentido, la política es la que intenta organizar las relaciones sociales que son siempre conflictivas porque están atravesadas por lo político. Esta distinción teórica, sin embargo, implica para la autora dos modos de acercamiento analíticos: por un lado, estudiar el campo empírico de la política y, por el otro, analizar la esencia de lo político o cómo se instituye en la sociedad. Allí es en donde existen, para Mouffe, más desacuerdos entre lxs analistas. En este Capítulo, acordamos con Flax y Zullo (2022) en que, si bien

las prácticas políticas se han transformado en la última década, la esencia de lo político, es decir, su dimensión polémica y agonística se mantiene.

Partimos, entonces, de la idea que propone Mouffe (1999) de que lo que caracteriza a las democracias pluralistas actuales es la instauración de unx adversarixs con el que se establece una relación agonística. En este sentido, podemos afirmar que el ámbito en donde esta relación se explicita y exagera es el del debate parlamentario, en el cual se establece un “nosotrxs” y un “ellxs” con el cual se disputa el poder decir. En términos discursivos, estos debates pueden ser considerados como un tipo de discurso político (Dvoskin, 2015). Como característica general, ponen en escena a unx destinatarixs con el cual se polemiza, pero también se intenta persuadir sobre determinada postura. Tal como expone Dvoskin, estas características hacen que sea un lugar propicio para ser analizado discursivamente.

A continuación, expondremos sucintamente las condiciones de producción del debate parlamentario que estudiamos en esta investigación.

## **Una breve cronología sobre el aborto en Argentina**

Entre los meses de junio y agosto de 2018, los debates en torno al aborto legal en Argentina tomaron una notoriedad pública significativa con el tratamiento del proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en la Cámara de Diputadxs y Senadorxs. Sin embargo, esta discusión no comienza en 2018, viene siendo impulsada principalmente por numerosas organizaciones y colectivos de mujeres, lesbianas, trans y travestis desde hace muchos años.

El aborto no punible figura en el artículo 86 del Código Penal argentino desde el año 1922. Allí, se explicita que es

legal la interrupción del embarazo en casos en que peligre la salud de la madre y en casos de violación contra una mujer inestable psíquicamente. Este artículo sufrió una serie de modificaciones a lo largo de la historia, que operaron sobre el alcance de la despenalización. Sin embargo, luego de 1984, y hasta 2012, rigió el artículo en su versión original.

Desde el retorno de la democracia, las modificaciones sobre la ley están en diálogo con las transformaciones que tuvo el tratamiento de la interrupción voluntaria del embarazo en los discursos públicos en general. De acuerdo con Laudano y Chaher (2010), el aborto se transformó en objeto de debate político a partir de 1994, cuando la cúpula de la Iglesia católica presionó para incluir en la reforma de la Constitución Nacional una cláusula sobre el “derecho a la vida desde la concepción”. A partir de ese momento, el aborto empieza a ser representado como un tema polémico en la prensa, como una controversia ideológica de “dos campanas”, entre la jerarquía eclesial y los movimientos feministas y organizaciones defensoras de los derechos sexuales y reproductivos (Laudano y Chaher, 2010). La correlación de voces legitimadas para hablar de aborto se modifica en los años 2000. En un análisis sobre las representaciones del aborto en los medios de comunicación gráficos de mayor tirada en Argentina entre 2006 y 2008, Mogaburo (2012) sostiene que la discusión sobre el aborto se organiza en la esfera pública como una problemática de derecho y de salud, ya que las voces jurídicas y médicas son las más legitimadas para hablar sobre este asunto. Así, en estos años, bajo el amparo de la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable, el aborto empieza a posicionarse como una cuestión de salud pública (Laudano y Chaher, 2010; Gil y Encinas, 2018) y el movimiento feminista aparece como un actor colectivo de peso en este sentido.

Por estos años, además, se consolida en los Encuentros Nacionales de Mujeres el movimiento por el derecho a

decidir, lo que da lugar a la creación, en 2005, de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. Bajo esta línea de defensa de los derechos de salud sexual y reproductiva de las mujeres, la Campaña ha presentado en el Congreso el proyecto de despenalización y legalización del aborto desde el 2006. Si bien hasta 2018 estos proyectos no llegaron a tener estado parlamentario, la Corte Suprema hizo, en 2012, una reinterpretación amplia del artículo 86 en lo que se conoce como fallo F., A.L., que establece que el aborto es legal en caso de embarazo producto de violación (para cualquier mujer). Recuperando los lineamientos de este fallo, en 2015, el Ministerio de Salud de la Nación desarrolla el Protocolo para la Atención Integral de las Personas con Derecho a la Interrupción Legal del Embarazo (Protocolo ILE). Para 2018, quince provincias y la Ciudad de Buenos Aires adherían a este protocolo, aunque no todos establecían procedimientos para una atención de salud segura y oportuna (Red de Acceso al Aborto Seguro, 2018).

Más allá de los debates en los recintos legislativos, en los encuentros de mujeres y en las calles; en la práctica, la posibilidad de acceder a un aborto seguro en una institución pública siguió siendo muy acotada y obstaculizada en el país. Algunas barreras que enfrentan las personas gestantes para el acceso a la interrupción legal del embarazo son la falta de información sobre los protocolos, la falta de apoyo del entorno y el temor a la sanción social y judicial, la estigmatización, el hostigamiento por parte de grupos conservadores, las dilaciones en la atención y el acceso tardío al sistema de salud, la falta de capacitación del personal de salud sobre el protocolo ILE, el abuso de la objeción de conciencia acompañada de la negación de la atención (Ramón Michel y Ariza, 2018; Romero y Moisés, 2020). Las históricas dificultades para el acceso al aborto no punible en nuestro país contribuyen al aumento de la práctica de abortos inseguros, lo que implica

un alto riesgo para la salud de las personas gestantes. Desde 1980 y hasta 2018, la muerte por abortos inseguros es la primera causa individual de muerte materna en Argentina (Red de Acceso al Aborto Seguro, 2018). De acuerdo con Romero y Moisés (2020), las mujeres que mueren son personas jóvenes y sanas, que en muchos casos tienen otras personas a cargo. Ahora bien, la aplicación del protocolo de ILE en algunos municipios como el de Rosario ha llevado a una reducción drástica de las internaciones por aborto y de las muertes maternas por complicaciones en abortos (Romero y Moisés, 2020). Estos son algunos de los argumentos en lo referente a la salud de las personas gestantes que esgrimen las organizaciones por el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo para mostrar que el acceso al aborto no punible es un problema social, que en nuestro país afecta especialmente a mujeres jóvenes.

Las tensiones que atraviesa la lucha por el acceso a una interrupción voluntaria del embarazo segura y de calidad, que consignamos más arriba, también se manifestaron durante estas sesiones de 2018. En el debate parlamentario se puso en escena una disputa que se reproducía, además, fuera del recinto: durante todas las sesiones, numerosos colectivos acamparon y realizaron festivales para defender el proyecto de ley y, al mismo tiempo, otros se posicionaron en contra. La plaza de los Dos Congresos<sup>6</sup> se dividió efectivamente en dos mitades.

Hemos querido sintetizar aquí algo del panorama sobre el aborto (seguro e inseguro, punible y no punible) en la Argentina reciente, así como su tratamiento en algunos discursos públicos para dar cuenta sucintamente del contexto en que, en 2018, se inició formalmente en el Congreso de la Nación Argentina el debate por la despenalización del

---

6 Así es como se denomina a la plaza frente al Congreso de la Nación Argentina.

aborto. Se realizaron sesiones en cuatro comisiones en la Cámara de Diputados. El 13 de junio, esta cámara aprobó el proyecto IVE, luego de una sesión histórica de veintidós horas. No obstante, en agosto, cuando se trató en la Cámara de Senadores, el proyecto fue rechazado. Finalmente, el 30 de diciembre de 2020, en la última sesión legislativa del año y durante el período de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) —por la emergencia sanitaria debido a la pandemia por COVID-19—, la Cámara de Senadores aprobó el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en la Argentina.

## **Analizar signos, analizar la disputa**

Lo interesante del debate por la legalización del aborto es que la polémica no fue codificada partidariamente sino en términos de quiénes debían hacerse cargo del aborto, es decir, si son los diputados quienes tienen que generar políticas públicas para solucionar el problema de la clandestinidad del aborto. Es por eso que nos interesa observar qué valoraciones se pusieron en circulación sobre la política. Sostenemos que es un signo en disputa y que esa tensión por su acentuación se puso en escena durante el debate parlamentario. Esperamos encontrar que el signo *política* se valora de dos modos distintos: por un lado, como la acción de determinados actores sociales específicamente ligados a la esfera gubernamental; por el otro, como un lugar (social) desde el que se actúa. Dicho de otro modo, la política es objeto de acciones hechas por personas relacionadas a instituciones de gobierno y, a la vez, es la circunstancia desde la cual se desarrollan estas acciones.

Inscribimos nuestro trabajo en la corriente del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992, 2003). Partimos del

supuesto de que el discurso es una práctica textual, discursiva y social. Para Fairclough, toda práctica es una instancia de producción y tiene una dimensión discursiva, lo que implica que el discurso representa al mundo, lo significa y lo constituye. Esta forma de considerar al discurso nos va a permitir distinguir la materialidad discursiva, los textos, de la forma de circulación de los discursos (sus condiciones de producción, consumo y distribución) y su relación con la estructura y el cambio social.

En este trabajo, si bien nos centraremos en el análisis de la dimensión textual del discurso, creemos que la aparición del aborto como tema de la política es fundamental para entender las tensiones en los modos de representar a la política. A su vez, aunque no sea el objetivo de este trabajo en particular, creemos que es relevante porque supone la transformación de una problemática de género en un tema de políticas públicas.

Como adelantamos, uno de los objetivos de este trabajo es analizar las representaciones del signo *política* en el discurso de lxs políticxs. En este sentido, sostenemos que existe una relación entre la noción de *representaciones sociales*<sup>7</sup> (Raiter, 2016) y la de *signo ideológico* (Volóshinov, 2008 [1929]). Creemos que el estudio del funcionamiento social de los signos es lo que nos permite dar cuenta de las representaciones que circulan en una comunidad en un momento determinado.

Ahora bien, los signos no se presentan de forma aislada sino que se inscriben en enunciados. Sostenemos que es en la estructura sintáctico-semántica de los enunciados y en sus categorías (participantes y procesos, fundamentalmente) donde encontramos modelos que ordenan una visión

---

7 Entendemos a las representaciones sociales como las imágenes mentales que comparten las personas que forman parte de una comunidad sobre un evento, acción o proceso (Raiter, 2016).

del mundo. Seguimos a Hodge y Kress (1993) al considerar que la unidad de análisis de los enunciados es la cláusula. En esta, las relaciones entre procesos y participantes clasifican la experiencia de algún modo y con un determinado orden y describen la interrelación entre objetos y eventos a través de dos tipos de modelos: el accional, como su nombre lo indica, se define sobre la acción, tanto del mundo físico como del mental y el relacional, en donde una entidad establece una relación con otro elemento. Dentro del modelo accional diferenciamos a las cláusulas transactivas que involucran a dos participantes (agente del proceso y afectado), las cláusulas no transactivas, en cambio, poseen un solo participante (agente o afectado) y las cláusulas pseudotransactivas que no establecen una relación de afectación e incluyen procesos mentales y procesos relacionados con los sentidos y con lo verbal. A continuación, mostramos algunos ejemplos de estos tipos de cláusulas:

- 1) *Hemos implementado diferentes políticas públicas* (cláusula transactiva)
- 2) *La política punitiva fracasó* (cláusula no transactiva)
- 3) *Cuando mencionamos a las políticas instrumentales hablamos de políticas sanitarias* (cláusula pseudotransactiva)

Dentro del modelo relacional diferenciamos a las cláusulas en relacionales ecuativas, atributivas y posesivas. Mientras que las ecuativas implican una relación de equiparación entre una *entidad relacionante* y un *identificador*, las atributivas vinculan una *entidad relacionante* y un *atributo*. Las posesivas, por su parte, asocian un *poseedor* y una *posesión*. Algunos ejemplos tomados del corpus son:

- 4) *(las políticas) son un derecho y una conquista de las mujeres* (relacional ecuativa)

- 5) (*la política de criminalización y penalización de las mujeres que abortan*) no ha sido buena (relacional atributiva)  
6) *tener verdaderas políticas de inclusión* (relacional posesiva)

En este trabajo, nos propusimos analizar las intervenciones de lxs diputadxs durante el debate parlamentario en torno a la Interrupción Voluntaria del Embarazo. Durante la sesión legislativa, fueron 254 las intervenciones.<sup>8</sup> Para la construcción del corpus de análisis, seleccionamos aquellas en las que apareciera el signo *política* (en su forma femenina, en singular y plural), lo que conformó un total de 106 intervenciones. A partir de este primer recorte, las dividimos en cláusulas. Para el análisis, seleccionamos únicamente las que contuvieran el signo *política* y obtuvimos un total de 277 cláusulas.

Abordar el corpus desde la perspectiva desarrollada en este apartado nos permite identificar el rol participante que ocupa el signo *política* y en qué tipo de cláusulas aparece. Desde el punto de vista metodológico, el desarrollo del análisis consta de tres momentos. La primera clasificación que realizamos fue léxico-gramatical, es decir, establecimos si el signo *política* aparece en las cláusulas como sustantivo (“desarrollamos *políticas públicas*”) o adjetivo (“ideas *políticas*”). Luego, observamos el contexto sintagmático en el que aparece el signo: diferenciamos, tal como mencionamos anteriormente, las cláusulas accionales de las relacionales y los tipos de participantes. Por último, buscamos una relación entre la distinción gramatical (adjetivo/sustantivo) y el funcionamiento sintáctico-semántico del signo en las cláusulas.

---

8 Estas intervenciones tienen una duración limitada y un orden determinado. Cada diputadx, sin embargo, puede hacer uso de la palabra una sola vez, salvo que quiera rectificar algo que fue dicho en su nombre. Sin embargo, para el análisis no vamos a indicar a quién corresponde cada enunciado ya que consideramos al corpus como una totalidad.

De este modo, dividimos el análisis en dos apartados: *la política como sustantivo* y *la política como adjetivo*.

## **Análisis: la política y sus formas**

En un primer rastreo de nuestro corpus, encontramos que los usos del signo *política* muestran valores muy diferentes. Por ejemplo, vemos tres apariciones de *política* que, entendemos, están funcionando de formas diversas:

- 7) Resolvimos abordar una cuestión y lo hicimos cruzando nuestras IDENTIDADES POLÍTICAS, trabajando juntas personas que habitualmente votamos distinto.
- 8) Estamos hablando de qué tipo de Estado queremos. No estamos hablando de metafísica sino de POLÍTICA, que es lo que se hace en el Congreso de la Nación.
- 9) Por eso desarrollamos POLÍTICAS PÚBLICAS, para fortalecer las posibilidades de las madres de acceder a la educación y a la atención de la salud, del parto y del posparto. Defendemos las dos vidas.

Mientras que en el primer fragmento (Cláusula 7), *política* aparece como una forma de caracterizar a la identidad (en oposición a “identidad genérica”, por ejemplo), en el segundo y tercer fragmento (Cláusulas 8 y 9) podríamos decir que *política* refiere a actividades realizadas en el marco de las instituciones gubernamentales (el Congreso, el Ministerio de Salud, etcétera). Así, vemos que los significados del signo *política* no son iguales, e incluso identificamos una diferencia en la categoría gramatical del signo.

## **Política como sustantivo**

En tanto sustantivo, si observamos el contexto sintáctico-semántico, este signo aparece sobre todo en cláusulas accionales, es decir, como agente o paciente de acciones materiales.

*Política* aparece mayoritariamente como afectado en cláusulas transactivas; “se implementan”, “se generan”, “se fractura”, “se reemplaza” la política y las políticas. Ahora bien, también observamos algunas diferencias en las formas que aparecen *política* en el rol de afectadx. Veamos estos ejemplos:

- 10) (este proyecto de ley) HA PUESTO A LA POLÍTICA en la situación de decidir entre una vida u otra.
- 11) solo se logra FRACTURARLA (la política).
- 12) el gobierno nacional deje de DESFINANCIAR LAS POLÍTICAS que ya están establecidas
- 13) Tenemos que FORTALECER esas POLÍTICAS DE PREVENCIÓN

Una distinción obvia en el uso de este signo es la imposibilidad de pluralizar su forma sin que cambie el sentido del enunciado en los fragmentos 10 y 11. Es decir, si dijéramos “este proyecto de ley ha puesto a ‘las políticas’ en la situación de decidir entre una vida u otra” parecería que nos estamos refiriendo a las mujeres que se dedican a la política. En cambio, en los fragmentos 12 y 13, no podemos afirmar lo mismo. Esta diferencia gramatical se corresponde a que en un caso estamos ante la presencia de un sustantivo no contable, en tanto es una entidad abstracta. En el otro caso, en cambio, vemos la forma plural dado que se trata de un sustantivo contable: se refiere al desfinanciamiento o al fortalecimiento de más de una política establecida.

Sin embargo, la diferencia que más nos interesa es la que se observa en la relación entre los roles participantes en las

cláusulas. En los dos primeros fragmentos (Cláusulas 10 y 11), vemos que el agente del proceso material es también una abstracción: “proyecto de ley” y “problema”; en cambio, en los fragmentos 12 y 13, el agente es en un caso una institución (“el gobierno nacional”) y en el otro una persona (“nosotros”). Consideramos que las instituciones funcionan metonímicamente en reemplazo de personas, de modo que tanto las instituciones como las personas pertenecen a una misma categoría que denominamos *actores políticos gubernamentales*.

Cuando *política* aparece como afectada por *actores políticos gubernamentales*, resulta significativa la cantidad de procesos de creación (Halliday y Matthiessen, 2014), como “generar”, “implementar”, “formular” y “elaborar”:

- 14) HEMOS IMPLEMENTADO diferentes políticas públicas
- 15) GENERAMOS políticas para ellas
- 16) espero que SE PUEDAN EJECUTAR políticas más humanas

Aunque con menos apariciones, es relevante observar que la *política* es también agente de cláusulas transactivas (11), no transactivas (12) y pseudotransactivas (13):

- 17) UNA POLÍTICA PÚBLICA que pueda resolver este problema
- 18) LA POLÍTICA fracasó
- 19) (LA POLÍTICA) debe hacerse cargo de las cosas que pasan en nuestro país

Si tenemos en cuenta no solo la cláusula sino su enunciado, en todas las apariciones del signo *política* en el rol de agente observamos que podemos recuperar del contexto inmediato un actor político gubernamental.

- 20) DEBEMOS UNIRNOS en pos de UNA POLÍTICA PÚBLICA que pueda resolver este problema

- 21) Hoy NOS ENCONTRAMOS aquí. En lo personal siento que HEMOS LOGRADO un triunfo: debatir esta iniciativa, lo que para mí es un gran orgullo. LA POLÍTICA no puede tirar la piedra y esconder la mano, sino que debe hacerse cargo de las cosas que pasan en nuestro país.
- 22) Esa es la juventud que yo quiero representar, la que llegó al Estado para cambiar las cosas y no para que este claudique en su deber primero —que es lo que nos estamos planteando acá—, precisamente porque FRACASAMOS, porque LA POLÍTICA fracasó.

Vemos en todos estos casos el uso de un “nosotros” que refiere a actores gubernamentales, lo que nos indica que la política es tanto el ámbito o espacio de acción como también algo que hacen lxs políticxs.

En los siguientes ejemplos observamos que *política* es agente de procesos como “transformar”, “aportar soluciones” y “hacerse cargo”, que implican cierto matiz de responsabilidad por parte del agente.

- 23) APORTA SOLUCIONES concretas a problemas concretos.
- 24) (La política) DEBE HACERSE CARGO de las cosas que pasan en nuestro país.
- 25) la política TRANSFORME la realidad

Por lo dicho hasta aquí, distinguimos que en algunos casos *política* (en su forma sustantivo) funciona metonímicamente como un actor político gubernamental, mientras que en otros se trata de un resultado de la práctica de lxs políticxs. Además, cuando aparece este último significado, la mayor parte de las veces lo hace junto a una diversidad de atributos que restringen su ámbito de aplicación, como “sanitaria”, “educativa”, “abortistas”, “sociales”, “públicas”, “de prevención”, “más humanas”. Consideramos que en esta

proliferación de atributos se evidencia la tensión en la valoración del signo.

## **Política como adjetivo**

Si bien como adjetivo aparece en menor cantidad de oportunidades en nuestro corpus, es relevante observar algunos ejemplos significativos:

- 26) legalizar el aborto no debió plantearse como una CUESTIÓN ideológica ni POLÍTICA ni de derecha o de izquierda ni mucho menos subjetiva
- 27) hoy hay que tomar una DECISIÓN POLÍTICA.
- 28) sin este debate, difícilmente hubiéramos insertado en la CONCIENCIA POLÍTICA la situación de estas mujeres.
- 29) (una decisión) excede ampliamente las FRONTERAS POLÍTICAS y partidarias.

Como vemos en los ejemplos, el signo *política* aparece predominantemente en cláusulas accionales. A su vez, dentro del modelo accional, encontramos que *política* se emplea mayoritariamente en cláusulas de tipo transactivo, mientras que en el modelo relacional, aparece en más oportunidades en cláusulas relacionales ecuativas.

Ahora bien, si desglosamos esta información en función de los roles participantes en que aparece *política* en cada modelo encontramos algunos datos interesantes. En el modelo accional, *política* aparece como afectado de procesos verbales (“debatir” y “justificar”) y de procesos materiales metafóricos (“construir ideas políticas”):

- 30) no estamos debatiendo una CUESTIÓN POLÍTICA
- 31) justificar una POSTURA POLÍTICA en un tema tan delicado

32) bajo ningún concepto construimos IDEAS POLÍTICAS desde la agresión

En el caso del modelo relacional, encontramos una gran cantidad de apariciones de *política* como atributo de nominalizaciones, tal como en los ejemplos que siguen:

33) mi POSTURA (es) POLÍTICA

34) mis CONVICCIONES son POLÍTICAS

Observamos que *política* aparece como atributo de una nominalización de estados mentales, como posicionarse y convencerse. Se trata de un calificativo sobre un modo de pensar, un posicionamiento que podríamos asociar a una perspectiva o ideología.

Como se puede ver en los fragmentos 21 y 22 además, el atributo *política* se presenta como una forma de definir aquello que se debate en esta oportunidad. Por eso, y dado que el tema resulta polémico, encontramos valoraciones diferentes: lxs diputadxs niegan o afirman que este debate es o no una cuestión política. Se debate, en definitiva, si el asunto de la interrupción voluntaria del embarazo es una cuestión sobre la cual puedan posicionarse como actores políticxs y, en última instancia, si pertenece o no a la esfera de la política.

## Un repaso por los resultados

De los usos que aparecen en el corpus analizado, observamos, por un lado, que *las políticas* son planes y proyectos que se generan, se implementan y desarrollan. Por otro lado, *la política* es una posición desde la que se piensa para establecer diferencias en el modo de concebir la problemática. Esta primera distinción podría corresponderse, en principio, con

aquello que señalamos al comienzo de este trabajo entre la política y lo político establecida por Rosanvallon (2003). El autor diferencia a la *política* como algo que se hace y a lo *político* como una forma de constituir comunidad e identidades. Además, en nuestro corpus, encontramos una tercera forma de pensar la política: *la política* como actor social. Repasemos lo visto hasta aquí en nuestro análisis.

En primer lugar, las políticas son el resultado de ciertas prácticas sociales. En un corpus conformado por discurso parlamentario, relevamos que son lxs actores políticxs gubernamentales quienes se presentan como responsables de hacer e implementar una variedad de políticas. Como observamos en el análisis, ya que *la política* es algo que se crea puede ser valorado positiva o negativamente, tanto a través de nominalizaciones (“el fracaso de las políticas públicas”) como a través de construcciones atributivas (“mejores políticas sanitarias”, “políticas que tienen que ver con la muerte”). Pero además, el hecho de que *la política* sea un objeto permite una proliferación de atributos. Esto implica que el aborto como tema de debate es categorizado como parte de distintos tipos de políticas (educativas, sanitarias, sociales, criminales) que pueden no ser compatibles entre sí. De este modo, algunxs diputadxs sostienen que la solución está en diseñar políticas educativas y no en constituir el aborto como tema de salud pública, mientras que para otrxs es una problemática que afecta a un determinado grupo social y, por lo tanto, deberían diseñarse políticas sociales focalizadas en dicho sector.

En segundo lugar, vimos que *la política*, al ocupar el rol de agente y de entidad relacionante, reemplaza a lxs actores gubernamentales y funciona de este modo como una metonimia de lxs políticxs. Por este motivo, aparece junto a verbos que denotan responsabilidad y acción material (la política “es un espacio para generar una sociedad mejor”, “la política

construye el orden social”). Este desplazamiento metonímico permite definir y caracterizar a la política e indirectamente a las acciones que hacen (o deben hacer) lxs políticxs. Sin embargo, también en este desplazamiento vemos una forma de mitigar la responsabilidad, al adjudicársela a una entidad abstracta.

Por último, aunque tenga pocas apariciones en la totalidad del corpus, observamos que *la política* es también un punto de vista. De este modo, una “mirada política”, una “decisión política” funciona en el corpus como una forma de pensar el aborto y como una forma de comprender la sociedad. Esto podría corresponderse con la definición de *lo político* planteada por Rosanvallon. Sin embargo, creemos que aquí se plantea una ambigüedad en el significado de *política*. Observemos el siguiente ejemplo:

Señor Presidente: creo que esta es una DECISIÓN NETAMENTE POLÍTICA. Si hoy sale de este Congreso esta ley es porque existe una decisión política de la dirigencia argentina que quiere encarar un problema y hacerse cargo de la solución. [...] Aquí radica nuestra decisión como diputados. Insisto: respetamos todas las creencias morales, religiosas e individuales, pero claramente hoy hay que tomar una DECISIÓN POLÍTICA. [...] Se está discutiendo una cuestión de salud pública, y para resolver ese problema y encararlo hace falta una DECISIÓN POLÍTICA. ¿Tiene la conducción política argentina la DECISIÓN POLÍTICA o preferimos seguir mirando para otro lado?

En este fragmento vemos una tensión entre *política* como lo relativo a las acciones de lxs políticxs y *política* como aquello que refiere a la construcción de la vida en comunidad. De este modo, esta ambigüedad provoca una reducción de

*lo político a la política* o aquello que puede ser debatido en el ámbito de los asuntos de gobierno. Con esto queremos decir que en el corpus que analizamos en este trabajo, que surge de un debate entre actores gubernamentales, *lo político* está restringido a las acciones institucionales de actores gubernamentales.

Creemos que esta variedad de sentidos del signo *política* es producto de una tensión en la valoración del signo y esto provoca que lo que se debate no sea la ley en sí, sino si el aborto es o no una cuestión política o de la política. Asimismo, consideramos que resulta significativo que el tema de la interrupción voluntaria del embarazo sea concebido mayoritariamente como un asunto relativo a las políticas públicas (de salud, de educación, etcétera). Para convertirse en una cuestión *política*, el tema se debe concebir como *legislable*.

## Consideraciones (no tan) finales

En tanto práctica social, el debate legislativo tiene principalmente un componente discursivo: lxs legisladorxs establecen su punto de vista en torno a un tema de debate, en este caso un proyecto de ley. En tanto práctica discursiva, este debate parlamentario tuvo especial circulación en los medios de comunicación tradicionales con transmisiones en vivo de las sesiones, portadas en los diarios, numerosas notas de opinión y editoriales. Pero también fue significativo cómo este debate hizo eco en redes sociales a través de la puesta en circulación de frases de lxs diputadxs a favor y contra de la ley.

Dijimos al comienzo de este Capítulo que lo que nos interesa es observar, en la materialidad textual, qué representaciones circulan sobre la política en el debate parlamentario sobre la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Por

medio de las herramientas del análisis del discurso (Fairclough, 1992, 2003; Hodge y Kress, 1993) pudimos observar en nuestro corpus que existen tres representaciones de la política: como algo que se hace, como un punto de vista y como un actor social.

Se desprende del análisis que el signo *política* en sus formas de sustantivo y adjetivo ocupa mayoritariamente el rol de afectado en las cláusulas. Este resultado era esperable en tanto lo que se debate es la creación de una ley y de una serie de políticas públicas en torno a esa ley. Sin embargo, vimos que en los casos en donde el signo aparece en su forma adjetiva, funciona como atributo de cláusulas relacionales o de nominalizaciones. Esto nos lleva a pensar que además de debatir acerca de la creación de algo, se pone en escena el carácter político o no que tiene el debate. *Política* entonces es una forma de calificar a este evento y, también, al modo de posicionarse sobre este.

Vimos en el análisis que cuando el signo *política* aparece como agente en cláusulas accionales encontramos en el enunciado un proceso en primera persona del plural. Esta proximidad entre constituyentes sintácticos es la que nos permite afirmar que en esos casos el signo *política* funciona metonímicamente en reemplazo de “lxs políticxs”. Si bien ese uso no es el que predomina, es relevante en relación al traslado de responsabilidades de lxs actores políticxs gubernamentales hacia una entidad abstracta.

A partir de aquí, proponemos dos reflexiones. Por un lado, observamos que en todos los casos las representaciones refieren de alguna manera a lxs actores políticxs estatales/gubernamentales. La *política* entonces está asociada a lo institucional gubernamental. Esto resulta significativo dado que se dejaría de lado el lugar fundamental que tuvieron los movimientos feministas en la construcción del proyecto de ley.

Por otro lado, encontramos que el uso más recurrente de *política* es el caso que aparece como sustantivo junto a atributos. Por ello, concluimos que lo que se debate es si el Estado debe generar o no políticas públicas (y de qué tipo) para lidiar con la interrupción del embarazo. Discutir el tema del aborto desde la política, de acuerdo con nuestro corpus, implica convertirlo en asunto de política pública. De algún modo, podemos decir que este abordaje excluye a otros actores sociales involucrados con el desarrollo y la implementación del derecho al aborto. A su vez, se borran otras cuestiones de la polémica que hacen a *lo político* y que condicionan el acceso efectivo a la interrupción voluntaria del embarazo, como el estigma social que todavía pesa sobre las personas que se realizan esta práctica, o el abuso de la objeción de conciencia por parte del personal de salud, entre otros. Aun con la sanción de la ley en 2021, este tema como tantos otros relativos a problemáticas de género sigue siendo polémico en nuestra sociedad. Creemos, en ese sentido, que es esencial tener presente que esa dimensión polémica no se resuelve en la política pública. De ahí, sostenemos la importancia de seguir pensando estos temas desde una concepción amplia de lo político, que incluya la acción colectiva de actores no institucionales que participan en la lucha por la valoración de los signos.

## Corpus

Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina. 8ª Reunión. 7ª Sesión Ordinaria. Período 136. Publicada en *Diario de Sesiones*, 13 de junio de 2018. En línea: <[https://www.hcdn.gob.ar/secparl/dtaqui/diario\\_sesiones/acordeon.html](https://www.hcdn.gob.ar/secparl/dtaqui/diario_sesiones/acordeon.html)>.

## Referencias bibliográficas

- Dvoskin, G. (2015). De eso (no) se habla. Entre lo prohibido y lo impensable de la sexualidad en la educación formal argentina (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity-Blackwell.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Flax, R. y Zullo, J. (2022). Cambios y permanencias en el discurso político argentino: el caso de la campaña electoral 2019. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, vol. 32, núm. 1, pp. 207-228.
- García Negroni, M. M. y Zoppi Fontana, M. (1992). *Análisis lingüístico y discurso político: El poder de enunciar*. Centro Editor de América Latina.
- Gil, A. S. y Encinas, N. S. (2018). Disputas de sentido por el derecho a decidir: el tratamiento del aborto en la prensa de Mendoza, Argentina. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales*, vol. 5, núm. 9, pp. 397-420.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Hodge, R. y Kress, G. (1993). *Language as ideology*. Routledge.
- Laudano, C. (2008). *El aborto en los medios: fragmentos de una historia en construcción. El aborto en la prensa gráfica argentina. Monitoreo de diez casos*. Artemisa Comunicación.
- Laudano, C. y Chaher, S. (2010). Cobertura mediática de derechos sexuales y reproductivos: un discurso en transformación. Santoro, S. y Chaher, S. (comps.), *Las palabras tienen sexo II. Herramientas para un periodismo de género*, pp. 163-186. Artemisa Comunicación.
- Mogaburo, Y. (2012). Representaciones sobre el aborto en la prensa argentina. Análisis crítico del discurso de los medios masivos de comunicación. *Comunicación y Ciudadanía*, vol. 6, pp. 50-60. Universidad Nacional de Quilmes.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.

- Raiter, A. (2016). Representaciones sociales. Raiter, A. y Zullo, J. (Comps.), *Al filo de la lengua: medios publicidad y política*, pp. 15-31. La Bicicleta.
- Ramón Michel, A. y Ariza, S. (2018). *La legalidad del aborto en Argentina*. Serie de documentos REDAAS, núm. 9. REDAAS.
- Red de Acceso al Aborto Seguro (REDAAS). (2018). *Las cifras del aborto en Argentina*. Serie de documentos REDAAS. REDAAS.
- Reglamento de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación. (2016). Secretaría Parlamentaria. Dirección de la Información Parlamentaria.
- Romero, M. y Moisés, S. (2020). *El aborto en cifras*. Serie de documentos REDAAS. REDAAS.
- Rosanvallón, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Volóshinov, V. (2009 [1929]). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Godot.
- Zukerfeld, G. y Martínez Romagosa, M. (2021). El debate sobre la Interrupción Voluntaria del Embarazo en Argentina: disputas sobre el signo "política". *Caderno de Letras*, núm. 41, pp. 215-230.



## Capítulo 3

# Análisis de la campaña presidencial 2019 en el Instagram de Mauricio Macri desde una perspectiva multimodal

*Martina Nudelman*

El desarrollo de medios masivos como las redes sociales, que se diversifican y ramifican, se compran unas a otras y se fusionan, se reconstruyen y actualizan con cada usuario que ingresa, y su intrusión en otras plataformas como la televisión y la radio, han hecho de ellas un espacio clave de comunicación de los políticos con el electorado. En este Capítulo analizaremos, a partir de un enfoque multimodal, la campaña electoral de 2019 en Argentina, en particular las estrategias usadas en la cuenta de Instagram de un candidato a la reelección como presidente, Mauricio Macri.

### Elecciones 2.0

La campaña electoral de Barack Obama en 2008 y la de su reelección en 2011 son señaladas por distintos autores como pioneras en el uso de las redes sociales como medio de difusión. Es así que a partir de esas campañas nacen términos como *elecciones 2.0* (Lilleker y Jackson, 2011), *pospolítica* (Reguillo, 2005) o *política 2.0* (Fages-Ramió, 2008). En

este nuevo contexto, los analistas observan una nueva forma de hacer política que implica: por un lado, una actualización permanente de contenido por parte de los políticos y un control sobre el propio mensaje, en contraposición a lo transmitido por medios tradicionales —como la televisión, los diarios y la radio— que luego lo replican (Van Dijck, 2016). Por otro lado, una comunicación que se presenta como más directa e inmediata con el electorado, aunque en verdad no lo sea: el uso de dispositivos como los *smartphones* crea la ilusión de una democracia real (Han, 2022).

En el caso de Argentina, las redes sociales comienzan a ser un soporte para la transmisión de mensajes de los políticos a partir de la campaña presidencial de 2011, en particular en Twitter y Facebook (Ventura, 2016; Slimovich, 2016). La red social Instagram, sobre la que nos centraremos en este Capítulo, cumple una función importante en las elecciones presidenciales de 2015 para los dos políticos que llegan a la instancia de balotaje,<sup>1</sup> Mauricio Macri y Daniel Scioli. De todos modos, en ese año, las dos redes sociales con más divulgación continuaban siendo Twitter y Facebook (Méndez, Ruckert y Peret, 2016).

Se considera que la primera campaña donde Instagram se vuelve un medio de difusión central es en las elecciones legislativas de 2017, ya que la mayor parte de los candidatos publican en su plataforma (Slimovich, 2021).

---

1 En Argentina, el balotaje implica la elección entre los dos candidatos más votados en las elecciones generales. Se realiza en el caso de que ningún candidato alcance el 40% de los votos con una diferencia porcentual de 10 puntos en relación con el segundo más votado.

## Las elecciones presidenciales de 2019: de las primarias a las generales

En 2019, Mauricio Macri, presidente de Argentina desde 2015, se presenta nuevamente como candidato en las elecciones nacionales. En las primarias (PASO)<sup>2</sup> del 11 de agosto obtiene 32,93% de los votos, mientras que la fórmula kirchnerista, Fernández-Fernández,<sup>3</sup> un 47,35% de los votos.

Dado que el frente político de Macri no presentaba más de una lista en la primera instancia electoral, los resultados obtenidos en las PASO fueron comparados, por los analistas políticos y mediáticos, con los de la primera minoría y, por lo tanto, fueron reconocidos como una “derrota”.<sup>4</sup>

Más adelante, en las elecciones generales del 27 de octubre, aunque es nuevamente superado por Alberto Fernández, Macri pasa de un 32% de los votos a un 40,38%. Partiendo del resultado en las elecciones de agosto y el aumento de la cantidad de votos en octubre, este Capítulo se propone estudiar desde una perspectiva multimodal (Kress y van Leeuwen, 1996, 2001; Dezheng, 2011) los cambios en las publicaciones de Instagram de la cuenta de Mauricio Macri luego de las PASO, en especial en las estrategias utilizadas para la construcción de su imagen.

- 
- 2 En el país existen, desde 2009, dos instancias electorales obligatorias. Por un lado, las elecciones primarias abiertas simultáneas y obligatorias (PASO), en las que se vota para ciertos frentes políticos entre distintos precandidatos. Por otro lado, las elecciones generales, donde se vota entre los partidos que alcanzaron 1,5% de los votos en las elecciones primarias. En el caso de que ningún candidato alcance la mayoría se realiza una tercera instancia electoral, que es el balotaje.
  - 3 Alberto Fernández - Cristina Fernández de Kirchner.
  - 4 Para revisar algunos titulares de los diarios más leídos de Argentina, ver: Rosemberg (12 de agosto de 2019), *Página 12* (12 de agosto de 2019) y *Clarín* (11 de agosto de 2019).

## Algunas precisiones sobre Instagram

Instagram nace en 2010 y es adquirida por Mark Zuckerberg en abril de 2012. Es una red social que permite, al igual que Facebook y Twitter, compartir publicaciones con otros usuarios de la plataforma y, a su vez, replicar el mismo contenido en Facebook, Twitter y Tumblr — todas de Zuckerberg—.

De acuerdo a análisis estadísticos de 2022 (Ahlgren, 24 de julio de 2022), la plataforma de Instagram cuenta con más de mil millones de usuarios activos mensuales y quinientos millones de usuarios diarios. Las publicaciones en esta red social obtienen más del 20% de participación que en Facebook a nivel mundial. De los usuarios, más del 70% son menores de 35 años.

En lo que refiere a Latinoamérica, en 2021 superó los 200 millones de usuarios. Si bien Facebook es aún la red social más visitada en la región, se proyecta que en pocos años ese lugar lo ocupará Instagram. Argentina es el tercer país con más usuarios (McLachlan y Enríquez, 16 de marzo de 2022).

La plataforma de Instagram, al igual que Twitter, Facebook, TikTok y Twitch, se organiza por una página de inicio —donde se visualiza un flujo de publicaciones de usuarios— y un perfil personal. Las cuentas pueden ser tanto privadas como públicas: en el caso del perfil de Mauricio Macri, al ser público, cualquier persona puede visualizar sus publicaciones.

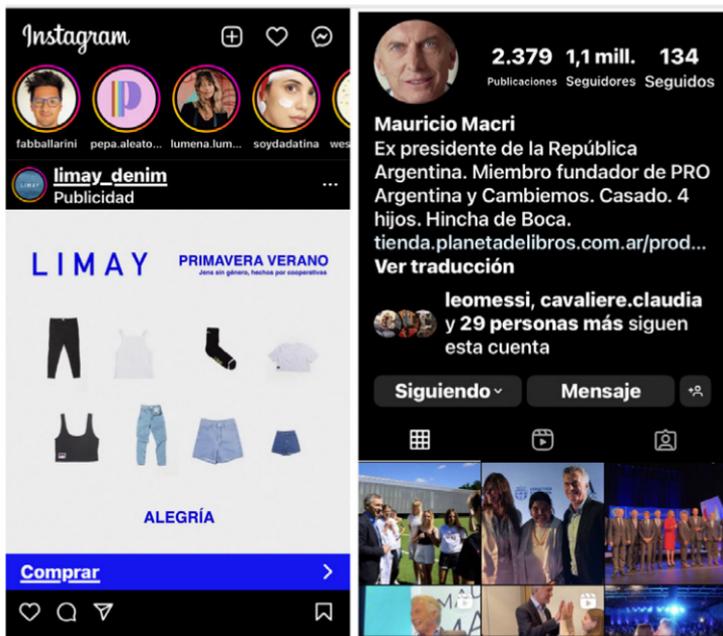


Figura 1.

La relación entre usuarios es similar a la ofrecida por Twitter, TikTok y Twitch. Existen *seguidores* y *seguidos*: *seguir* una cuenta implica una suscripción al contenido publicado por un usuario, que aparecerá en la propia página de inicio —también referida como *feed* o *timeline*—.

La plataforma de Instagram permite compartir imágenes o videos con un texto —al que llamaremos en el análisis *texto de la publicación*— y la posibilidad de editarlos con filtros o parámetros como brillo, contraste, calidez, saturación, entre otros. El contenido puede aparecer en la red en dos tipos de publicaciones: por un lado, aquellas que quedan de forma permanente en el perfil del usuario.<sup>5</sup> Por otro lado, las *historias*

5 En este artículo entenderemos al perfil del usuario como sinónimo de *feed* personal. Ambos son la página que el usuario configura con publicaciones, una foto de perfil y una *presentación* (un espacio que concede el soporte, arriba en el perfil, para describirse en 150 caracteres).

o *stories*, a las que los seguidores pueden acceder solo por veinticuatro horas. Existe también la posibilidad de transmitir un video en vivo y luego guardarlo en el perfil personal, así como se pueden fijar publicaciones e *historias* destacadas en la parte superior del perfil.

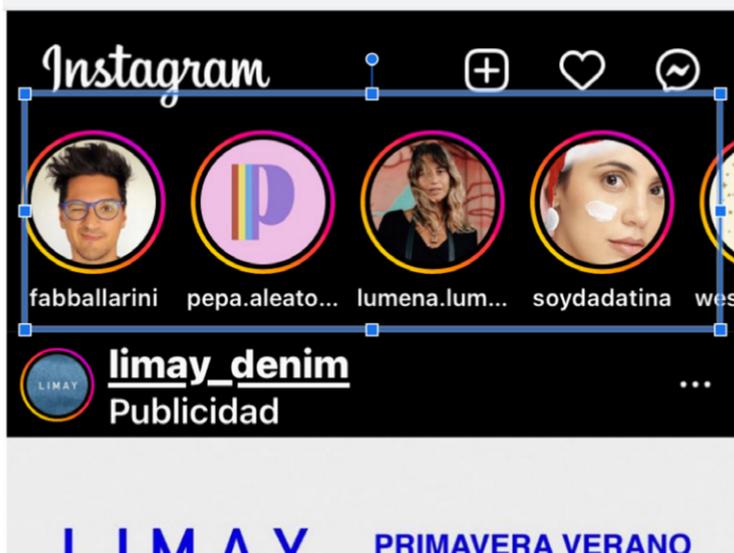


Figura 2

En el caso particular de Mauricio Macri, si bien ha realizado videos en vivo con participación en comentarios de sus *seguidores* y solía —sobre todo durante su mandato y más en esta campaña— publicar *historias*, ninguna ha permanecido luego en su perfil. En este Capítulo, nos centraremos en publicaciones del primer tipo, las que permanecen en su *feed personal*, ya que son las que construyen la imagen de Macri en su perfil fijo.

## Mauricio Macri en las redes sociales

Desde su incursión en la política, y particularmente desde su elección como jefe de gobierno, Mauricio Macri se encuentra activo en las redes (Slimovich, 2017b; Annunziata, Ariza y March, 2018; Ariza, 2016). Su cuenta de Facebook nace el 11 de enero de 2009 y su perfil de Twitter, en marzo del mismo año. Su Instagram se configura el 4 de octubre de 2011, al poco tiempo de la aparición de la misma red social. De igual modo, incursiona en 2016 en Snapchat, primera plataforma en introducir el concepto de *historias*. Si bien no tiene cuentas en TikTok y Twitch, las redes sociales son un espacio que el ex presidente entiende que hay que ocupar.

Una de las características del empleo que realizan los usuarios —y, del mismo modo, los políticos— de las redes sociales es la mezcla de lo público y lo privado (Gallardo Paúls, 2018; Papacharissi, 2009; Sabater Fernández, 2014), y Macri no es la excepción: “Hay una teatralización de la vida privada: una puesta en escena de la subjetividad” (Slimovich, 2017a: 40). Así como aparecen publicaciones que buscan mostrar el trabajo de un presidente —encuentros con otros mandatarios, reuniones de gabinete, visitas internacionales, obras realizadas en el país, discursos oficiales— también se comparten imágenes de su familia y vida privada. El mismo Macri sostiene en una entrevista:

Parte del interés [...] es que resulta ideal para compartir momentos en video en tiempo real y ver lo que está ocurriendo desde adentro. Así al menos lo vamos a usar nosotros publicando [...] situaciones que generalmente quedan afuera de lo que la gente y la prensa pueden ver. (*La Nación*, 20 de marzo de 2016)

En este sentido, un personaje como Mauricio Macri en su perfil de Instagram ocupa, en un mismo espacio, el rol de padre, esposo, hincha de fútbol —como cualquier otro usuario— y político, presidente, cronista y protagonista de las noticias de su día a día y, en época de campaña, candidato.

## Antes y después de las elecciones primarias

Con el objetivo de analizar las estrategias empleadas en su cuenta de Instagram para achicar el margen de derrota y cambiar la imagen de Macri luego de las elecciones primarias, se seleccionaron seis videos del perfil de Instagram del ex presidente: tres previos a las PASO del 11 de agosto (publicados el 27 de julio, 5 y 8 de agosto de 2019, respectivamente) y tres posteriores, hasta las elecciones generales (del 15 de agosto, 28 de septiembre y 24 de octubre de 2019).

La selección del corpus no fue casual. Por un lado, como criterio de recorte, se buscaron videos donde solo apareciera Macri como hablante para poner el enfoque en el cambio en su imagen en particular. Los tres videos previos a las PASO del 11 de agosto son los últimos donde aparece solo la voz de Macri. No se incluyeron *spots* de campaña, ni avisos que aparecieran también en la televisión, para poder estudiar solo contenido concebido para redes sociales. Tampoco se incluyeron videos que compartieran un solo evento, como fragmentos de un discurso en un mismo acto.

Por otro lado, en lo que refiere a los videos posteriores a las elecciones primarias, se eligieron tres momentos clave en la campaña presidencial: el primer video después de las PASO y de la suba inmediata del dólar (15 de agosto),<sup>6</sup> el día del co-

---

6 El día después de las elecciones primarias, abren los mercados cambiarios con un aumento del dólar en relación con el peso argentino del 23,09% (*La Nación*, 12 de agosto de 2019).

mienzo de la “Marcha del #SíSePuede” (28 de septiembre)<sup>7</sup> y el cierre de su campaña en Córdoba (24 de octubre). Ninguno de los videos supera el minuto de duración.

En este Capítulo nos enfocaremos en el estudio de dos videos: los cierres de campaña antes de las PASO y de las generales. No solo porque son videos que se corresponden en espejo, al presentar al candidato en el último acto antes de la elección frente a un auditorio compuesto por militantes y dirigentes del partido, sino también porque son los más representativos: tienen más planos y, de ese modo, nos permiten mostrar el contraste entre las diferentes estrategias adoptadas para gestionar la imagen de Macri.

Los videos se analizaron desde dos perspectivas. A partir de un enfoque multimodal se estudió la forma en que los distintos recursos semióticos se conjugan para transmitir un sentido. Con ese fin, cada video se segmentó en planos como unidad mínima de análisis.<sup>8</sup> De cada plano, luego, se eligió un fotograma para estudiar el encuadre, el movimiento de la cámara, la relación entre personajes representados e interactivos,<sup>9</sup> las circunstancias de la imagen, la

---

7 La “Marcha del #SíSePuede” es una serie de movilizaciones, organizadas por el partido de Macri, en treinta ciudades por treinta días antes de las elecciones generales. El objetivo principal es transmitir un mensaje: “Sí se puede dar vuelta la elección”.

8 Consideraremos al plano como la unidad comprendida entre dos transiciones y al fotograma como cada una de las imágenes que se suceden en un video.

9 Entendemos a los personajes interactivos como aquellos que se comunican a partir de la imagen (el observador desde el punto de vista de la cámara y las personas retratadas) y a los personajes representados como las personas, lugares u objetos que aparecen en la imagen (Kress y van Leeuwen, 1996).

música o sonido, los volúmenes y vectores,<sup>10</sup> la relación con el mensaje verbal.<sup>11</sup>

Desde la perspectiva de la Lingüística Crítica (Hodge y Kress, 1993), se analizó lo dicho por Macri en el video, el mensaje verbal, a partir de la idea de que toda cláusula básica representa un tipo de relación entre uno o dos participantes con un proceso. De este modo, se separó el mensaje en cláusulas que fueron clasificadas en accionales (*transactivas, no transactivas y pseudotransactivas*) y en relacionales (*atributivas, ecuativas, posesivas y locativas*).<sup>12</sup> En particular, nos centramos en el rol que ocupa Macri como participante en los procesos y la construcción del “nosotros” en su discurso.

Es preciso señalar que ambas perspectivas de análisis —la multimodal y la propuesta por la Lingüística Crítica— pueden pensarse en conjunto. Tal como sostiene Hellín en el Capítulo 1 “Análisis del discurso multimodal de la meritocracia y una propuesta para analizar imagen en movimiento”, en un texto multimodal actúa una redundancia masiva. En otros términos, todos los recursos semióticos —entre los cuales están la música, la luz, el movimiento de la cámara,

---

10 Respecto al vínculo entre volúmenes y vectores, consideramos que cuando los participantes dentro de una imagen se encuentran unidos por un vector, representan un proceso narrativo (Kress y van Leeuwen, 1996). Los vectores son recursos que permiten realizar distintos tipos de procesos al igual que en el mensaje verbal. En los videos analizados, encontramos procesos accionales y reaccionales. En los procesos accionales, el vector está dado por el movimiento del participante, el “actor”, con o sin elementos. En los reaccionales, por su mirada. En ambos casos, cuando existe un segundo participante que es objeto del movimiento del vector, el proceso es transactivo. Si ese segundo participante no existe (como sucede en los verbos intransitivos), no transactivo. El análisis de los volúmenes y vectores puede verse más adelante en los Cuadros 1 y 2.

11 Se puede encontrar más información de la metodología de análisis en el Capítulo 1, de Lucía Hellín, en este mismo libro.

12 Para un análisis más detallado del modelo propuesto por la Lingüística Crítica, puede consultarse el Capítulo 2, de Maite Martínez Romagosa y Gilda Zukerfeld, en este mismo libro.

el encuadre— apuntan a la construcción de sentido. El análisis del mensaje verbal desde la Lingüística Crítica permite observar procesos y relaciones entre participantes que se reflejan del mismo modo en el estudio de la imagen desde un enfoque multimodal. Por ejemplo, si la cámara retrata a una persona desde un primer plano, que busca generar una relación de intimidad con el observador del video, eso mismo puede reflejarse en el vínculo entre participantes en el nivel de la cláusula.

## **El perfil o *feed* personal de Macri**

El *feed* personal de Mauricio Macri está formado, como el de todo usuario, con una foto de perfil —que busca generar, desde un primerísimo primer plano con su mirada dirigida a la cámara, una relación de cercanía con los seguidores— y una presentación que lo define. En esa descripción, como mencionamos, es característico de él, y también de la estrategia de otros políticos en la actualidad, la mezcla del dominio del ámbito de lo privado (“Casado. 4 hijos. Hinchas de Boca”) y lo público (“Presidente de la República Argentina”).



**1.364 888... 144**  
public... seguid... seguid...

Enviar m...



**Mauricio Macri**

Presidente de la República  
Argentina. Casado. 4 hijos.  
Hincha de Boca.

[www.mauriciomacri.com.ar/](http://www.mauriciomacri.com.ar/)

Figura 3. Captura del perfil de Instagram de Mauricio Macri durante la campaña presidencial de 2019. Está compuesto por su foto de perfil, biografía o descripción y enlace a su página web.

Las publicaciones de su perfil son de distintos tipos: imágenes, serie de fotografías, videos que jamás superan el minuto, *flyers* de invitaciones a eventos, imágenes con texto escrito, capturas de pantalla de *tweets* de su cuenta, fragmentos de discursos en formato texto, entre otros.

En los videos seleccionados del corpus, se muestra a Macri en distintos contextos: como candidato político en un acto de campaña, como presidente que inaugura una exposición en La Rural o que explica nuevas medidas tomadas por el gobierno, o en situaciones de cotidianidad en la vida de un político, antes de salir a trabajar.

## Antes de las elecciones primarias (PASO)

Los tres videos en los que aparece solo la voz de Macri antes de las elecciones primarias tienen como contexto cercano las próximas elecciones. Sin embargo, los tres se dirigen

a distintos destinatarios en el mensaje verbal del video. La primera publicación, del 27 de julio, interpela como lo indica el *texto de la publicación* “a los defensores del cambio en todo el país” y el hecho de no presentar edición y montaje de planos da la idea de haber sido grabado de forma espontánea. El segundo, del 3 de agosto, que recorta un fragmento del discurso dado en el predio de La Rural,<sup>13</sup> está destinado a los argentinos (“por eso les digo, argentinos, hagámoslo, profundicemos esta transformación”) y la tercera publicación, del 8 de agosto, muestra el último acto de campaña. En este video, el mensaje de Macri, si bien está dirigido en la inmediatez a sus partidarios, tiene como trasfondo la búsqueda de llegar a aquellos no convencidos aún de votarlo. Como ya se mencionó, nos centraremos en este último video, ya que nos muestra a Macri en rol de candidato y, al presentar más planos, nos permite profundizar el análisis desde el enfoque multimodal.

## **8 de agosto: “TODO ESTO SE DECIDE EL DOMINGO”**

El último video antes de las PASO retrata el acto final de campaña del partido encabezado por Macri, Juntos por el Cambio, en el Centro Asturiano de Vicente López. La decisión de hacer el encuentro en la provincia de Buenos Aires es significativa —y más en un partido como Vicente López donde estaba asegurada por encuestas la victoria a nivel local— dado que se apuntaba también a la reelección de María

---

13 La Rural es, como se define en su sitio web (La Rural, 2022), “el principal predio ferial del país y América Latina”. Se encuentra en la ciudad de Buenos Aires y es el espacio de realización de ferias, exposiciones y congresos.

Eugenia Vidal<sup>14</sup> como gobernadora de la provincia de Buenos Aires.

El video (Macri, 8 de agosto de 2019)<sup>15</sup> presenta un *texto de la publicación* (“TODO ESTO SE DECIDE EL DOMINGO”)<sup>16</sup> que deja dos preguntas abiertas en la pasivización de la cláusula y en la elisión de agente: quién decide el domingo y qué decide, es decir, qué implica “todo esto”.

Dividimos el video en quince planos poniendo como límite las transiciones y a la vez los cambios en el encuadre y personajes representados como puede verse en el Cuadro 1.

---

14 Vicejefa del Gobierno de la Ciudad durante el segundo mandato porteño de Mauricio Macri y gobernadora de la provincia de Buenos Aires durante su mandato presidencial.

15 Ver: <https://acortar.link/elhBaM>

16 En mayúsculas en el original.

Planos		Mensaje verbal	Música y sonidos	Análisis imagen (encuadre, perspectiva, movimiento de cámara)	Objetos y circunstancias	Volumenes y vectores	Observaciones
1		[Texto subtulado] Se decide...	El video comienza con el discurso de Macri y al mismo tiempo una música instrumental que sigue el ritmo tanto de algunos cambios de plano, como de pausas que hace Macri en su discurso.	Mirada: no dirigida al observador sino al público —que no vemos— a la derecha. Acto de oferta. Encuadre: plano americano. Perspectiva: subjetiva. Ángulo vertical: relación de igualdad en referencia a Macri. La cámara se encuentra por arriba de los asistentes a la marcha. Ángulo horizontal: oblicuo. Movimiento de la cámara: cámara fija.	Acto partidario: se ve a Macri en una tarima. En el fondo, una pantalla con un mensaje: "LOS ARGENTINOS JUNTOS SOMOS IMPARABLES" en celeste y blanco.	Asistentes al acto miran a Macri y le sacan fotos (proceso reaccional transactivo). Macri da parcialmente la espalda a la cámara y mira a su izquierda (proceso reaccional no transactivo).	

	Planos	Mensaje verbal	Música y sonidos	Análisis imagen (encuadre, perspectiva, movimiento de cámara)	Objetos y circunstancias	Volúmenes y vectores	Observaciones
2		<p>si seguimos dando batalla contra la delincuencia, el narco-tráfico, las mafias y la corrupción.</p>	<p>Música y aplausos en la transición al plano siguiente.</p>	<p>Mirada: a diferencia del plano anterior, Macri mira hacia distintas direcciones. Encuadre: plano americano. Perspectiva: subjetiva. Ángulo vertical: relación de igualdad con Macri. El punto de observador nunca se encuentra en la misma posición que los asistentes. Ángulo horizontal: oblicuo. Cámara: travelling. La cámara sigue el movimiento de Macri para dejarlo siempre en el medio del cuadro.</p>	<p>En el segundo plano se ve que Macri tiene gente detrás y al costado.</p>	<p>Macri no da la espalda a la cámara, pero mira hacia la gente en distintas direcciones (proceso reaccional no transactivo). Los asistentes siguen observando en general a Macri. Aparecen muchos celulares que apuntan (proceso reaccional transactivo)</p>	

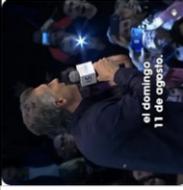
Planos	Mensaje verbal	Música y sonidos	Análisis imagen (encuadre, perspectiva, movimiento de cámara)	Objetos y circunstancias	Volumenes y vectores	Observaciones
3	...	Música y aplausos que comienzan antes de que aparezca este plano de los asistentes al acto.	Mirada: los asistentes miran a Macri. Encuadre: plano general. Perspectiva: subjetiva. Nunca se llega a mostrar todo el espacio y la cantidad de personas. Ángulo vertical: desde la posición alta de Macri, se muestra a la gente. Ángulo horizontal: oblicuo. Cámara: fija.	No se ven carteles, sino banderas.	Hay asistentes que mueven las banderas (proceso accional transactivo), que miran a Macri aunque no aparece como personaje representado (proceso reaccional no transactivo), que aplauden (proceso accional no transactivo)	
4	...	Música y aplausos	= plano 1	Si bien en este momento Macri está en silencio, el mensaje está en la pantalla al fondo.	= plano 1	

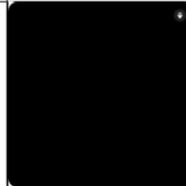


	Planos	Mensaje verbal	Música y sonidos	Análisis imagen (encuadre, perspectiva, movimiento de cámara)	Objetos y circunstancias	Volúmenes y vectores	Observaciones
5		<p>Se decide si se sigue respetando al que piensa distinto. Se decide... Si seguimos integrándonos al mundo o volvemos a darle la espalda y a continuar en el estancamiento. Se decide si todas estas cosas</p>	<p>Música (pausa en el discurso de Macri). Cuando comienza un nuevo compás, reanuda su discurso y comienza este plano.</p>	<p>= plano 2</p>	<p>Se ve en la primera fila a funcionarios del macrismo.</p>	<p>= plano 2</p>	<p>El mensaje verbal de Macri se transmite cuando está en un plano americano: lo suficientemente cerca para verlo a él y a sus expresiones y, al mismo tiempo, lo suficientemente lejos para ver que está rodeado de personas.</p>

	Planos	Mensaje verbal	Música y sonidos	Análisis imagen (encuadre, perspectiva, movimiento de cámara)	Objetos y circunstancias	Volumenes y vectores	Observaciones
6		<p>que hemos hecho en estos tres años y medio avanzan y se transforman en la Argentina del futuro que todos soñamos. Y todo eso se define, ¿con qué? Con nuestro voto,</p>	Música	<p>Mirada: no dirigida al observador. Macri se mueve y por momentos da parcialmente la espalda a la cámara. En cuadro: plano general. Perspectiva subjetiva. Ángulo vertical: la cámara sigue por arriba de los asistentes y a la misma altura de Macri. Ángulo horizontal: oblicuo. Cámara: travelling lento y sutil que da un efecto de movimiento de rotación.</p>	<p>Recién en este plano se observa que la tarima se encuentra en el medio de la gente y que Macri está rodeado.</p>	<p>Macri es el centro de todas las miradas de los asistentes (proceso reaccional transactivo). Él sigue dirigiendo su mirada hacia distintas partes, pero esta vez el observador puede ver hacia dónde dirige la mirada (proceso reaccional transactivo).</p>	<p>La introducción de un nuevo plano que nos hace ver a Macri rodeado de gente se corresponde al mensaje verbal que pasa de tratar el "estancamiento" a la "transformación y avance".</p>
7		<p>con su voto. Con tu voto,</p>	Música	= plano 1 y plano 4		<p>Se agrega que Macri no solo mira a los asistentes a la marcha sino que apunta también con su dedo (proceso accional no transactivo).</p>	

	Planos	Mensaje verbal	Música y sonidos	Análisis imagen ( encuadre, perspectiva, movimiento de cámara)	Objetos y circunstancias	Volúmenes y vectores	Observaciones
8		con tu voto.	Música	Mirada: dirigida a Macri, que se encuentra fuera del plano. Encuadre: primer plano. Ángulo vertical: igualdad. Ángulo horizontal: frontal. Cámara fija			El pasaje de plano se da cada vez que se escucha la repetición de "con tu voto" de Macri. La primera imagen que se ve de un "votante" es la de Juliana Awada, mujer de Macri. Por muy pocos segundos. Este plano y el 11 son los únicos que presentan un primer plano y el único momento en que la cámara adopta un ángulo vertical de igualdad con un asistente al acto.
9		...	Música	= plano 3		= plano 3	

	Planos	Mensaje verbal	Música y sonidos	Análisis imagen (encuadre, perspectiva, movimiento de cámara)	Objetos y circuns-tancias	Volumenes y vectores	Observaciones
10		Por eso es tan importante que todos vayamos a votar	Aumenta el volumen de la música y se oyen aplausos.	Mirada: no dirigida al observador. Macri hace un movimiento de darle la espalda a la cámara. Encuadre: plano americano. Ángulo vertical: igualdad. Ángulo horizontal: oblicuo. Cámara fija		Macri mira al costado (proceso reaccional no transactivo). Se ve sobre todo la gente sacando fotos a Macri (proceso accional transactivo).	
11		el domingo 11 de agosto	Música y aplausos	Mirada: dirigida a Macri. Encuadre: plano general. Ángulo vertical: igualdad. Ángulo horizontal: oblicuo.		La gente mira a Macri (proceso reaccional no transactivo) y mueve las banderas (proceso accional transactivo).	
12		...	Música y aplausos	= plano 6 En lo que refiere al travelling de la cámara, es inverso al del plano 6 donde la cámara rotaba levemente hacia su izquierda, ahora vuelve hacia la derecha.		= plano 6	

	Planos	Mensaje verbal	Música y sonidos	Análisis imagen (encuadre, perspectiva, movimiento de cámara)	Objetos y circuns-tancias	Volúmenes y vectores	Observaciones
13		...	Música y aplausos	= plano 3		= plano 3	
14		...	Música	= plano 2		= plano 2	
15		...	Música por un compás. Disminuye el volumen de la música y se desvanece.		Aparece un desvanecimiento de la imagen hacia el negro. Se comprende que el discurso sigue y que este es solo un recorte.		

Cuadro 1. Video del 8 de agosto: "TODO ESTO SE DECIDE EL DOMINGO" (Instagram @mauriciomacri)

Los quince planos del video hacen un juego de repeticiones: los planos 1, 4 y 7 son iguales, y lo mismo sucede con los planos 2, 5 y 14; 6 y 12; y 3, 9 y 13. El movimiento circular, con el que comienza el video, que va del plano 1 al 5, se quiebra cuando se introduce una nueva perspectiva en el plano 6: se muestra por primera vez que la tarima, desde donde da su discurso Macri, se encuentra en el medio de la gente y él está rodeado. La introducción de un nuevo plano se refleja en el mensaje verbal que está dando el político en ese momento: en el plano 5 sostiene que “se decide si seguimos integrándonos al mundo o volvemos a darle la espalda y a continuar en el estancamiento. Se decide si todas estas cosas...” y en el pasaje al plano 6 cierra la frase “...que hemos hecho en estos tres años y medio avanzan y se transforman [...]”. De este modo, la introducción de un nuevo plano, que nos hace ver a Macri envuelto de gente, toma más fuerza con el mensaje verbal, que pasa de tratar el “estancamiento” —asociado a la oposición kirchnerista— a la “transformación y avance”.

Esta idea se refleja también en los movimientos que hace la cámara. Mientras que en los planos donde se enfoca a los asistentes al acto está fija, el movimiento se da siempre cuando el protagonista de la imagen es Macri: el *travelling* de la cámara<sup>17</sup> lo mantiene siempre en el centro del cuadro. Asimismo, tanto en el plano 6 que mencionamos, como en el plano 12 que retrata lo mismo, el movimiento de la cámara en el primero rota hacia la izquierda y en el segundo a la derecha: ese *travelling* hace un ida y vuelta donde el enfoque siempre está puesto en Macri. La finalidad, entonces, tanto de la cámara como del cambio en los planos es la de mostrar que si la gente, desde una cámara fija, busca un movimiento,

---

17 Entendemos al *travelling* como “movimiento de cámara obtenido mediante su desplazamiento sobre raíles o cualquier otro sistema” (Martínez-Salanova Sánchez, s.f.).

sinónimo en el mensaje verbal de “transformación y avance”, lo va a encontrar en Macri.

En lo que refiere al encuadre, es decir, el tamaño del cuadro y el plano en el que se enfoca al personaje representado, se pueden señalar algunas cuestiones. En primer lugar, la voz de Macri se escucha siempre desde un plano americano, lo suficientemente cerca para ver el movimiento de su cuerpo y expresión, pero lejos para notar que está acompañado por personas cuando habla.

En segundo lugar, mientras que los partidarios de Macri se muestran desde planos generales, para mostrar la cantidad de gente que asistió al evento, los únicos dos personajes que se muestran desde un primer plano y con un ángulo vertical que muestra una relación de igualdad con el observador, son el mismo ex presidente y su mujer, Juliana Awada. En otros términos, si bien el discurso que da Macri en el acto está dirigido a los seguidores que asistieron al evento, el verdadero destinatario del video, con el que se busca esa relación de intimidad, es el usuario de Instagram, que no necesariamente es un partidario de Macri. De hecho, la cámara nunca filma a Macri desde abajo, desde el punto de vista de los asistentes, sino siempre en relación de igualdad con el observador del video. La identificación no está puesta entonces en la gente del evento, sino en él mismo en un primer plano, que se muestra desde este ángulo como esposo en su vínculo con Juliana Awada, antes candidato.

El mensaje verbal, subtulado en el video, se constituye por 31 cláusulas. A continuación compartimos el análisis de los procesos y los participantes:

PROCESOS = 31 cláusulas						
ACCIONALES = 21 (68%)			RELACIONALES = 10 (32%)			
Transactivos	Pseudo-transactivos	No transactivos	Atributivos	Ecuativos	Posesivos	Locativos
7 (23%)	9 (29%)	5 (16%)	5 (16%)	1 (3%)	4 (13%)	-

Tabla 1. Sistematización de procesos accionales y relacionales en el mensaje verbal del video del 8 de agosto.

Participantes	Cantidad de cláusulas	Observaciones
Personas definidas	-	
Macri	-	
Nosotros (gobierno)	6	Procesos accionales transactivos. En cinco casos aparece la metáfora del gobierno como batalla. Ejemplo: "Si seguimos dando batalla contra la delincuencia, el narcotráfico, las mafias y la corrupción".
Nosotros (gobierno + argentinos)	4	1 transactivo + 3 no transactivos vinculados a la metáfora del país como camino: "si seguimos integrándonos al mundo o volvemos [...] a continuar en el estancamiento"; "Se decide si todas estas cosas que hemos hecho en estos tres años y medio avanzan".
Otros	19	Prevalece el uso de entidades no definidas o abstractas como "todas estas cosas" o "voto" o colectivos como "Argentina" en procesos relacionales.

Tabla 2. Análisis de los participantes y su rol en las metáforas identificadas en el mensaje verbal del video del 8 de agosto.

El análisis por procesos y participantes nos permite profundizar la finalidad del video. En primer lugar, la información dada es la proximidad de las elecciones ya desde el *texto de la publicación*: "TODO ESTO SE DECIDE EL DOMINGO".

La estructura no marcada de la información presenta primero lo *dado*, es decir el conocimiento compartido o predecible, y luego lo *nuevo* (Halliday y Matthiessen, 2004). Esta estructura se corresponde en el texto multimodal con el montaje o composición de una imagen: “we write and read from left to right, so we take the left as Given information and the right as New” (Dezheng, 2011).<sup>18</sup> En el contexto del perfil de Instagram de Macri, hay una circunstancia presupuesta y son las elecciones primarias: las publicaciones de agosto de 2019 están todas centradas en la elección. Es por eso que esta decisión aparece como lo *dado*.

La información nueva, en cambio, es: por un lado, qué se decide el domingo y eso aparece en una estructura anafórica en el mensaje que, al encontrarse en pasiva, pone el foco en el objeto de la decisión:

se decide... si seguimos dando batalla [...].

Se decide si se sigue respetando [...],

se decide si seguimos integrándonos al mundo o volvemos a darle la espalda [...],

se decide si todas estas cosas que hemos hecho avanzan y se transforman[...].

En esa decisión aparece la oposición entre el movimiento y el estancamiento. Macri no aparece como primer participante porque él no es quien decide. Sin embargo, como ya mencionamos, el movimiento de la cámara solo cuando aparece él en la imagen completa el objeto de esa decisión y es el voto a Macri. Todos los recursos semióticos apuntan a que si los argentinos quieren salir de ese estancamiento, deben “seguir” (modalizador de frase verbal que se repite a

---

18 Traducción: “Escribimos y leemos de izquierda a derecha, por lo que tomamos a la izquierda como lo *Dado* y la derecha como lo *Nuevo*”. Nota del editor: la traducción es nuestra.

lo largo de todo el discurso) el movimiento que representa Mauricio Macri.

Por otro lado, la información nueva es cuál es el sujeto de esa decisión: ¿quién es el que decide? La estructura repetida de esa *pasiva con se* (“se decide”) produce que recién al final del discurso el remate esté dado por el sujeto de la acción: “nuestro voto”. El contenido de ese “nuestro” también aparece completado por el montaje de los distintos planos. En el momento en que el ex presidente sostiene que “todo eso se define [...] con nuestro voto, con su voto. Con tu voto, con tu voto”, se enfoca primero en un primer plano a su mujer, Juliana Awada, y después a la gente desde una distancia lejana. La idea de mostrar a su esposa primero, desde un enfoque que genera intimidad, busca interpelar al destinatario del video. Este no es, en verdad, el asistente al evento, sino el usuario de Instagram que está indeciso con su voto. De esta manera, el seguidor de Macri lo ve primero como padre de familia y marido, antes que como candidato a presidente.

En segundo lugar, ese “nosotros”, que aparece a lo largo de todo el video, tiene distintas referencias. Cuando representa a Macri y a su gobierno, es primer participante de procesos accionales transactivos relacionados con la metáfora de un gobierno que batalla “contra la delincuencia, el narcotráfico, las mafias y la corrupción”. En cambio, cuando el “nosotros” refiere de modo inclusivo a los argentinos, los procesos mayormente son “no transactivos” en verbos de movimiento (volver, continuar, integrarse al mundo) del ámbito de otra metáfora, la idea del país en un camino, en el que el guía de la salida es Macri.

## Después de la derrota: ¿Macri dónde está?

Los tres videos después de las PASO fueron seleccionados porque retratan momentos clave en la campaña para las elecciones generales. El primero, del 15 de agosto, muestra la respuesta de Macri en su rol de presidente frente a la fuerte devaluación del peso. El destinatario del video es el “argentino” que se vio afectado por el “proceso electoral”, puesto en el video como responsable. Macri busca, tal como sostiene el *texto de la publicación*, “cuidar a los argentinos”.

El segundo video, del 28 de septiembre, introduce la “Marcha del #SíSePuede”, treinta encuentros en treinta ciudades antes de las elecciones generales, y está destinado a los asistentes a la primera movilización a Barrancas de Belgrano: “Hoy los veo”. Es preciso destacar, por un lado, que el hecho de que los encuentros comiencen en ese lugar tiene un significado. En la ciudad de Buenos Aires, el barrio de Belgrano está habitado mayoritariamente por la clase media alta,<sup>19</sup> que representa gran parte de los votos de Macri. Comienza la movilización en un lugar seguro.

Por otro lado, es la primera vez que impulsa una serie de movilizaciones: refleja el primer gran cambio en la estrategia de campaña. Si bien no tomamos otros videos de las marchas porque aparecían otros enunciadores además de Macri, los videos que resumen las movilizaciones en las treinta ciudades tienen un montaje particular: mientras que los primeros planos suelen mostrar a los asistentes a la marcha y su voz, recién al final aparece Macri como personaje representado y enunciador. El foco empieza a estar cada vez menos en ese Macri desde un primer plano y está puesto cada vez más en la gente que lo vota.

---

19 Para más información sobre la distribución socioeconómica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ver Buenos Aires Ciudad (2019).

## **24 de octubre: “LA VERDADERA FUERZA ESTÁ EN NOSOTROS”**

El tercer video (Macri, 24 de octubre de 2019),<sup>20</sup> sobre el que nos centraremos, representa no solo el último acto de campaña, sino también el cierre de la “Marcha del #SíSePuede” en la ciudad de Córdoba.

Si bien no está compuesto por tantos planos como el que ya habíamos analizado, a diferencia de los dos videos después de las PASO que mencionamos, presenta una cámara en movimiento. En el Cuadro 2, analizamos cada plano en detalle.

---

20 Ver: <https://acortar.link/oh5uFp>

Planos	Mensaje verbal	Música y sonidos	Análisis imagen (encuadre, perspectiva, movimiento de cámara)	Objetos y circunstancias	Volúmenes y vectores	Observaciones
1	<p>[Texto subtítulado] Nos despertamos, queridos argentinos y empezamos a levantar la voz. Juntos. Hasta llegar a gritar que hasta acá llegaron, que "basta", que no queremos más de eso. Porque nosotros contamos que la verdadera fuerza la tenemos nosotros. El verdadero poder lo tenemos nosotros, esa fuerza que tenemos los que salimos a trabajar desde temprano todos los días para sacar este país adelante ¡Nosotros tenemos en nuestras manos esa fuerza! ¡Nosotros!</p>	<p>Antes de la voz de Macri en <i>off</i>, se escucha una corneta. A partir de "este país adelante" sube el volumen de fondo de gritos y aplausos.</p>	<p>Mirada: ni Macri ni los asistentes a la marcha son visibles en cuanto observadores. La mirada activa es la del observador del video. Encuadre: plano cenital. Ángulo vertical elevado: el observador se encuentra por arriba. Ángulo horizontal: oblicuo. Cámara: punto de vista de un <i>drone</i> con un continuo y lento zoom. El escenario deja de estar en el centro y se trasladó hacia el ángulo superior izquierdo.</p>	<p>Cierre de campaña de Macri en Córdoba</p>	<p>No se llega a ver qué están haciendo los personajes representados. El vector está dado por el zoom del <i>drone</i> que se acerca al acto. Proceso accional transactivo: el objeto es la cantidad de asistentes a la marcha.</p>	<p>En otros videos del mes de octubre se observa que Macri deja de aparecer como personaje representado o aparece solo en el final.</p>
2	<p>¡SÍ SE PUEDE</p>	<p>Aumenta el volumen de ruidos externos: gritos, aplausos.</p>	<p>Aparece el logo del "#SÍSE PUEDE" y luego se desvanece la imagen en una pantalla negra.</p>	<p>Aparece el logo del "#SÍSE PUEDE" y luego se desvanece la imagen en una pantalla negra.</p>		

Cuadro 2. Video del 24 de octubre: "LA VERDADERA FUERZA ESTÁ EN NOSOTROS" (Instagram @mauriciomacri)

El fragmento del discurso de Macri se escucha en una imagen en movimiento que se centra, desde un plano cenital,<sup>21</sup> en la cantidad de asistentes, con una distancia desde la que es imposible distinguir de dónde proviene su voz. Este plano coloca al observador desde una posición omnipresente que puede mirar todo, en particular la cantidad de gente en la movilización.

El movimiento de la cámara refleja dos cuestiones. El *drone*, punto de vista desde el que se filma el video, hace un *zoom*<sup>22</sup> constante y lento, pero no hacia el escenario donde se supone que está el origen de la voz, sino hacia la gente. El foco deja de estar puesto en un Macri retratado desde un encuadre cercano e íntimo.

Por otra parte, el ángulo de movimiento no está dado por el vector de la mirada de ningún personaje representado en el plano, sino por el movimiento que realiza la cámara, es decir la mirada del observador. En otras palabras, la acción en el video no está realizada por los que aparecen en él, sino por el destinatario, el seguidor de Instagram.

El hecho de que el foco esté puesto en la cantidad de gente se complementa también en el sonido. El video analizado del 8 de agosto terminaba con un silencio de Macri y el aumento del volumen de la música de fondo —instrumental y en el mismo ritmo de los cambios de plano y de las pausas en el discurso del mandatario—. En cambio, este video del 24 de octubre no solo no tiene música, sino que el sonido de fondo son los gritos, aplausos y vuvuzelas de la gente que aumentan en el cierre del video.

---

21 El ángulo cenital o picado extremo se da cuando la cámara se coloca en un ángulo perpendicular al suelo por encima del sujeto; es decir, de arriba hacia abajo (Martínez-Salanova Sánchez, s.f.).

22 Entendemos al zoom como el acercamiento del campo de visión en plena toma (Martínez-Salanova Sánchez, s.f.).

En lo que refiere al mensaje verbal, puede dividirse en 24 cláusulas. Transcribimos aquí debajo la clasificación en tipos de procesos y participantes:

PROCESOS = 24 cláusulas						
ACCIONALES = 11 (44%)			RELACIONALES = 13 (56%)			
Transactivos	Pseudo-transactivos	No transactivos	Atributivos	Ecuativos	Posesivos	Locativos
2 (8%)	5 (21%)	4 (17%)	8 (33%)	-	5 (21%)	-

Tabla 3. Sistematización de procesos accionales y relacionales en el mensaje verbal del video del 24 de octubre.

Participantes	Cantidad de cláusulas	Observaciones
Personas definidas	-	
Macri	-	
Nosotros (gobierno)	-	
Nosotros: gobierno + argentinos	12	El 50% de las cláusulas refiere a un nosotros inclusivo (gobierno y argentinos). Aparece explicitado el colectivo "queridos argentinos" a quien está dirigido el mensaje. Así, con la misma denominación de "argentinos", en el mensaje verbal, Macri los designa como enunciadore (en el "nosotros" que incluye también al gobierno) y destinatarios en el vocativo "queridos argentinos".
Otros (sustantivos abstractos - adjetivos - colectivos [Argentina])	12	No hay pasivización, pero sí presencia de infinitivos sin primer participante explícito.

Tabla 4. Análisis de los participantes en el mensaje verbal del video del 24 de octubre.

Del análisis del mensaje verbal a partir de la Lingüística Crítica, emergen algunas cuestiones. A diferencia del video del 8 de agosto, disminuyen los procesos accionales transactivos: ni Macri ni el "nosotros" como gobierno aparecen

como participantes en las cláusulas. No es casual si tenemos en cuenta que tampoco están representados, como se señaló, en la imagen. Esto mismo se corresponde con el hecho de que la acción en el video está dada por la mirada del observador.

La mitad de las cláusulas tienen como primer participante a una primera persona plural que incluye a los argentinos y los interpela de modo explícito: “nos despertamos, queridos argentinos”. Asimismo, mientras que en el último video antes de las PASO, los argentinos eran sujeto de la acción en procesos no transactivos que implicaban el “seguir” a Macri, en el caso de este video están envueltos mayoritariamente en procesos relacionales posesivos:

nosotros tenemos en nuestras manos esa fuerza;  
tenemos los que salimos a trabajar desde temprano todos  
los días;  
la verdadera fuerza la tenemos nosotros;  
el verdadero poder lo tenemos nosotros.

Asimismo, en contraposición con el video previo a las PASO, en este ya no hay predominancia de procesos accionales. Aumenta notablemente la cantidad de cláusulas relacionales porque los cuerpos que no aparecen definidos de cerca en el video, sí lo están en el mensaje: “nuestras manos”, “verdadera fuerza”, “verdadero poder”, “argentinos juntos”.

La distancia con la que vemos a los asistentes a la marcha sí se corresponde con la presencia de muchos infinitivos que, así como lo hacía la pasiva, dejan indeterminado el sujeto de acciones como “llegar a gritar” o “sacar este país adelante”. A fin de cuentas, cualquier destinatario del video puede incluirse como agente de esos procesos infinitivos.

Por último, si el 8 de agosto presentaba como información dada la decisión, el 24 de octubre no se mencionan en

ningún momento las elecciones. Aparece borrado el hecho de que el discurso de Macri tiene como objetivo el voto. A su vez, la posición de lo *nuevo* está en el “nosotros”, que cierra el discurso (“¡Nosotros tenemos en nuestras manos esa fuerza! ¡Nosotros!”) con el aumento de los sonidos ambientales de la gente, y en el mensaje final en el último plano: “#SÍSEPUEDA”.

## Conclusiones

El análisis desde la perspectiva del enfoque multimodal posibilita estudiar el modo en que, en las publicaciones de la cuenta oficial de un político, deliberadamente se utilizan todos los recursos semióticos — los planos, el encuadre, el movimiento de la cámara, el sonido de fondo, la relación entre procesos y participantes en el mensaje verbal, entre otros— para construir significado con un mismo objetivo.

En el caso de los dos videos analizados sobre los que nos enfocamos en este Capítulo, observamos que, a partir del resultado en las elecciones primarias, se usan distintas estrategias, que llamaremos multimodales, para cambiar la construcción de la imagen de Mauricio Macri:

- » el mandatario y el gobierno aparecen cada vez menos representados en las imágenes, así como en el plano de la cláusula disminuye su rol como participantes motores de procesos accionales transactivos.
- » Los planos se enfocan cada vez más en los seguidores de Macri y su carácter masivo: esto mismo se refleja no solo en la elección de aumentar los ruidos ambientales de vitoreos y aplausos, sino también en su asociación con procesos relacionales que buscan definirlos y otorgarles poder.

- » El movimiento de la cámara ya no se centra en enfocar a Macri. Coloca en posición de observación activa al destinatario del video, el usuario de Instagram.
- » El hecho de que, por un lado, en el último video no se mencionen las elecciones generales ni el voto, y que, por otro lado, el encuadre deje de mostrar a Macri desde un primer plano, provoca el efecto de que ocupe cada vez menos el rol de candidato o el rol de padre de familia. Adopta su función de político tradicional que moviliza a la gente, aspecto donde está puesto el foco.

En ese rol de político es que ocupa un lugar importante la “Marcha del #SíSePuede” que, como mencionamos, es el primer gran cambio de estrategia en su *feed* luego de las PASO. En su origen, en la campaña de 2015, el slogan “Sí se puede” tenía otro significado y era ganarle al kirchnerismo la presidencia por primera vez. Cuatro años después, en 2019, significa que es posible dar vuelta una mala elección en las primarias, pero también que el discurso de un político como Macri —que no se caracterizaba por llamar a marchar— puede movilizar a una cantidad masiva de gente.

En este sentido, si bien existe una nueva forma de hacer política, basada en la actualización constante de contenido en las redes sociales, algunas prácticas políticas, como el llamado a la movilización y el enfoque en sus asistentes, se mantienen vigentes.

## Referencias bibliográficas

- Annunziata, R., Ariza, A. y March, V. (2018). “Gobernar es estar cerca”. Las estrategias de proximidad en el uso de las redes sociales de Mauricio Macri y María Eugenia Vidal. *Revista mexicana de opinión pública*, vol. 24, pp. 71-93.

- Ariza, A. (2016). Mauricio Macri: Claves de una campaña virtual exitosa. XII Congreso Nacional y V Congreso Internacional sobre Democracia. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia*. Taurus.
- Dezheng, F. (2011). Visual Space and Ideology. A critical cognitive analysis of spatial orientations in advertising. O'Halloran, K. L. y Smith, B. A. (eds.), *Multimodal Studies: exploring issues and domains*, pp. 55-75. Routledge.
- Fages-Ramió, R. (2008). Actitud 2.0: la política más allá de los blogs. IV Congreso Internet, Derecho y Política (IDP). Software social y Web 2.0: Implicaciones jurídico-políticas. Universitat Oberta de Catalunya. *Revista de Internet, Derecho y Política*, vol. 7, pp. 19-25.
- Gallardo Paúls, B. (2018). *Tiempos de hipérbole. Inestabilidad e interferencias en el discurso político*. Tirant Humanidades.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Psychology.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Hodge, R. y Kress, G. (1993). *Lenguaje como ideología*. Serie Fichas de Cátedra/Sociolingüística. FFyL-UBA.
- Lilleker, D. G. y Jackson, N. A. (2011). *Political campaigning, elections and the Internet: Comparing the U.S., U.K., France and Germany*. Routledge.
- Méndez, J. Ruckert, I. y Peret, M. (2016). La convergencia política. El rol de las redes sociales en la política argentina (2015-2016). *Actas de Periodismo y Comunicación*; vol. 2, núm. 1, XVIII Congreso REDCOM.
- Papacharissi, Z. (2009). The virtual geographies of social networks: A comparative analysis of Facebook, LinkedIn and ASmallWorld. *New Media & Society*, vol. 11, núm. 1-2, pp. 199-220.
- Reguillo, R. (2005). *Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras*. ITESO.

- Sabater Fernández, C. (2014). La vida privada en la sociedad digital. La exposición pública de los jóvenes en Internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 61, pp. 1-32.
- Slimovich, A. (2016). Política y redes sociales en Argentina. El caso de los candidatos presidenciales de 2011 en Twitter. *Signo y Pensamiento*, vol. 35, núm. 68, pp. 86-100.
- Slimovich, A. (2017a). Discursos políticos para todos y todas. Reflexiones sobre las redes sociales del presidente argentino. *Sociales en debate* 12, pp. 37-48.
- Slimovich, A. (2017b). La ruta digital a la presidencia argentina. Un análisis político e hipermediático de los discursos de Mauricio Macri en las redes sociales. *Dixit*, vol. 26, pp. 24-43.
- Slimovich, A. (2021). Mediatization of Politics on Instagram in Argentina. Valdetaro, S. (ed.), *Mediatization(s) Studies*, pp. 279-316. UNR.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo Veintiuno.
- Ventura, A. S. (2016). Argumentación y discurso político en Twitter. Análisis de la campaña presidencial argentina 2011. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 69, pp. 39-66.

## Corpus

- Macri, M. [@mauriciomacri]. (8 de agosto de 2019). *Todo esto se decide el domingo*. [Video]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/B06b0u2n40m/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>
- Macri, M. [@mauriciomacri]. (24 de octubre de 2019). *La verdadera fuerza está en nosotros*. [Video]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/B4BmFB-pCOj/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>

## Sitios web

Ahlgren, M. (24 de julio de 2022). Más de 40 estadísticas y datos de Instagram para 2022. *Website Rating*. En línea: <<https://www.websiterating.com/es/research/instagram-statistics/>> (Consulta: 18-10-2022).

Buenos Aires Ciudad. (2019). Tablero de Indicadores de Desarrollo Humano. Observatorio de Desarrollo Humano. Ministerio de Desarrollo Humano y Hábitat. En línea: <<https://acortar.link/otDfLB>> (Consulta: 18-07-2022).

*Clarín*. (11 de agosto de 2019). Mauricio Macri admitió que Juntos por el Cambio hizo "una mala elección". En línea: <[https://www.clarin.com/politica/paso-2019-mauricio-macri-reconocio-juntos-cambio-hizo-mala-eleccion-0\\_UaxzU0ud1.html](https://www.clarin.com/politica/paso-2019-mauricio-macri-reconocio-juntos-cambio-hizo-mala-eleccion-0_UaxzU0ud1.html)> (Consulta: 18-07-2022).

*La Nación*. (20 de marzo de 2016). Mauricio Macri suma Snapchat a su estrategia de comunicación. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/politica/mauricio-macri-suma-snapchat-a-su-estrategia-de-comunicacion-nid1881610/>> (Consulta: 18-07-2022).

*La Nación*. (12 de agosto de 2019). Dólar hoy: a cuánto cerró el dólar en Banco Nación y todas las entidades el 12 de agosto. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/economia/dolar/dolar-hoy-a-cuanto-cerro-el-dolar-en-banco-nacion-y-todas-las-entidades-el-12-did2276816/>> (Consulta: 18-07-2022).

La Rural. (2022). Institucional. *Sitio web*. En línea: <<https://larural.com.ar/institucional/>> (Consulta: 18-07-2022).

Martínez-Salanova Sánchez, E. (s.f.). Glosario de Cine. *Portal de la educación*. En línea: <<https://educacion.es/cineyeducacion/glosariocine.htm>> (Consulta: 18-07-2022).

McLachlan, S. y Enríquez, G. (16 de marzo de 2022). 42 estadísticas de Instagram relevantes para tu negocio en 2022. *Hootsuite*. En línea: <<https://blog.hootsuite.com/es/lista-completa-de-estadisticas-de-instagram/>> (Consulta: 18-07-2022).

*Página 12*. (12 de agosto de 2019). Macri y una "derrota impactante y abrumadora". En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/211784-macri-y-una-derrota-impactante-y-abrumadora>> (Consulta: 18-07-2022).

Rosemberg, J. (12 de agosto de 2019). PASO 2019: la intimidad de la peor derrota de Macri en 20 años de carrera política. *La Nación*. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/politica/paso-2019-intimidad-peor-derrota-macri-20-nid2276561/>> (Consulta: 18-07-2022).

## **Sección B**

---

Tensiones al interior de la política



## Capítulo 4

### Zamba y la construcción del pasado reciente

*Julia Zullo*

El entretenimiento infantil se mezcla muchas veces con una intención educativa. En la Argentina existe una larga tradición de publicaciones destinadas a los niños con este doble propósito. La enseñanza de la historia no escapa a esta tensión y en los últimos años, se han puesto en circulación una diversidad de materiales audiovisuales producidos desde instituciones estatales que ofrecen versiones ficcionalizadas de diferentes episodios del pasado lejano y reciente de la Argentina. En este Capítulo, elegimos un episodio de la serie animada *Zamba* para analizar cómo se construye la última dictadura cívico-militar, a qué tipos de destinatarios está dirigido y para intentar explicar algunos efectos que produjo en las audiencias de adultos. Las cuestiones de fondo que se plantean en este Capítulo son la tendencia de los movimientos políticos a configurar una versión particular de la historia y las reacciones que genera ese gesto.

## Divertirse y aprender. ¿Quién es Zamba?

Contar la historia como entretenimiento no es algo nuevo. Desde la época de *Billiken* y *Anteojito* o quizás antes, ya hubo intentos en la Argentina de hacer accesibles y hasta divertidos ciertos contenidos curriculares de historia argentina: maquetas del Cabildo de la Ciudad para armar, historietas en las que se relataban sucesos vinculados con las efemérides escolares, trajes típicos de época para colorear son apenas una muestra de esta intencionalidad. No es extraño, entonces, que ese intento perdure en el siglo XXI incorporando soportes de las nuevas tecnologías y recursos que se emplean habitualmente solo para entretener. El resultado es un producto híbrido, que no necesariamente forma parte del dispositivo pedagógico (Bernstein, 1996), pero que, al recontextualizar segmentos de la historia académica, bien pueden emplearse como recurso didáctico ya que, en general, resultan más atractivos que los materiales especialmente producidos para el aula.

Por otro lado, entendemos que todo movimiento político más o menos duradero intenta recontar la historia. Una versión del pasado en la que se encuentren los orígenes de una identidad colectiva, de un “nosotres” que se recorta en el presente y a la vez un fundamento para explicar las características de una realidad que se avala/critica.<sup>1</sup> Eliseo Verón (1987), al caracterizar los enunciados del discurso político, subraya la existencia de un componente descriptivo en el que se incluye una lectura del pasado como fundamento del presente. Sumemos a este panorama el hecho de que el movimiento

---

1 Antonio Gramsci (1984) sostiene que cada movimiento político, en realidad, crea su propio lenguaje. Esto es, que interviene en el desarrollo general de una determinada lengua, introduciendo términos nuevos, enriqueciendo términos ya en uso con nuevos contenidos, creando metáforas, sirviéndose de nombres históricos para facilitar la comprensión y el juicio sobre determinadas situaciones políticas de su momento.

político del que hablamos triunfa en las urnas y asume el poder del Estado durante más de diez años. Nos referimos más específicamente en Argentina al ciclo denominado kirchnerismo (2003-2015), a la necesidad más o menos explícita de formular desde este movimiento una versión propia de —al menos algunos hechos de— la historia argentina y al diseño y la implementación de políticas públicas orientadas a intervenir desde el Estado en el sistema de medios de comunicación. Si nos proponemos estudiar estas tres características en un mensaje mediatizado específico, uno de los mejores candidatos tal vez sea *Zamba*.<sup>2</sup>

Zamba es un personaje de ficción que se quiere parecer a muchos chicos argentinos: nació en Clorinda, provincia de Formosa, tiene ocho años y va a una escuela pública. Tiene una maestra muy tradicional (la señorita Silvia) y algunos amigos: Niña,<sup>3</sup> el Niño que lo sabe todo, Malón, El niño cauteloso y Charango. También es un niño que viaja en el tiempo, que se aburre en clase, que pregunta muchas cosas, que opina sobre lo que pasa y que sabe resolver problemas.

Además, Zamba es mensaje. Es un programa de entretenimiento infantil que se difundió entre 2010 y 2016 en el canal infantil Pakapaka, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Un dibujo animado “alternativo” a la gran mayoría de dibujos animados en circulación, producidos por grandes consorcios multinacionales dueños del entretenimiento infantil por décadas. Zamba es una forma de encarar contenidos escolares —no solamente de historia— con formato lúdico, divertido. Zamba es todas estas características al mismo tiempo. En su mayoría —si bien después aparecieron

---

2 La serie completa se encuentra disponible en el sitio web del canal estatal infantil Pakapaka (<https://pakapaka.gob.ar/>), en la plataforma pública y gratuita Contar ([www.contar.gov.ar](http://www.contar.gov.ar)), en su canal de YouTube (@CanalPakapaka) y como material didáctico en el sitio web oficial del Ministerio de Educación (<https://www.educ.ar>).

3 Desde noviembre de 2020, el personaje tiene nombre propio: Nina.

otros formatos, temas y productos derivados— se trata de capítulos temáticos de entre veinte y veinticinco minutos de duración en los que Zamba y sus amigos viajan en el tiempo y atraviesan diferentes aventuras vinculadas a momentos puntuales de la historia argentina: la Revolución de Mayo, la vida del Gral. San Martín, las invasiones inglesas, la declaración de la Independencia, etcétera. A partir de la tercera temporada (2012) comenzaron a abordarse problemas de la historia reciente de nuestro país: la guerra de Malvinas y la última dictadura cívico-militar, entre otros.<sup>4</sup>

## Zamba y la dictadura

Desde hace algunos años, venimos trabajando con la construcción de representaciones del pasado reciente en Argentina y los procesos sociosemióticos que conlleva este proceso (Zullo, 2014, 2016a, 2019, 2022). Nos referimos a la construcción de signos ideológicos y a las tensiones valorativas vinculadas con la última dictadura cívico-militar. Y, más precisamente, nos dedicamos a los discursos sociales sobre este ciclo, producidos en los últimos años para los niños.<sup>5</sup> Entendemos que la construcción del pasado reciente es un proceso sociosemiótico que no es unívoco e implica selección y organización de acontecimientos, secuencias de

---

4 Algunos de los problemas planteados aquí serán retomados en el Capítulo 7, de Alejandro Raiter y Julia Zullo, en este mismo libro.

5 Al promulgarse en el año 2006 una nueva Ley de Educación Nacional (LEN), los hechos sucedidos a partir del 24 de marzo de 1976 se convirtieron en contenido curricular de los tres ciclos de la educación primaria. A partir de allí, se adaptaron para el aula algunos ya existentes y se produjeron nuevos materiales específicos para tratar este tema en la escuela. Recordemos que desde el año 2002, en Argentina se conmemora el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. En la ley de educación de 2006, la fecha se integró al calendario de efemérides escolares.

causas y efectos, esquemas de valoración/legitimación, etcétera. Estos procedimientos no siempre son explícitos y cuando lo son, no solo se expresan a través del lenguaje articulado. Por este motivo, trabajamos desde una perspectiva crítica que aborda diferentes modos semióticos y sus formas de construir sentido desde un enfoque multimodal entendiendo que en los mensajes contemporáneos no puede considerarse el modo verbal de manera independiente de otros sistemas semióticos (Hodge, 2017). En este caso, elegimos el capítulo titulado: *La asombrosa excursión de Zamba a la Casa Rosada* (Pakapaka, 24 de marzo de 2012)<sup>6</sup> que se estrenó un 24 de marzo precisamente para conmemorar el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia en el año 2012. Tiene una duración de veinte minutos distribuidos en diez escenas. El episodio comienza con la visita del grado de Zamba a la Casa Rosada. La maestra va explicando (con excesiva cantidad de datos y voz monótona a medida que atraviesan el *Hall* de los Bustos y el Salón Blanco, mientras el Niño que lo sabe todo aporta también datos de conocimiento general con un estilo completamente enciclopédico. En un momento dado, de la chimenea del Salón Blanco salen los tres comandantes que integraron la primera Junta Militar de la dictadura y se lo llevan. El busto de la República, que está sobre la chimenea, le explica a Zamba que su amigo está en grave peligro porque se lo llevaron a una dictadura, que debe viajar en el tiempo para rescatarlo y que ella no puede ayudarlo ya que en esa época no estaba presente. Le provee una urna mágica para viajar en el tiempo. A partir de ahí, toda la trama se articula en torno de la recuperación del Niño que lo sabe todo.

---

6 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=Chd93Z7F17Q>

Esce- na	Duración	Síntesis argumental
1	1.10- 3.19	Presente. Excursión a la Casa Rosada de Zamba y su grado. Durante la visita guiada, ENQLST <sup>7</sup> desaparece y el busto de la República le encarga a Zamba la tarea de ir a rescatarlo a los tiempos de la dictadura en la urna mágica.
2	3.20- 4.52	Canción 1: "Bienvenidos al tren fantasma de las dictaduras". Un entretenimiento de terror en el cual los dictadores argentinos desde 1930 convertidos en monstruos, junto con otros peligros amenazan a Zamba que va por las vías del tren en la urna mágica.
3	4.53- 7.57	Caracterización de la dictadura de 1976: Zamba llega a 1976. La Casa Rosada está en tinieblas y lo reciben los miembros de la primera Junta Militar: Videla, Massera y Agosti. Zamba pregunta por su amigo y Videla le explica que desapareció. Zamba consigue escapar mientras la Junta sigue emitiendo comunicados oficiales.
4	7.58- 8.41	Zamba sigue buscando a su amigo, pero la Junta lo persigue y lo atrapa. Le quitan la urna mágica.
5	8.42- 9.39	Zamba sigue preguntando y los comandantes le explican por qué para ellos es mejor la dictadura que la democracia. Ejemplifica con una pista de baile en la que se incorpora Niña.
6	9.40- 11.55	Suena un teléfono rojo y atiende Videla. Habla con el Tío Sam/vampiro quien aparentemente llama para dar órdenes y pedir explicaciones. Videla le pide plata prestada. Al terminar la llamada, los comandantes discuten cómo hacer para que la gente los quiera: deciden organizar un mundial de fútbol y una guerra. Mientras discuten, Zamba y Niña se escapan.
7	11.56- 13.23	Zamba y Niña intentan volver al presente. Recorren la Casa Rosada que está en ruinas. Le piden ayuda al busto de la República pero no les responde. La Junta los persigue por distintos lugares y a medida que se escapan deben sortear una serie de obstáculos símil videojuego: generales que salen de las puertas, un tanque de guerra que los persigue, etcétera. Finalmente la Junta los atrapa nuevamente. Niña insiste en preguntar por su amigo desaparecido y Videla le responde que no les gustan las preguntas.
8	13.24- 14.53	Canción 2: en la Plaza de Mayo (colorida al estilo <i>pop art</i> de los años sesenta) aparecen personas haciendo preguntas y reclamando. La letra de la canción insiste en el reclamo por la libertad, la justicia y la igualdad. Durante la canción, la movilización (y el colorido) le va ganando terreno a los uniformados (y a la oscuridad). Niña y Zamba aparecen cantando el estribillo "Queremos vivir en libertad".

7 ENQLST: El Niño que lo sabe todo.

Esce- na	Duración	Síntesis argumental
9	14.54- 17.19	Del pasado al presente: Aparecen ENQLST y la urna mágica. Les niños se alegran porque se va a poder votar pero aparecen los miembros de dos juntas militares diciendo que con una urna sola no lo van a lograr. Zamba corre un telón y aparecen muchas urnas con globos celestes y blancos que salen volando. Los seis militares se convierten en murciélagos y también se van volando. Los tres niños también vuelan pero dentro de las urnas. La Casa Rosada recupera los colores. Los tres amigos llegan al Salón Blanco, donde la República los felicita. Zamba le pregunta qué pasó después de la dictadura y el relato se cierra con la explicación de por qué se conmemora el 24 de marzo el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia. FIN
10	17.20- 19.35	Epílogo: En la placa de créditos aparece como artista invitada "La República", pero la Junta la tacha y anotan "la Junta Militar". Aparece Zamba y les dice que tienen que estar presos. Entonces Agosti le propone un juego: le preguntan a Zamba todo lo que aprendió. Si lo sabe, ellos van presos y si no, lo matan. Zamba hace una síntesis de todo el capítulo y los miembros de la Junta aparecen con traje a rayas. En la placa final, aparece nuevamente la República como artista invitada.

Tabla 1: Descripción y duración por escenas.

## Un análisis multimodal

Desde el punto de vista metodológico analizamos el mensaje verbal a nivel de la cláusula en términos de procesos, participantes y circunstancias (Zullo, 2016b; Hodge y Kress, 1993). Respecto del mensaje visual, segmentamos en escenas, planos y fotogramas<sup>8</sup> (Hellín, 2016; Zullo, 2016). Como

8 Entendemos por *escena* una unidad de tiempo-espacio y acción, así como la entrada/salida de actores. Una escena, comprende una o varias tomas. Una *toma* es el fragmento de película que se imprime o graba desde que la cámara comienza a registrar hasta el corte. Cada toma es un producto editado que resulta de una serie de *planos*. Esos planos pueden descomponerse técnicamente en fotogramas. Un *fotograma* es la mínima imagen completa registrable para video y televisión. Equivale por lo general a 1/30 o 1/25 de segundo, dependiendo de los sistemas. De cada toma elegimos algunos fotogramas que consideramos representativos del plano completo

se trata de dibujos animados, realizamos el análisis a nivel de escenas y fotogramas, considerando como modos semióticos, además de la relación entre volúmenes y vectores en las imágenes en movimiento, el uso del color y de los efectos sonoros. Por razones de extensión, no vamos a exponer de manera pormenorizada los niveles de análisis del capítulo completo sino que nos vamos a detener en algunos resultados e interpretaciones.

A partir de los datos obtenidos, podemos plantear la existencia de, al menos, dos niveles de lectura/interpretación posibles para este capítulo de Zamba. Para evitar valoraciones apresuradas, denominaremos a estos niveles como *a* y *b*:

## Nivel *a*. Un mundo binario

En una primera lectura prevalece lo narrativo sobre lo explicativo, la ficción sobre la historia y el entretenimiento sobre el contenido escolar.

A partir de los trabajos de Vladimir Propp (1971) sabemos que los cuentos populares pueden “desarmarse” en una serie de elementos irreductibles comunes a todos, llamadas *funciones*. Y este capítulo de Zamba no escapa a la taxonomía ya que se puede analizar en estos términos: alejamiento; recepción de objeto mágico; tarea difícil; interrogatorio; persecución; intento de fechoría; mediación; tarea cumplida; victoria.

El hecho de que estas funciones narrativas se puedan aplicar fácilmente acerca el capítulo de Zamba a muchas narraciones (literarias o no) para los niños: los llamados cuentos tradicionales, y no tan tradicionales, los dibujos animados,

---

(Martínez-Salanova Sánchez, s.f.). Para más desarrollo de esta metodología véase el Capítulo 1, de Lucía Hellín, en el presente libro.

las historietas, las series. Además de las funciones, este tipo de relato supone la figura de uno o varios héroes y de uno o varios antagonistas. Y así, la existencia de los personajes trae como consecuencia la organización del universo en términos binarios y bien polarizados: Tom y Jerry; Caperucita y el lobo; el Coyote y el Correcaminos; Cenicienta y la madrastra; Batman y el Guasón... Un mundo de bondad y maldad, de héroes y antagonistas. Un mundo sencillo, en el que nada es ambiguo ni contradictorio.

Y en la visita de Zamba a la Casa Rosada hay mucho de este mundo: Zamba y sus dos amigos inseparables se caracterizan por su bondad y la señora República también. También lo son varios personajes anónimos que aparecen movilizándose en la Plaza de Mayo. Los militares son malos: los del pasado distante (presentes en la primera canción), los del pasado reciente. Y Zamba como héroe se enfrenta, casi sin saberlo, a dos tareas: encontrar a su amigo desaparecido y ayudar a que retorne la democracia al país. Dos desafíos que logra resolver exitosamente con la colaboración de Niña y del pueblo.

Desde el punto de vista discursivo, la trama se sostiene estructuralmente sobre dos modos semióticos: el verbal y el visual. El mensaje verbal está articulado, según los tipos de procesos y de modalidad que caracterizan a cada personaje:

El Niño que lo sabe todo: procesos del orden del saber y del conocimiento. Prevalece la modalidad asertiva en tercera persona.

- 1) ...hubo otros presidentes en la historia de nuestro país pero como fueron dictadores que tomaron el poder por la fuerza no merecen estar aquí...
- 2) ...además, en las repúblicas todos somos iguales ante la ley y la constitución es la ley más importante...

Zamba: procesos del mundo físico de acción material y de desplazamiento. Procesos del mundo mental-afectivo: se articulan sobre el gusto/disgusto; felicidad/infelicidad. Prevalece la modalidad expresiva e interrogativa, en primera y segunda persona respectivamente.

- 3) ¡Nooo! ¿Adónde se fue? ¿Y cómo hacemos para que vuelva?
- 4) Señora República, el Niño que lo sabe todo no aparece por ningún lado y nos robaron la urna mágica. No queremos jugar más a esto, ¡volvamos al futuro!

Niña: procesos mentales del mundo afectivo: tener miedo, gustar, no rendirse. Prevalece la modalidad expresiva y apelativa, en primera y segunda persona respectivamente.

- 5) Volvamos a nuestra época, Zamba ¡Esto me da mucho miedo!
- 6) ¡No nos vamos a rendir hasta que encontremos al Niño que lo sabe todo!
- 7) ¡Aahhh!, ¿Conque no les gustan? ¡Entonces vamos a hacer preguntas hasta que aparezca!

Junta Militar: procesos del mundo material en segunda persona con modalidad imperativa (órdenes al estilo ejército). Procesos accionales (materiales y semióticos) negados.

- 8) Junta: Firmesss
- 9) Massera: Sileencio... Documentos!
- 10) Videla: ríndanse!!
- 11) Videla: El Congreso no funciona. Los estudiantes ya no molestarán y los intelectuales tampoco.
- 12) Massera: amiguito, aquí nadie pregunta y nadie responde...

Respecto del modo visual, en los segmentos de diálogo (volúmenes estáticos), los tres niños siempre ocupan el tercio inferior de la pantalla en los planos generales, mientras que los militares ocupan los dos tercios. Esto genera un efecto de superioridad que se acentúa en las imágenes en movimiento: cuando se mueven niños y militares en el mismo fotograma es porque hay una escena de persecución y, en todos los casos, son los militares los que persiguen a los niños.



Figuras 1 y 2: distribución de los volúmenes en el plano.

Es muy interesante el personaje de la Junta, resultado de una composición de caricaturas de los tres integrantes de la primera Junta Militar que ocupó el gobierno en marzo de 1976: Videla, Massera y Agosti son fácilmente identificables pero aparecen como un personaje colectivo, unidos por un cinturón que los designa “Junta Militar”. Se desplazan juntos a lo largo de todo el capítulo. Este conjunto además está animalizado: tiene solo cuatro patas/botas y tienen garras negras en lugar de manos. Sus rostros están vampirizados (tez grisácea, pupilas rojas, colmillos salientes). Pese a formar un todo y a expresarse “a coro” por momentos, cada uno de los integrantes habla por separado. Visualmente, Videla es el más prominente y el que tiene mayor protagonismo en los diálogos. Le siguen Massera y Agosti, en este orden de importancia.



Figura 3: La Junta Militar como personaje colectivo.

Desde el punto de vista de la organización vectorial, es claro que el volumen Junta Militar lleva a cabo acciones transactivas en las que el volumen meta predominante son los

niños. La escena 6, en la que Videla mantiene una conversación telefónica con una especie de vampiro/Tío Sam, es la única en la que aparecen acciones bidireccionales, aunque al monstruo no se le entiende lo que dice. En cambio, los niños llevan a cabo acciones no transactivas en su mayor parte reaccionales, esto es, sin paciente/reactor en fotograma. En los casos en que llevan a cabo acciones materiales transactivas, actúan sobre objetos y no sobre participantes animados.

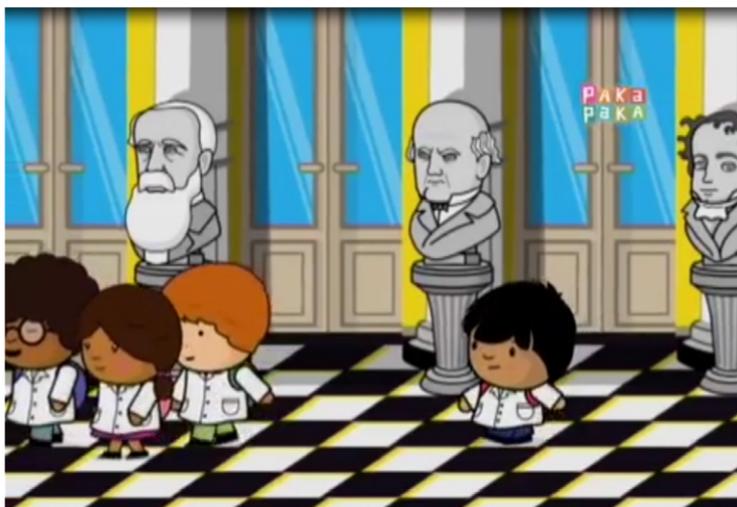
Este contrapunto entre tipos de procesos en el modo verbal y el lugar y los roles que los personajes llevan a cabo en el modo visual permite estructurar este universo binario del que hablábamos más arriba: mientras los villanos dan órdenes y niegan acciones materiales, los niños hacen preguntas, expresan sentimientos y huyen. Mientras los villanos están unidos inseparablemente y son enormes, los niños están separados físicamente (uno está ausente de la mayor parte de las escenas) y son muy pequeños.

Este esquema aparece reforzado con dos medios que, en este caso, funcionan como modo semiótico: el *color* y los efectos sonoros. Respecto del primero, registramos tres paletas de colores diferentes en los ambientes:<sup>9</sup>

- 1) Paleta realista: pertenece al presente del relato. Aparece en la escena inicial, con la visita guiada a la Casa Rosada y en la escena anteúltima cuando los niños se reencuentran con la República.

---

9 Por razones de espacio no vamos a detenernos en la paleta de colores de los personajes ya que, además, estos son característicos del programa en general y no se registran variaciones en este capítulo respecto de los demás.



Figuras 4 y 5. La actualidad: paleta de colores realista.

- 2) Paleta oscura: asociada a las dictaduras en general (escena 2: tren fantasma de las dictaduras) y a la última en particular (a lo largo de todo el capítulo).

Predominan los negros, los grises y los tintes oscuros creando ambientes lúgubres y sombríos. Los exteriores de la Casa Rosada la muestran de noche, en medio de una tormenta. Los interiores aparecen llenos de roedores, murciélagos e insectos. La mayor parte de la acción parece transcurrir en sótanos y corredores: no hay ventanas y la luz artificial alumbraba solo a los personajes en un haz cónico, dejando el resto del ambiente casi a oscuras. Esta ambientación que produce miedo además está reforzada por personajes monstruosos durante la canción del tren fantasma, el personaje colectivo-vampirizado de la “Junta Militar” y en la conversación telefónica de larga distancia que mantiene Videla con otro vampiro, el Tío Sam.





Figuras 6 a 10. La dictadura: paleta oscura.

- 3) Paleta *pop art*: Solo aparece en la segunda canción y en la escena 9, pero cumple un papel fundamental para señalar el triunfo de la democracia y la libertad. No solo se trata del uso de una paleta de colores puros y contrastantes sino del estilo de dibujo que caracterizó el movimiento hippie de la década de 1960. Las ilustraciones de estas escenas contrastan con las del resto del capítulo por su semejanza con los trabajos de Heins Edelman, ilustrador del arte de tapa y del film animado *Submarino amarillo* de los Beatles. Lo interesante es que, durante la escena de la canción, los participantes de una manifestación —construidos con figuras y fondos de arte pop—, van desplazando a los participantes militares sobre fondos áridos construidos en escala de grises. De modo que el color va invadiendo el fotograma hasta cubrir y transformar el escenario completo. Es la vuelta a la democracia, tal como se explicita en la escena 9.



Figuras 11 a 13. La vuelta a la democracia: el pop art.

Respecto de los *efectos sonoros*, además del uso de melodías altamente codificadas para indicar tensión, suspenso, miedo vs. alegría, esperanza, felicidad, no solo en las dos canciones sino también como música para ambientar las demás escenas, se utilizan efectos de ruidos ambientales y distorsiones a la voz de los dictadores. En todos los casos, estos recursos acentúan la maldad de los malos, esto es: funcionan como signos complementarios y contribuyen a profundizar del mensaje verbal e icónico.

En las escenas donde “mandan los malos”, aparece un recurso que tiende a compensar el miedo que suscitan esos ambientes y personajes: el humor. De esta forma, tanto en

el modo verbal como en el de las imágenes se construyen situaciones que causan risa:

Un locutor oficial que es violentamente obligado a transmitir los comunicados de la Junta, lleva pijama y pantuflas de gatitos.



Figura 14. El humor.

El Gral. Agosti es criticado y corregido todo el tiempo por los otros dos miembros de la Junta. En la segunda escena de persecución, en la toma del ascensor aparecen los miembros de la Junta sin ropa.



Figura 15. El humor.

## Nivel b. Los guiños

En este nivel de lectura no hay narración, no hay explicación. Es un nivel complementario del anterior. No es necesario para comprender la trama, ni siquiera para reforzar el sistema binario de valores propuesto más arriba. No se trata de una lectura lineal sino asociativa. Se trata de signos casi siempre aislados, cuyos significantes no forman sintagma sino que se vinculan de manera indirecta, derivada con sus significados. Roland Barthes (1982) caracterizó esta relación como mensaje de cultura o connotación:

...un sistema que se hace cargo de los signos de otros sistemas para convertirlos en sus significantes, es un sistema de connotación. Diremos pues de inmediato que la imagen literal es denotada, y la imagen simbólica connotada. (Barthes, 1982: 45)

Hablamos de un significante cuyo significado es otro signo, la relación entre esos significados anidados está dada por la cultura, los saberes compartidos. En el caso del trabajo de Barthes, el concepto explicaba algo como *la italianidad* codificada en el mensaje publicitario de una marca de pastas.

En el caso del capítulo de Zamba que nos ocupa, este tipo de signos se establecen en el modo visual, muy pocas veces complementado con el modo verbal. Se expresa en conjuntos de signos que componen un encuadre —en sentido fotográfico— o en pequeños rasgos que, desde este punto de vista, se convierten en signos. La relación de estos signos con sus referentes se da, siguiendo a Verón (1993) —quien a su vez sigue las categorías peirceanas— de tres modos: por analogía (el signo se parece a su referente), por contigüidad (el signo muestra una parte del referente) o por sustitución (el signo reemplaza al referente metafóricamente). Trataremos entonces con íconos, índices y símbolos.

Concretamente, estos procedimientos connotativos se aplican a personajes o situaciones que están codificadas en la experiencia de quienes vivieron en tiempos de la dictadura o tienen un conocimiento bastante preciso sobre esos años. Veamos algunos ejemplos acotados:

1) LOS MILITARES. Los personajes que componen la Junta Militar por su vestimenta son, como vimos en el nivel *a*, parte de las fuerzas de seguridad, más precisamente, militares. Pero el nivel del detalle del dibujo va mucho más allá y está codificado: a nivel simbólico, llevan diferentes uniformes que, en Argentina al menos, representan las tres fuerzas armadas: ejército, marina, aeronáutica. Además, algunos destinatarios del corto pueden identificar —a nivel icónico por

similitud—<sup>10</sup> a los tres integrantes de la primera formación de la Junta Militar que ocupó el gobierno de facto: Videla, Massera y Agosti. Sus gorras llevan insignias/símbolos que provienen de otros campos semánticos, lejanos al castrense: la piratería, la muerte y la escasez. Estas insignias se relacionan indicialmente con las características de su gestión.



Figura 16. Detalle de los integrantes de la Junta.

Más adelante, en la escena 9, aparecen otros militares además de los miembros de la Junta: Viola, Galtieri y Bignone, los tres presidentes de facto que le siguieron a Videla. La insignia en la gorra de Galtieri es una botella, señalando de manera indicial su adicción al alcohol.

10 Para no extendernos demasiado en esta escena, no vamos a desarrollar el análisis de la primera canción "Bienvenidos al tren fantasma de las dictaduras" que en el capítulo completo, —además de jugar en forma paródica con el nombre de la canción de Sui Generis "Bienvenidos al tren"— funciona como contextualización del golpe de Estado de 1976, colocándolo en serie con otros golpes desde 1930 en adelante. Los "monstruos" que van apareciendo en el tren fantasma son precisamente los militares que encabezaron estos golpes: Uriburu en 1930, Aramburu y Rojas (apodado La Momia y por eso aparece de tal modo) en 1955 —bombardeando Plaza de Mayo— y a partir de 1966, Onganía, Levingston y Lanusse. Véase análisis nivel *b*.



Figuras 17a y 17b. Detalle de las gorras militares de los presidentes de facto.

2) LES QUE LUCHAN. Como vimos en el apartado anterior, a nivel del relato son los civiles en la Plaza quienes consiguen desplazar a los militares, avanzando con sus colores y sus pancartas. No son grupos sino unas pocas personas sueltas, cada cual con su consigna identificada en un cartel con un dibujo sencillo que simboliza una demanda: un pan, una urna, un libro, una herramienta, un signo de pregunta. Pero el aspecto de esas personas hace que se establezca una relación indicial con sus grupos de pertenencia: León Gieco, como parte de los artistas perseguides y censurados por la dictadura, Hebe de Bonafini por las Madres de Plaza de Mayo, los trabajadores —representados por Agustín Tosco—, los jubilados, los intelectuales —en la figura de Rodolfo Walsh—, las mujeres. En las imágenes —y si bien toma la iniciativa una madre de Plaza de Mayo—, forman un conjunto ya que todos avanzan en la misma dirección desplazando a los militares que, además, son solo dos o tres. En la letra de la canción se reafirma que, pese a las diferencias de aspecto, conforman un mismo colectivo aunado en un *nosotros* inclusivo, en el que se suman las imágenes en primer plano y las voces infantiles de Zamba y Niña:

- 13) Es hora de preguntar, es hora de reclamar, nos tienen que contestar, no podemos esperar...  
¿Y la democracia dónde está? ¡Queremos vivir en libertad!



Figuras 18 y 19. Les que luchan por la democracia.

3) SITUACIONES Y OBJETOS. En este plano, el significado connotado se construye sobre todo a nivel icónico: se muestran explícitamente objetos o situaciones, pero de manera fugaz o en planos secundarios. Solo una mirada atenta y conocedora de los acontecimientos y protagonistas puede advertirlos. El Niño que lo sabe todo está desaparecido. Lo dice claramente Videla:

14) Agosti: Un niño insoportable de antifaz y capa?

Zamba: Sí, ese! Dónde está?

Videla: Ahhh... es una incógnita, no se sabe, desapareció...

La primera escena de persecución (4) está ambientada en un espacio oscuro, aislado, sucio y con rejas, similar a una cárcel o a un centro clandestino de detención.



Figura 20. Escenario de la escena 4.

La segunda escena de persecución (7) tiene rasgos humorísticos y está construida en un estilo y ritmo de videojuego. En el abrir/cerrar de las puertas del ascensor velozmente aparecen los militares, la señorita Silvia y personajes de otros capítulos del programa como el Capitán realista, San Martín astronauta, por ejemplo junto con un busto del Gral. Perón que sonríe.



Figura 21. Participantes de la escena 7.

Se dan también asociaciones a nivel indicial:

Un tanque de guerra persigue a Zamba y a Niña en la escena 7, aparece comandado por el Gral. Galtieri quien inició la guerra de Malvinas.

El personaje de la llamada telefónica está asociado a EE.UU., pese a que no se entiende lo que dice: lleva la galera del Tío Sam (aunque su silueta es la de un vampiro) y el fondo de la escena tiene los colores y las estrellas de la bandera estadounidense.

En la escena 6 los tres miembros de la Junta discuten qué hacer para que la gente los quiera. Sobre sus cabezas, al estilo globo de pensamiento de las historietas, aparecen un auto Falcon de color verde, una pistola, una modelo muy conocida en esos años, una bandera estadounidense, una pelota de fútbol y un mapa de las Islas Malvinas. El mensaje verbal solo retoma algunos de estos objetos:

15) Videla: No, no. Algo original, impactante, sorprendente... ¡Ya lo tengo! Para que la gente nos quiera, vamos a hacer...

Massera: ¿qué cosa?

Agosti: ¿qué cosa?

Videla: ¡Un mundial de fútbol y una guerra! Así nos van a querer! Soy genial, ¿verdad?

## **Recapitulando: dos modos de leer a Zamba**

Tenemos hasta aquí un género masivo de entretenimiento infantil como es el dibujo animado con una intencionalidad historiográfica ligada indisolublemente a la voluntad de

todo movimiento político de recontar la historia de un país. Tomamos una muestra de esa conjunción con el objetivo de analizar cómo se aborda la última dictadura militar, un período de la historia reciente que aún se encuentra sometido a tensiones en Argentina: no solo hay versiones, valoraciones y proyecciones en disputa sino que los acontecimientos de esos años siguen formando parte de las agendas de muchas organizaciones e instituciones, a la vez que otras pugnan por clausurarlos y sacarlos definitivamente de las agendas.

A partir del análisis de este capítulo de Zamba, encontramos dos lecturas posibles: por un lado, una lineal, prácticamente descontextualizada<sup>11</sup> (de los hechos recordados y del presente de la excursión de Zamba y sus compañeros) que plantea un esquema narrativo simple, estrechamente ligado a los relatos infantiles: heroínas-niños-alumnos pequeños contra villanos-militares-grandes. Las personas buenas y las personas malas están construidas como mensajes multimodales en una conjunción del modo verbal y visual que se complementan exitosamente por el modo del color y del sonido. Y, por otro lado, una lectura asociativa, paradigmática, en la cual lo aludido, lo connotado surge en forma de signos. Siguiendo un modelo analógico, indicial o simbólico, proliferan signos que solo se convierten en tales ante una audiencia capaz de identificarlos como tales y descifrarlos.

Tenemos así, esquemáticamente, dos modelos de destinatario muy diferentes:<sup>12</sup> un destinatario infantil —aunque sea

---

11 En este sentido, es importante destacar la escasa presencia de referencias a datos y acontecimientos históricos. La señora República y el Niño que lo Sabe Todo, en las escenas 1 y 9 hacen una breve referencia al comienzo y al final de la dictadura respectivamente en un estilo enciclopédico/Wikipedia. Más que narrada, la dictadura está "actuada" a escala reducida y simplificada a lo largo de todo el capítulo.

12 Somos conscientes de que la línea divisoria entre las dos lecturas no es tal. Y el límite es muy difícil de precisar. Por ejemplo, trabajamos con la identidad de los miembros de la primera Junta Militar en el primer nivel de lectura, pero acaso ¿no hacen falta ciertos conocimientos previos

cronológicamente adúltero— que solo “lee” entretenimiento, que se encuentra con un mundo donde los uniformados son malos, que llegaron al poder porque son simplemente malos, conviven con monstruos en lugares oscuros, secuestran a los niños y coartan las libertades individuales, pero en el que mágicamente triunfan los buenos, retornan las libertades y la democracia. Es un mundo ordenado en el cual los malos van a la cárcel. Y otro destinatario accede a otro mundo que va más allá del entretenimiento, es capaz de “leer entre líneas” algunos signos que están allí, puestos como un guiño, para confirmar que posee ese conocimiento específico para descifrar esas claves. Un conocimiento aludido —más que referido—, adquirido en otro ámbito, fuera de ese capítulo de la serie. Un saber que requiere interpretar signos allí donde solo aparecen objetos o personajes “neutrales”. Ese saber que, al ser compartido/reconocido, puede formar parte de lo que Wuthnow (1993) considera una comunidad de discurso en el sentido de que constituye un espacio de producción cultural —material e ideológica— novedosa que se articula en un momento determinado y obtiene un reconocimiento social.<sup>13</sup>

---

para identificar a cada uno? Es que pese a la distinción de Barthes, no es clara la diferencia entre denotación y connotación. No hay lecturas lineales y derivadas, simples o complejas. Sostenemos que más bien hay grados de convencionalización de los sentidos. Comunidades más o menos amplias de lectores que comparten esos significados. En esta dirección, compartimos con Gunther Kress (1993) la idea de que todo signo es metafórico.

- 13 Si bien excede los límites de este análisis, sería interesante pensar al kirchnerismo y su discurso sobre los derechos humanos como una comunidad de discurso en términos de Wuthnow (1993), ya que incorporó y reformuló discursos previos, dispuso de recursos materiales y simbólicos para hacerlo y logró institucionalizar con cierto éxito esa producción cultural que, además, es reconocida como tal.

## Para seguir pensando...

En los años de la gestión de gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) se revirtieron las políticas de derechos humanos implementadas entre 2003 y 2015. Recordemos que, más allá de las afinidades político-partidarias, durante los años del kirchnerismo se habían declarado nulas y anticonstitucionales las llamadas leyes de impunidad,<sup>14</sup> lo que permitió juzgar a cientos de represores que habían sido indultados o exceptuados de prisión, así como también se pudieron iniciar procesamientos por complicidad civil y delitos económicos.<sup>15</sup> Sin embargo, la asunción de gobierno de Mauricio Macri significó revertir estas políticas al punto tal que más de la mitad de los represores que estaban detenidos en cárceles comunes pasaron a gozar del beneficio del arresto domiciliario del cual, además, hacen un uso muy flexible (PCCH, 3 de enero de 2018).<sup>16</sup> También, algunos funcionarios de la gestión del PRO<sup>17</sup> intentaron desmentir la cifra de treinta mil desaparecidos, reconocida a nivel nacional e internacional. La Corte Suprema de Justicia aplicó el criterio del 2 x 1 reduciendo la pena de un represor detenido por delito de lesa humanidad, sentando jurisprudencia para el futuro. Varios familiares de funcionarios de la dictadura ocuparon cargos

---

14 Más concretamente, nos referimos a la declaración de nulidad de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida (2003) por el Congreso de la Nación y a la declaración de inconstitucionalidad de los indultos ya concedidos por la Cámara de Casación Penal (2006).

15 Ninguna de estas medidas aparece en el capítulo de Zamba que analizamos. El relato sobre el final de la señora República termina en 1983 con la vuelta a la democracia y el juzgamiento de los militares responsables, en clara alusión al llamado Juicio a las Juntas Militares.

16 Ver: <https://www.pagina12.com.ar/86673-mas-de-la-mitad-de-los-represores-presos-estan-condomicilia>

17 Sobreestetema, véase: Mayol (24 de mayo de 2017): <https://www.infobae.com/politica/2017/05/24/molestia-en-el-gobierno-de-vidal-por-la-ley-que-los-obliga-a-hablar-de-30-000-desaparecidos/> y Minuto Uno (8 de febrero de 2017): <https://www.minutouno.com/politica/dictadura/loperfido-insiste-y-vuelve-cuestionar-que-hayan-sido-30-mil-los-desaparecidos-n1535831>

de gestión en esos años. Editorialistas de prensa, conductores de programas de TV y periodistas volvieron a argumentar en favor del cierre del ciclo, de la vuelta de página, de la misericordia para con los militares detenidos y de una necesaria reconciliación de los argentinos.

DELITOS DE LESA HUMANIDAD - DIPUTADOS - DICTADURA

## Massot pidió "reconciliación" y "perdón" para los genocidas de la última dictadura

21 de enero de 2018

Figura 22. Las versiones en disputa.

Las versiones sobre lo ocurrido siguen en tensión. No solamente en el ámbito de la Justicia o del Poder Ejecutivo. La disputa por marcar o desmarcar versiones desde el presente es prueba de ello y, en este sentido, un dibujo animado como Zamba no es “puro entretenimiento”. En efecto, el programa recibió duras críticas de parte de la alianza PRO-Cambiamos: por “ideologizar, bajar línea”, transmitir “una mirada oficialista”, tener “contenido berreta y patético”. De hecho, apenas asumido el gobierno del PRO, un funcionario hablando de Zamba declaró: “No metamos a los nenes en política”.<sup>18</sup>

POLÍTICA / MEDIOS

## Lombardi criticó a Encuentro y dijo que Zamba metía a los nenes en política

El titular del Sistema Federal de Medios Públicos, Hernán Lombardi, criticó al Canal Encuentro por considerar que era parte de un “gigantesco aparato de propaganda teñido por la propaganda”. También habló del niño emblema del canal Paka Paka. Zamba.

De la Redacción de Diario Registrado | Miércoles 24 de febrero de 2016 | 14 12

Figura 23. Las lecturas de Zamba.

18 A modo de ejemplo, pueden consultarse: Diario Registrado (24 de febrero de 2016): [https://www.diarioregistrado.com/politica/lombardi-critico-a-encuentro-y-dijo-que-zamba-metia-a-los-nenes-en-politica\\_a56cdf57f740ad0945d5662ff](https://www.diarioregistrado.com/politica/lombardi-critico-a-encuentro-y-dijo-que-zamba-metia-a-los-nenes-en-politica_a56cdf57f740ad0945d5662ff); Página 12 (31 de agosto de 2017): <https://www.pagina12.com.ar/59832-de-eso-no-se-habla>; Grupo La Provincia (13-09-2022): <https://www.grupolaprovincia.com/legislativas/finocchiario-critico-la-perversidad-del-adoctrinamiento-escolar-1014927>.

Ciertamente, los atributos y valoraciones no son reacciones azarosas y mucho menos cuando se trata de trazar la delgada línea entre enseñar y entretener o, mejor aún, si se trata de apropiarse de una versión de la historia como mencionábamos al comienzo. En tiempos en los que se censura a algunos docentes de ser “adoctrinadores” o de “hacer política” por expresar sus opiniones/versiones frente a sus estudiantes, no es casual que se lean en esta misma clave ciertos materiales destinados a los niños. La pregunta que queda pendiente es ¿de qué modo la derecha sostiene que *su* versión de los hechos es apolítica, no doctrinaria y desideologizada? Responder a esta pregunta excede obviamente el alcance de este trabajo.

## Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1982). Retórica de la imagen. *Lo obvio y lo obtuso*, pp. 29-47. Paidós.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Gramsci, A. (1984). *Cuadernos de la cárcel. Tomo 1*. Nueva Era.
- Hellín, L. (2016). Publicidad: en la vida hay que ganar. Raiter, A., Zullo, J. (eds.), *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*, pp. 61-76. La Bicicleta.
- Hodge, R. (2017). *Social Semiotics for a Complex World*. Polity.
- Hodge, R. y Kress, G. (1993). *Language as Ideology*. Routledge.
- Kress, G. (1993). Contra la arbitrariedad. *Critical Discourse Analysis. Discourse & Society*, vol. 4, núm. 2, pp. 169-191.
- Propp, V. (1971). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Verón, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. *Discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Hachette.
- Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Gedisa.

- Wuthnow, R. (1993). *Communities of discourse. Ideology and social structure in the Reformation, the Enlightenment, and European Socialism*. Harvard University.
- Zullo, J. (2014). El golpe de Estado llega al aula. Las versiones para niños de la historia reciente. *Discurso & Sociedad*, vol. 8, núm. 1, pp. 12-36. En línea: <<http://www.dissoc.org/es/ediciones/v08n01/>> (Consulta: 10-03-2018).
- Zullo, J. (2016a). Las versiones de la prensa a cuarenta años del último golpe de Estado de Argentina. *Textos en Proceso*, [Supl. l.], vol. 2, núm. 2, pp. 217-236. En línea: <<http://oa.edice.org/index.php/tep/article/view/52/52>> (Consulta: 10-03-2012).
- Zullo, J. (2016b). El análisis del discurso. Algunos supuestos, algunas herramientas de trabajo. Raiter, A., Zullo, J. (eds.), *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*, pp. 37-60. La Bicicleta.
- Zullo, J. (2019). Identidad, memoria y poder. Cuando los nietos de la Abuelas hablan para los niños. *Rétor*, vol. 9, núm. 2, pp. 165-191.
- Zullo, J. (2022). La dictature à l'école. À propos de la (dé)politisation dans le discours pédagogique. *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], vol. 29. DOI: <https://doi.org/10.4000/aad.6600> (Consulta: 20-10-2022)

## Sitios web

- Diario Registrado. (24 de febrero de 2016). Lombardi criticó a Encuentro y dijo que Zamba metía a los nenes en política. En línea: <[https://www.diarioregistrado.com/politica/lombardi-critico-a-encuentro-y-dijo-que-zamba-metia-a-los-nenes-en-politica\\_a56cdf57f740ad0945d5662ff](https://www.diarioregistrado.com/politica/lombardi-critico-a-encuentro-y-dijo-que-zamba-metia-a-los-nenes-en-politica_a56cdf57f740ad0945d5662ff)> (Consulta: 2-11-2018).
- Grupo La Provincia (13-09-2022). Finocchiaro criticó la “perversidad del adoctrinamiento escolar”. En línea: <<https://www.grupolaprovincia.com/legislativas/finocchiaro-critico-la-perversidad-del-adoctrinamiento-escolar-1014927>> (Consulta: 2-11-2022).
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (s.f.). Glosario de Cine. *Portal de la educación*. En línea: <<https://educomunicacion.es/cineyeducacion/glosariocine.htm>> (Consulta: 10-03-2018).
- Mayol, F. (24 de mayo de 2017). Malestar en el gobierno de Vidal por la ley que los obliga a hablar de 30.000 desaparecidos. *Infobae*. En línea: <<https://www.infobae.com/politica/2017/05/24/molestia-en-el-gobierno-de-vidal-por-la-ley-que-los-obliga-a-hablar-de-30-000-desaparecidos/>> (Consulta: 11-03-2018).

- Minuto Uno. (8 de febrero de 2017). Lopérfido insiste y vuelve a cuestionar que hayan sido 30 mil los desaparecidos. *M1*. En línea: <<https://www.minutouno.com/politica/dictadura/loperfido-insiste-y-vuelve-cuestionar-que-hayan-sido-30-mil-los-desaparecidos-n1535831>> (Consulta: 2-11-2022).
- Página 12. (31 de agosto de 2017). Sancionada por debatir en clase sobre Santiago Maldonado. De eso no se habla. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/59832-de-es-no-se-habla>> (Consulta: 2-11-2018).
- Pakapaka/El Perro en la Luna [@elperroenlalunaprodutora]. (24 de marzo 2012). *La asombrosa excursión de Zamba a la Casa Rosada*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Chd93Z7F17Q> (Consulta: 9-08-2018).
- Procuraduría de Crímenes contra la Humanidad (PCCH). (3 de enero de 2018). Informe Estadístico sobre el estado de las causas por delitos de lesa humanidad en Argentina. *Página 12*. En línea: <<https://www.pagina12.com.ar/86673-mas-de-la-mitad-de-los-represores-presos-estan-con-domicilio>> (Consulta: 11-03-2018).



## Capítulo 5

### **Habilidades, competencias y capacidades para el cambio. Análisis de discursos de Cambiemos sobre reformas educativas en la escuela media**

*Alana Vanina Venturini*

¿Es necesario cambiar la escuela? ¿Cómo se instala esa necesidad? En este Capítulo abordamos los nuevos sentidos que se le asignan a la educación argentina en los últimos años. En particular, estudiamos cómo se relaciona un supuesto cambio a nivel global con la necesidad de “adaptar” la escuela a dicho cambio. Nos referimos más específicamente a los discursos de la gestión de Cambiemos (2015-2019) sobre reformas para la escuela media que focalizan en el desarrollo de las “habilidades del futuro/competencias del siglo XXI”.

#### **“Crisis” y “desactualización” de la escuela media argentina. Contextualización y propuesta de análisis**

La crisis educativa como contenido del *sentido común* (Raiter, 2003) no parece ser una novedad. Así, podemos señalar que, en nuestro país, al menos desde la década de 1930 circula la idea de crisis estructural y de la obsolescencia de la escuela para responder a las demandas de la sociedad (Arata y Mariño, 2013). En todo caso, lo que ha ido cambiado a lo

largo de la historia— y según las distintas gestiones gubernamentales— es el modo de definir el problema (Tenti Fanfani, 2021) y las soluciones que se presentan como necesarias y hasta imprescindibles.

Desde la gestión del PRO en la Ciudad de Buenos Aires y, luego, con la asunción a nivel nacional de Cambiemos<sup>1</sup> en diciembre de 2015, la idea de que existe algo así como una “crisis” de la escuela —sobre todo, de la escuela media— ha sido fundamentada, principalmente, a partir de los resultados negativos en las evaluaciones estandarizadas. Tal es el caso, por ejemplo, de las pruebas Aprender, un dispositivo de evaluación que se comenzó a aplicar en 2016 en escuelas primarias y secundarias de todo el país— en reemplazo del Operativo Nacional de Evaluación (ONE), que se venía realizando desde 1993—. En la presentación de los resultados de la primera edición de estas pruebas (Casa Rosada, 21 de marzo de 2017),<sup>2</sup> el presidente de ese momento, Mauricio Macri, destacó que estos “fueron muy malos” y se refirió a las cifras negativas vinculadas al conocimiento de la matemática y a la comprensión de textos. En ese mismo discurso, luego, señala distintas políticas orientadas supuestamente a revertir esta situación; entre ellas, la creación del Instituto de Evaluación de la Calidad Educativa.

Asimismo, desde esta gestión, la hipótesis de la crisis se refuerza con el argumento del bajo número de egresados de la escuela secundaria. En un discurso (Ministerio de Educación, 22 de noviembre de 2016)<sup>3</sup> pronunciado por el entonces Ministro de Educación, Esteban Bullrich, ante la Unión Industrial Argentina señala que la mitad de los jóvenes

---

1 Una coalición que reúne a varios partidos y agrupaciones políticas de centro-derecha, de corte liberal: la Coalición Cívica ARI, Propuesta Republicana (PRO), la Unión Cívica Radical (UCR), y otras fuerzas políticas.

2 Ver: [https://www.youtube.com/watch?v=yQb4z\\_A3ZRU](https://www.youtube.com/watch?v=yQb4z_A3ZRU)

3 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=H3gcgEFCFzU>

no termina el secundario. Esta misma cifra es destacada en otros discursos de funcionarios de este gobierno, incluida la presentación de resultados de las pruebas Aprender mencionada anteriormente. Sin embargo, resulta significativo destacar que en ninguno de estos discursos se menciona la fuente que corrobora este porcentaje.

Ante este panorama supuestamente tan desalentador, el gobierno de Cambiemos propone distintos cambios educativos orientados a “actualizar” la escuela secundaria. Señalan que es necesario mejorar la escuela no solo para que los estudiantes la finalicen y tengan mejor rendimiento en estas evaluaciones, sino porque se encuentra aislada del contexto en el que supuestamente viven los jóvenes y de “lo que se van a encontrar en el futuro”, entendido en términos de ingreso y éxito en el mundo laboral. En otras palabras, el sistema educativo está supuestamente desactualizado respecto de los cambios tecnológicos, culturales y del mercado laboral.

Mientras tanto, en los medios de comunicación, también parece que la problemática de la reforma o innovación educativa se pone en agenda de manera cíclica: cuando los docentes realizamos paros, cuando los estudiantes toman las escuelas, cuando se hace referencia a los niveles de desempleo entre los jóvenes, cuando se presentan los resultados de las pruebas estandarizadas y, cada vez más, cuando se difunden los “diagnósticos” de distintas empresas que señalan que los egresados de la escuela media no cuentan con las habilidades para poder trabajar en sus compañías/industrias.<sup>4</sup>

---

4 Ver, por ejemplo, Origlia (11 de agosto de 2021): <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/crisis-toyota-no-consigue-empleados-calificados-y-su-problema-apunta-al-agujero-negro-de-lanid10082021/>

En todo caso, podríamos cuestionarnos qué condiciones habilitan que la escuela —principalmente la escuela media— se constituya como un espacio para el desarrollo de “habilidades” y “competencias” para el empleo y el emprendimiento y no para otras actividades vitales como, por ejemplo, participar en las instituciones democráticas o cuidar de las personas mayores.

Partimos de considerar que los discursos sobre educación producidos por el gobierno de Cambiemos (2015-2019) se enmarcan en un *orden social* (Fairclough, 1992) específico que es el del *neoliberalismo/nuevo capitalismo* (Chouliaraki y Fairclough, 1999; Harvey, 2007 [2005]). Este orden social dominante se caracteriza cada vez más por la presencia de distintos procesos de mercantilización (Harvey, 2007 [2005]; Fisher, 2017 [2009]). Estos procesos de cambio social se actualizan e impactan en las prácticas educativas (y en los discursos sobre estas prácticas) de distintas formas—incluso, a veces, con contradicciones—.

Sostenemos que, si estudiamos los discursos sobre cambio educativo producidos desde el gobierno de Cambiemos (período 2015-2019) desde el Análisis del Discurso (Fairclough, 1992, 2008), podemos averiguar cómo operan los discursos a la hora de construir sentidos sobre la función social de la educación. En otras palabras, ¿de qué formas se construye como “necesario” el cambio educativo? ¿Qué respuestas a la supuesta desactualización de la escuela se presentan desde las reformas educativas? ¿Qué características asume el perfil de egresado de la escuela secundaria? ¿Qué actores sociales deberían definir ese perfil ideal?

La idea de este Capítulo es analizar, a partir de distintos ejemplos de discurso institucional y político de nuestro corpus, cómo se articulan discursivamente dos elementos que consideramos centrales en los discursos de Cambiemos sobre reformas educativas: a) la construcción discursiva del

supuesto contexto de cambio global y b) una de las “soluciones” que se presenta desde las reformas educativas para la escuela media (el desarrollo de las habilidades del futuro/competencias del siglo XXI). Para ello, nos enfocaremos en el estudio de las metáforas (Lakoff y Johnson, 2015 [1980]), en la propuesta de van Leeuwen (2008) respecto de las acciones y reacciones *agentivizadas* y *desagentivizadas* y retomaremos las categorías de la Lingüística Crítica; en particular, el relevamiento de procesos, de participantes y de las transformaciones (Hodge y Kress, 1993 [1979]; Zullo, 2016).

## **Reformas y cambios educativos en la Argentina (período 2015-2019)**

Si hablamos de reformas educativas para la escuela media promovidas y ejecutadas por el gobierno de Cambiemos, tenemos que comenzar por la Nueva Escuela Secundaria (NES), implementada durante el gobierno del PRO en la Ciudad de Buenos Aires con Mauricio Macri como Jefe de Gobierno y Esteban Bullrich como Ministro de Educación. Si bien algunas escuelas “pioneras” habían participado de una prueba piloto en el 2014, esta reforma se puso en funcionamiento de manera generalizada y obligatoria en escuelas de gestión estatal y privada de esta localidad en el año 2015. La reforma puso el foco en la “educación de calidad” y en el desarrollo de las “habilidades para el siglo XXI”. La NES luego se actualizó en la Secundaria del Futuro, la cual surgió de un proyecto de ley del año 2017 que comenzó a aplicarse de manera gradual en marzo de 2018. Esta actualización se propuso como un plan de reforma de los métodos de enseñanza supuestamente orientado a que los estudiantes desarrollen las “competencias y habilidades del siglo XXI”. (Ver Figura 1)



Figura 1. Gráfico que resume las habilidades que debería alcanzar la egresada de la escuela secundaria (Gobierno de la Ciudad, 2015a).<sup>5</sup>

A nivel nacional, el 10 de diciembre de 2015 Mauricio Macri comenzó su mandato como presidente de la Argentina, como representante del frente político Cambiemos. Esteban Bullrich asumió como Ministro de Educación Nacional, seguido por Alejandro Finocchiaro desde julio de 2017. Las ideas del PRO de la Ciudad de Buenos Aires se extendieron a todo el país con la reforma nacional Secundaria Federal 2030,<sup>6</sup> aprobada en el año 2017 en el marco del 84.º Consejo Federal de Educación, un encuentro que reúne a los ministros de educación de todo el país.

5 Ver: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2015/07/02/a067afa510f-076072daa53531c630017652905e7.pdf>

6 Esta reforma tiene como antecedente la Declaración de Purmamarca, acordada en el Consejo Federal de Educación el 12 de febrero de 2016.

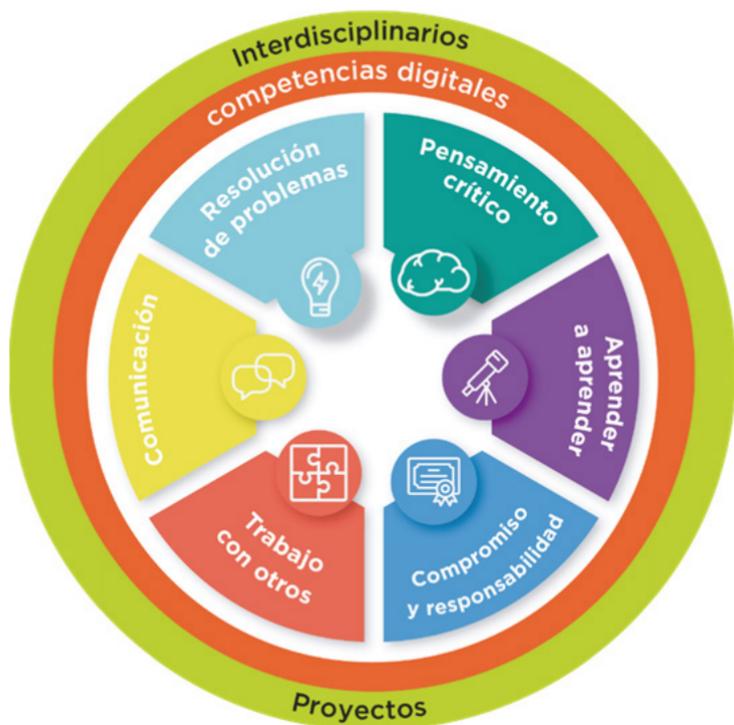


Figura 2. Gráfico que resume las capacidades transversales fundamentales (Ministerio de Educación, 2017a).<sup>7</sup>

Otro aspecto que comparten tanto las reformas en la Ciudad de Buenos Aires como la reforma nacional es la importancia que ambas otorgan a lo que denominan la “educación digital”. Así, no solo se presentan habilidades o competencias más generales a desarrollar, sino también, otras específicas de “educación digital” que se integran a las primeras. (Ver Figura 2 y 3)

<sup>7</sup> Ver: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion\\_imprensa.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprensa.pdf)

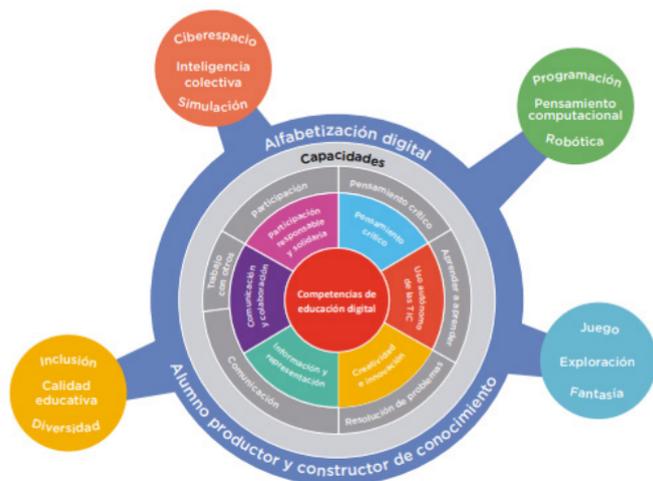


Figura 3. Gráfico que resume las competencias de educación digital y las relaciona con las capacidades generales (Ministerio de Educación, 2017b).<sup>8</sup>

Aunque exceda el período estudiado en el marco de nuestra investigación, las reformas aquí mencionadas (sobre todo, en el caso de CABA) siguen vigentes y no están exentas de conflictos al momento que escribimos este Capítulo. A partir del año 2022, con la reforma Secundaria del Futuro se comenzaron a implementar en el último año de la escuela media las “prácticas educativas en ámbitos laborales”— también denominadas “prácticas laborales” y “prácticas profesionalizantes”— con el supuesto objetivo de que “los chicos egresen dominando nuevas habilidades que los ayuden a insertarse mejor y más rápido tanto en el mundo laboral como en la formación superior” (Buenos Aires Ciudad, 7 de febrero de 2022).<sup>9</sup> En una publicación (Acuña, 7 de septiembre de

8 Ver: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/competencias\\_de\\_educacion\\_digital\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/competencias_de_educacion_digital_1.pdf)

9 Ver: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/noticias/en-la-ciudad-los-estudiantes-de-5to-ano-de-secundaria-realizaran-practicas>

2022)<sup>10</sup> en el Facebook oficial de la ministra de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Soledad Acuña,<sup>11</sup> estas prácticas se presentan como “lo contrario al adoctrinamiento” y como una forma de mostrarles a les jóvenes “que se puede recuperar la cultura del trabajo”. Así, se opone la formación que supuestamente va a permitir la participación en estas prácticas a un tipo de educación que distintos funcionarios de este gobierno han caracterizado como “adoctrinadora”, “politizada” o “ideológica”.<sup>12</sup> En este sentido, resulta significativo recuperar distintas instancias en las que el PRO y, luego, la gestión de Cambiemos convocó a las familias a denunciar la “intromisión política” en las escuelas. Por ejemplo, en el año 2012 se implementó una línea telefónica 0800 para denunciar los talleres que daba la agrupación militante La Cámpora en escuelas secundarias (UTE, 17 de agosto de 2012).<sup>13</sup>

La Secundaria del Futuro— al igual que la NES en el año 2015—<sup>14</sup> fue resistida por los centros de estudiantes y sindicatos docentes a través de distintas medidas de fuerza en el año 2017. En septiembre del 2022, les alumnos de distintas escuelas secundarias volvieron a tomar los establecimientos en reclamo frente a la falta de consultas y acuerdo para definir estas reformas, con motivo de la implementación de las prácticas y ante las falencias edilicias y la falta de viandas en las escuelas.

---

10 Ver: <https://www.facebook.com/msoledad.acuna/posts/pfbid02SAW8U1BE65EnnW2E3cASqrH5mAGFio4VmgU24eQizt2SUNC19wR6TD7dtfrCxHgtl>

11 Soledad Acuña se desempeña desde 2015 hasta el momento de escritura de este Capítulo como Ministra de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

12 Para profundizar en las reflexiones en torno a esta temática, revisar el análisis comparativo de cuentos infantiles presentado en el Capítulo 7, de Raiter y Zullo, en este libro.

13 Ver: <https://ute.org.ar/en-linea-directa-con-las-ideas-de-macri/>

14 Para un análisis de las representaciones que construyó el diario *La Nación* sobre los actores sociales involucrados en las tomas de escuelas secundarias de CABA en el 2015 (en particular, sobre les estudiantes), ver el trabajo de Dvoskin y Zukerfeld (2017).

## Las reformas argentinas en contexto. Latinoamérica y la agenda global

Los cambios educativos que tuvieron lugar durante los gobiernos del PRO y Cambiemos deben ser enmarcados en un contexto latinoamericano y mundial con características específicas.

En cuanto a la coyuntura latinoamericana, podemos señalar que, desde el 2015, comienza un período que distintos autores han denominado de *restauración neoliberal* o *neo-conservadora* (Saforcada, 2019) que, en el campo educativo, recupera algunos contenidos de la década de 1990, pero con características propias. En este contexto, se desdibuja la dimensión de lo estatal (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020), frente a organizaciones del sector privado y grupos empresariales nacionales, regionales y multinacionales que comienzan a ocupar un lugar destacado en la definición e implementación de la política pública. En este Capítulo, vamos a analizar la importancia que adquiere la interpelación directa a la participación de los actores del mundo laboral/empresarial/industrial en las innovaciones educativas, en tanto las “demandas del mundo laboral” condicionan el tipo de habilidades que deberían desarrollar los estudiantes y el perfil de egresado ideal de la escuela media.

Si pensamos en el contexto a nivel mundial, Ball y Youdell (2008) lo caracterizan en relación con las tendencias crecientes de privatización de la educación pública. En este contexto, tiene lugar un tipo de privatización que los autores denominan *privatización endógena* o *en la educación pública*. Esta implica que las ideas, métodos y prácticas del sector privado se incorporan en el sector público para que este se asemeje y sea tan eficiente como una empresa. En este sentido, podemos preguntarnos no solo por qué ingresan a los textos asociados a la práctica educativa nociones como

“calidad” o “eficiencia”, sino, también, por qué se piensa en un egresado emprendedor, que pueda adaptarse al mundo laboral flexible y en “constante cambio”. Respecto a esto último, podemos retomar la propuesta de Harvey (2008 [1990]), quien señala que las sociedades contemporáneas están dominadas por lo volátil, lo efímero y lo desechable, no solo en el dominio de los bienes materiales sino también en los valores, estilos de vida, relaciones y apegos a cosas, edificios, lugares, personas y formas ser y hacer (citado en Chouliaraki y Fairclough, 1999). Retomamos de Harvey esta reflexión en torno a los cambios en las identidades y relaciones que tienden a valorizar lo “flexible” frente a lo permanente. En todo caso, y pensando en nuestros objetivos, lo que podemos preguntarnos es cómo este cambio social “contamina” los discursos sobre cambio educativo de Cambiemos.

## ¿Qué tiene para decir el Análisis del Discurso?

Nuestra investigación se inscribe en la línea teórica y metodológica del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1992; Chouliaraki y Fairclough, 1999). Entendemos que la vida social está hecha de *prácticas sociales*. En nuestro caso, nos centramos en las prácticas educativas impulsadas desde el gobierno de Cambiemos para la escuela media en la Argentina en el período 2015-2019 y, específicamente, nos interesa trabajar con un corpus de discursos que tematizan esas prácticas educativas “innovadoras” y que proponen diagnósticos o planes de reforma/cambio sobre la escuela secundaria.

Las prácticas sociales construidas de un modo concreto en forma de redes constituyen un *orden social*. A nivel global, podríamos hablar de cómo predomina el orden neoliberal;

a nivel local, el orden social de la educación, por ejemplo, en una sociedad particular (la argentina en nuestro caso) en una época concreta (2015-2019). El aspecto semiótico de un orden social se denomina *orden del discurso*. Este supone una combinación particular de las variedades, tipos de discurso y modos semióticos. Si retomamos Fairclough (2003 [2001]), el *nuevo capitalismo* (o el orden social neoliberal) es una concreta red de prácticas que encuentra parte de su peculiaridad en sus variedades discursivas, en sus discursos y estilos.

Ahora bien, los discursos vinculados al ámbito educativo no se encuentran aislados, sino en una red de relaciones con otros tipos de discursos. Nos va a interesar, especialmente, cómo se reconfigura la relación entre los discursos de la práctica educativa y los discursos de la práctica económica. En otras palabras, principalmente, vamos a enfocarnos en cómo se modifica el perfil de egresado y en las funciones que se le asignan a la escuela media. En el contexto de los cambios contemporáneos que afectan a la educación, por ejemplo, podemos hablar de la importancia de las *ideologías gerenciales* que se basan en discursos provenientes de la práctica económica (Chouliaraki y Fairclough, 1999) y en la centralidad que adquiere el *Discurso emprendedor*,<sup>15</sup> como estaremos adelantando en este Capítulo.

---

15 Seguimos a Gee (2005) en el uso de la mayúscula inicial en Discurso emprendedor en tanto consideramos que su definición de los Discursos como formas de estar o ser parte del mundo que integran palabras, actos, valores, creencias, aptitudes e identidades sociales nos permite dar cuenta, por ejemplo, no solo de la aparición de nuevos signos (o combinaciones de signos) relacionadas a este tipo de Discurso, sino también de cambios más generales en las identidades y representaciones sociales asociados a la educación y al trabajo.

## “Caerse en la escuela pública”. Aportes de la Lingüística Cognitiva para pensar los discursos sobre la práctica educativa

En los últimos años y desde diferentes perspectivas y metodologías, distintos autores han incorporado los aportes de la Lingüística Cognitiva al Análisis Crítico del Discurso (Chilton e Ilyin, 1993; Chilton, 2011; Hart, 2014; Flax, 2020; Flax, en este libro).

Desde la Lingüística Cognitiva, podemos señalar que nuestro sistema conceptual está organizado en términos de marcos y metáforas. Un *marco* es una estructura mental que conforma nuestro modo de ver el mundo (Lakoff, 2007 [2004], 2010). Los marcos se organizan en sistemas de conceptos que se movilizan en conjunto, aunque sea parcialmente, en el momento en que se activa el marco (Lakoff, 2010; Flax, 2020). Incluyen roles semánticos, relaciones entre roles y relaciones con otros marcos. El marco de la escuela, por ejemplo, supone no solo distintos roles (personal directivo, docentes, personal no docente, estudiantes, las familias, los inspectores y distintos agentes de la política que forman parte de los ministerios de educación), sino también distintas especificaciones de qué tipos de relaciones o acciones se esperan de (y entre) esos roles, por ejemplo, quiénes enseñan, quiénes aprenden, quiénes coordinan/controlan los contenidos de enseñanza, etcétera. A su vez, en algunos casos, los marcos conceptuales, se pueden estructurar a partir de *metáforas*. La esencia de la metáfora es entender y experimentar una cosa en términos de otra; esto es, proyectar un patrón de inferencias desde un dominio fuente a un dominio meta (Lakoff y Johnson, 2015 [1980]).

Las metáforas se clasifican en tres tipos: conceptuales, orientacionales y ontológicas. Las metáforas *conceptuales* son aquellas que nos permiten entender nuestra experiencia cotidiana

y actuar sobre ella. En relación con la educación, podemos hablar de la metáfora conceptual LA EDUCACIÓN ES LIBERTAD, presente en discursos de distintas gestiones de gobierno. Mientras tanto, las metáforas *orientacionales* organizan nuestra experiencia en términos espaciales. Dentro de estas metáforas se ubican, por ejemplo, LO BUENO ES ARRIBA o LO MALO ES ABAJO. Así, nos encontramos, por ejemplo, con el ya mencionado discurso del entonces presidente, Mauricio Macri, en la presentación de los resultados de las primeras pruebas Aprender realizadas durante el año 2016 donde habla de “la terrible inequidad entre aquel que puede ir a una escuela privada versus aquel que tiene que caer en la escuela pública”. En este fragmento, podemos asociar la elección del proceso “caer”, vinculado a la escuela pública, con un tipo de representación que se retoma y se busca instalar en estos discursos sobre la escuela pública que la presenta como de menor nivel que la privada. Por último, las metáforas *ontológicas* nos permiten entender nuestras experiencias en términos de objetos y sustancias, esta clasificación será particularmente relevante para un tipo de metáfora que consideramos central en nuestro corpus: LAS HABILIDADES SON ENTIDADES. Volveremos sobre esto más adelante.

## **Cambios que ocurren y avanzan. Representaciones del contexto de cambio global y justificación de la reforma educativa**

Siguiendo a Fairclough (2003 [2001]) podemos señalar que un aspecto importante del *discurso neoliberal* es la centralidad que adquieren las representaciones del cambio en la “economía global”. En un trabajo anterior (Venturini, 2022), identificamos distintas estrategias discursivas en los discursos de Cambiemos sobre reformas educativas que contribuyen a representar el cambio global como incuestionable,

imposible de detener y autogenerado; esto es, como si en él no interviniera la acción humana. Estas son:

- a) Invisibilización/borramiento de los agentes responsables del cambio.
- b) Afirmaciones categóricas acerca de la importancia del cambio.
- c) El contraste pacientivización/agentivización de los estudiantes para destacar la necesidad de que se adapten al cambio.

Para analizar estas estrategias, retomamos la distinción entre estrategia discursiva y recursos.<sup>16</sup> Sistematizamos en la tabla que sigue (Tabla 1) los recursos que identificamos hasta el momento para las dos primeras estrategias, en tanto consideramos que estas estrategias resultan particularmente centrales a la hora de argumentar por qué son necesarias las reformas educativas.

Estrategias	Invisibilización/borramiento de los agentes responsables del cambio	Afirmaciones categóricas acerca de la importancia del cambio
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Procesos pseudotransactivos con participante abstracto/inanimado (sociedad cambiante, globalización, cambios, etcétera).</li> <li>-Procesos no transactivos con participante abstracto/inanimado asociados a los cambios que supuestamente se producen en el contexto.</li> <li>-Nominalizaciones.</li> <li>-Pasiva con <i>se</i>.</li> <li>-Impersonalización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Presente del modo indicativo, modalidad asertiva.</li> <li>-Participantes abstractos/inanimados como sociedad cambiante, economía global (y otras variantes) se presentan como circunstancia temporal o espacial.</li> <li>-Procesos de generalización a la hora de nombrar a los afectados por el cambio.</li> </ul>

Tabla 1. Sistematización de recursos identificados para las dos primeras estrategias discursivas en la representación del cambio global.

<sup>16</sup> Entendemos a las *estrategias discursivas* como una reconstrucción analítica de cómo se combinan en un discurso distintos *recursos* orientados a un determinado fin (Menéndez, 2012).

En esta oportunidad, vamos a retomar la propuesta de van Leeuwen (2008) y nos vamos a centrar en cómo se presenta discursivamente la *desagentivización* de los procesos de cambio en el contexto en una serie de discursos de Cambiemos sobre educación del período 2015-2019. Para van Leeuwen, las acciones y reacciones pueden ser *agentivizadas* —esto es, representadas como provocadas por humanas— o *desagentivizadas* —es decir, provocadas de otras formas, como, por ejemplo, a través de fuerzas naturales, procesos inconscientes, etcétera—. Distingue tres tipos de desagentivización: la eventualización, la naturalización y la existencialización. En este trabajo, nos enfocamos en las dos primeras.

En el caso de la *eventualización*, la acción o reacción se presenta como un evento, como algo que ocurre sin la agencia humana. Veamos cómo aparece en nuestro corpus:

- 1) La necesidad de construir una *Nueva Escuela Secundaria de Calidad* está estrechamente ligada con los cambios sociales y culturales *acontecidos* en los últimos años. (Gobierno de la Ciudad, 2013)<sup>17</sup>
- 2) Las transformaciones sociales, económicas y culturales que *han ocurrido* a nivel global promovieron cambios profundos en diversas áreas y aspectos de la vida humana. (Gobierno de la Ciudad, 2013)
- 3) [...] el mundo que *está* también *sufriendo* cambios profundos. (Casa Rosada, 6 de septiembre de 2018)<sup>18</sup>
- 4) [...] adaptarse al mundo productivo, social y cultural que les *toca vivir* (Gobierno de la Ciudad, 2015b)<sup>19</sup>

---

17 Ver: [https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/Primera-Jornada\\_DOCUMENTO-N3-NES-DE-CALIDAD.pdf](https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/Primera-Jornada_DOCUMENTO-N3-NES-DE-CALIDAD.pdf)

18 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=jhaH8Kr5UcA>

19 Ver: <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2017/10/26/908e07ec3f1940639a23d84fe8b73703976fb4ae.pdf>

Si bien los dos primeros ejemplos son de un discurso previo al año 2015, los consideramos en tanto resultan particularmente relevantes para entender cómo se presenta la eventualización en este tipo de discursos— particularmente, para enmarcar la reforma educativa—y, además, porque el documento del cual fueron extraídos se retoma en el diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria (NES) del año 2015 en más de una instancia—. En el caso del primer ejemplo, podemos identificar cómo se presentan los cambios como algo que simplemente ocurre. Asimismo, el hecho de que el proceso “acontecer” se presente como un atributo—a través de un participio— que modifica a “cambios sociales y culturales” se corresponde con la estrategia de invisibilización de le agente humane responsable en esos cambios sociales y culturales. En el ejemplo que sigue, podemos identificar que las “transformaciones” (une participante que se presenta a través de una nominalización) se construyen como un evento a través del proceso no transactivo “han ocurrido”. En el tercer ejemplo, el participante abstracto “mundo” se encuentra asociado al proceso involuntario de “sufrir” los cambios (donde encontramos además una nominalización). En el último ejemplo presentado, mientras tanto, el proceso no transactivo “tocar vivir” refuerza el *rol pasivo* (van Leeuwen, 2008) que se les asigna a los sujetos respecto de los cambios en el contexto. En todos estos ejemplos, podemos destacar cómo pareciera que a ningune actore se le otorga agentividad (hasta que tiene que “adaptarse”). Ahí se produce la transición, cuando la persona tiene que adaptarse a esos cambios en el contexto.

Mientras tanto, en el caso de la *naturalización*, una acción (o reacción) se representa como un proceso natural: se interpreta en términos de ascenso y caída, reflujo y desborde; de nacimiento y muerte, crecimiento y decadencia; de cambio

y desarrollo y evolución; de fusión y desintegración, expansión y contracción:

- 5) Responde al cambio de paradigma que representa la sociedad digital, escenario que *emerge* como desafío, pero también como oportunidad para repensar, desde una perspectiva histórica, la cultura escolar y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. (Ministerio de Educación de la Nación, 2017c)<sup>20</sup>
- 6) En la actualidad, las sociedades *se encuentran inmersas en un devenir* [...] (Gobierno de la Ciudad, 2015a)
- 7) Todos vemos a la velocidad que *está evolucionando* el mundo, *la velocidad que tomó* la revolución tecnológica, cómo *avanza* la inteligencia artificial, la robótica. (Casa Rosada, 18 de octubre de 2018)<sup>21</sup>

El contexto de cambio global en las sociedades actuales se representa en estos ejemplos como un fenómeno natural a través de procesos que permiten interpretar estos cambios en términos de nacimiento (como en el caso del proceso “emerger”); de transformación (“devenir”); de evolución (en el caso de “está evolucionando”, que además pone el foco en un proceso en desarrollo a través de la frase verbal durativa de estar + gerundio) y mediante una metáfora de MOVIMIENTO que permite conectar el proceso de cambio a una interpretación de tipo espacial como es el caso de “avanzar” o “tomar (velocidad)”.

Consideramos que esta construcción discursiva del contexto a través de la *eventualización* y de la *naturalización* de los supuestos procesos de cambio contribuye a reforzar y difundir la idea de que estos son inevitables para los sujetos

---

20 Ver: <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/22153>

21 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=hQy6U0MmVQU>

y que, por ello, hay que encontrar formas desde las políticas públicas para que se adapten a ellos. Entre estas formas, en los discursos de Cambiemos que hablan sobre reformas e innovaciones en educación, se destaca el “desarrollo de las habilidades, capacidades o competencias del futuro/del siglo XXI”.

## **Habilidades y competencias para formar al “recurso humano del siglo XXI”**

En el año 2018, tuvo lugar la Cumbre del G20 en Argentina. En el marco de este encuentro, uno de los temas que se puso en discusión en las reuniones de los mandatarios fue la relación educación-trabajo. De hecho, en los discursos de los funcionarios argentinos, destacaron la importancia de que se conecten esas dos áreas en el desarrollo de las políticas de los distintos países. Específicamente, en el discurso de Mauricio Macri en el marco de esta cumbre, podemos destacar nuevamente la *naturalización* de los procesos del cambio en el contexto: los sujetos participan de un proceso no transactivo (“asistir”) que les presenta en un *rol pasivo* respecto de los cambios globales. El cambio, conceptualizado como un fenómeno natural (“ola”) que se desplaza espacialmente de manera acelerada gracias a la metáfora de MOVIMIENTO, se vuelve parte del contexto que viven los sujetos y se presenta como actor de distintos procesos materiales que les afectan: “dar lugar (a nuevas formas de trabajo)”; “diseñar (procesos productivos)”; “generar (más trabajo)”. Frente a este contexto, podemos ver cómo los sujetos —y específicamente, los funcionarios en este fragmento— recuperan su agentividad en los procesos que se asocian a la adaptación a ese cambio: “dar (respuestas coordinadas)” y “conducir (estas transformaciones)”.

- 8) Asumimos y *asistimos* a una *ola de innovaciones globales tan aceleradas* como nunca antes. Que está *dando lugar* a nuevas formas de trabajo y diseñando los procesos productivos. Los cambios tecnológicos, siempre siempre en nuestra historia *generaron* más trabajos, no menos. [...] depende de nosotros *dar* respuestas coordinadas y *conducir* estas transformaciones para que sean lo más inclusivas como sea posible. (Casa Rosada, 6 de septiembre de 2018)

Ahora bien, si el contexto es tan impredecible, tan incierto, ¿cómo puede adaptarse el sistema educativo? ¿Qué propuesta se presenta desde los discursos sobre reformas educativas del gobierno de Cambiemos para adaptar la escuela a este contexto? Volvamos sobre el discurso de Macri en el G20:

- 9) Para esto, es clave que la educación *provea las herramientas y las habilidades adecuadas* que permitan *empoderar* a las personas para *forjar* su propio *futuro*. (Casa Rosada, 6 de septiembre de 2018)

El ejemplo presentado nos permite retomar este elemento central de los discursos sobre reformas educativas del gobierno de Cambiemos que es la necesidad de que la educación incorpore las “habilidades necesarias” para adaptarse al contexto. Aquí, la educación se presenta como agente del proceso transactivo “proveer” y las “herramientas y habilidades adecuadas” se presentan como participante afectado por ese proceso. Luego, estas herramientas y habilidades se transforman en agentes del proceso transactivo “empoderar” y los beneficiarios de este proceso son “las personas” (en una generalización que parece traer como resultado que todos se beneficiarían de igual manera con el desarrollo de estas habilidades, independientemente de sus condiciones

materiales), quienes, como consecuencia de haber “desarrollado” esas habilidades, van a poder “forjar” (proceso transactivo) una meta abstracta (su “futuro”).

Si volvemos a la clasificación de las metáforas y nos centramos en las metáforas ontológicas, podemos señalar que entender nuestras experiencias en términos de objetos nos permite elegir partes de ellas y tratarlas como entidades discretas. Como consecuencia, podemos referirnos a ellas, agruparlas y cuantificarlas y, de esta manera, razonar sobre ellas. Las capacidades del siglo XXI, las habilidades del futuro, no son *per se* una categoría discreta, que pueda ser definida *a priori*, pero en los discursos que estamos abordando, se constituyen como una categoría que, aparentemente, no admite discusión. Sostenemos que esto, en parte, se produce porque las habilidades y competencias se conceptualizan en estos discursos a través de la metáfora LAS HABILIDADES/COMPETENCIAS/CAPACIDADES SON ENTIDADES:

- 10) Son una combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, y se *alcanzan* como resultado de tareas complejas en las que se ponen en juego tanto el “saber” como el “saber hacer”. (Ministerio de Educación de la Nación, 2018)<sup>22</sup>
- 11) Dichas *aptitudes* constituyen un elemento troncal y meta que todo egresado de nivel secundario *debe alcanzar* para enfrentar las *demandas* de los estudios superiores, la vida laboral y la realización profesional, las cuales *coinciden con* las búsquedas en la *formación de un emprendedor*. (Gobierno de la Ciudad, 2015b)

---

22 Ver: <https://web.archive.org/web/20180819062519/https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/acerca-de>

Una de las formas en las que se realiza esta metáfora es a través de procesos no transactivos como “alcanzar” que nos permiten entender a estas capacidades o habilidades en términos de METAS que deben ser perseguidas por los estudiantes y futuros egresados de la escuela secundaria para poder adaptarse a ese contexto de cambio. En el ejemplo 11, además, tenemos otro elemento significativo de los discursos de Cambiemos que tiene que ver con la relación entre estas habilidades o competencias y el perfil del emprendedor. El proceso “coincidir con” permite conectar el mundo de la escuela con lo que alguien desde afuera del sistema educativo espera de los emprendedores. Ahora bien, en otros discursos de esta gestión, se habla también de “capacidad” emprendedora, como una capacidad en sí misma que debería ser desarrollada, incentivada desde la escuela:

- 12) *Es necesario adaptar* la realidad educativa a la sociedad del conocimiento, favoreciendo la *adquisición de nuevas habilidades* con la finalidad de promover aprendizajes significativos, incentivar la *capacidad emprendedora* y formar ciudadanos activos. (Gobierno de la Ciudad, 2015a)

En el ejemplo 12, vemos nuevamente cómo se pone en foco el proceso pseudotransactivo de adquirir las habilidades —expresado a través de una nominalización—, pero se borra a los docentes, los sujetos que pensaríamos que serían los responsables de enseñarlas. Asimismo, se presenta una circunstancia de finalidad que conecta estas “nuevas habilidades” con distintos tipos de procesos (“promover”, “incentivar” y “formar”) que tienen como metas diferentes sintagmas que son recurrentes en los discursos de esta gestión (el “aprendizaje significativo”, la “capacidad emprendedora” y los “ciudadanos activos”).

En particular, el sintagma “capacidad emprendedora” resulta especialmente relevante si tenemos en cuenta que un elemento clave y característico de los discursos de este gobierno durante el período que estamos analizando (y que va cobrando mayor importancia en los discursos también en la Ciudad de Buenos Aires al momento que estamos escribiendo este Capítulo) es la centralidad que adquiere el *Discurso emprendedor*.<sup>23</sup>

Entonces, alcanzar estas habilidades —ya no tanto saberes disciplinares específicos— será el objetivo final de la escuela secundaria y la forma de evaluar el éxito en la “trayectoria escolar” (metáfora recurrente en los discursos vinculados a educación) de los estudiantes y asegurar su inserción en el mundo laboral —o su desarrollo como “emprendedores”— al finalizar los estudios secundarios:

- 13) Es intención de esta reforma *evitar* rasgos enciclopédicos en la presentación de las orientaciones, y *enfaticar la adquisición de conocimientos, capacidades y aptitudes, valorada* como la modalidad más adecuada para responder a las exigencias que impone la participación activa en una sociedad en constante cambio. (Gobierno de la Ciudad, 2015a)
- 14) Buscamos que la enseñanza de la matemática *ayude* a los estudiantes a *desarrollar capacidades* de resolución de problemas, razonamiento y pensamiento lógico, que en lugar de cerrarles caminos los *empodere* para

---

23 Este no es exclusivo de los discursos vinculados a educación media (o, incluso, a la formación en otros niveles), sino que es recurrente en distintos discursos de la gestión de Cambiemos. Así, el ex presidente Mauricio Macri en más de una ocasión se refirió a la Argentina como un país que se caracteriza por su “espíritu emprendedor”. Por ejemplo, en el discurso de presentación del Proyecto de Ley para Emprendedores (Casa Rosada, 18 de agosto de 2016). Ver: [https://www.youtube.com/watch?v=B9Qt\\_dG40Nk](https://www.youtube.com/watch?v=B9Qt_dG40Nk)

ampliar los horizontes de su futuro profesional. (Casa Rosada, 18 de octubre de 2018)

- 15) [...] trabajos con otros sistemas que mira *las competencias y no solamente* el conocimiento acumulado [...] y con una vinculación mucho más fuerte con el mundo del trabajo a través de las prácticas profesionalizantes. (Acuña, 26 de abril de 2019)<sup>24</sup>

En el primer ejemplo, podemos ver cómo se oponen dos tipos de situación de enseñanza-aprendizaje (una supuestamente concentrada en lo enciclopédico y otra en la adquisición de conocimientos y capacidades) a través de dos procesos pseudotransactivos (“evitar” y “enfaticar”) que refuerzan esta oposición. Lo que supuestamente se va a priorizar (la adquisición de conocimientos, capacidades y aptitudes) se destaca como aquello que permitirá la adaptación al contexto de cambio (en la circunstancia de finalidad) a través de un proceso pseudotransactivo (“valorar”). Mientras tanto, en el ejemplo 14, la nominalización presente en “la enseñanza de la matemática” (en la que se presenta en un segundo plano a los docentes) se constituye como agente del proceso de “ayudar”, que tiene como paciente a los estudiantes. Al mismo tiempo, nos encontramos con una circunstancia de finalidad que incluye el proceso transactivo “desarrollar” que tiene como meta a las capacidades. Luego, este mismo ejemplo destaca que la enseñanza de la matemática debe “empoderar” (proceso transactivo) a los estudiantes (pacientes del proceso) y se presenta una circunstancia de finalidad que, de manera abstracta, pone el foco en el “futuro profesional” de los estudiantes, a través de una metáfora espacial. En el último ejemplo, vemos cómo se refuerza la oposición entre dos formas de entender la educación (una centrada en

---

24 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=fupBZH9-b0k>

las competencias y otra supuestamente enfocada en los conocimientos acumulados) a partir del uso de la negación y del adverbio “solamente”. Asimismo, vemos cómo se destaca en el fragmento que este sistema que focaliza en las competencias permite reforzar la relación escuela-trabajo, a través de las “prácticas profesionalizantes”.

Así, a partir de la metáfora ontológica que las conceptualiza en términos de ENTIDADES, las capacidades se transforman en HERRAMIENTAS —no materiales— que la escuela debe otorgarles a los estudiantes para que sean exitosos:

- 16) [...] *dándoles las herramientas* para que estén preparados para el contexto que encontrarán en su vida adulta. (Educación BA, 17 de octubre de 2017)<sup>25</sup>
- 17) Y ahora es el momento de aportar conclusiones prácticas sobre cómo forjar las *oportunidades* y *habilidades que preparen* a nuestros ciudadanos para el cambio. (Casa Rosada, 6 de septiembre de 2018)

En el ejemplo 16, las herramientas se construyen como el participante afectado por el proceso transactivo (“dar”), el cual está acompañado por una circunstancia de finalidad introducida por la preposición “para” que refuerza cuál es el objetivo de que la escuela enseñe esas habilidades. El proceso transactivo “preparar”, mientras tanto, cuenta con “oportunidades” y “habilidades” como agentes y con una beneficiaria que son los ciudadanos. Asimismo, presenta también una circunstancia de finalidad en la que el cambio se construye como incuestionable (más aún si tenemos en cuenta el artículo definido que acompaña a “cambio”, que presenta al referente de modo tal que su existencia no admite discusión).

---

25 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=cdcVRuJXQDA&t=1s>

Otra de las formas en las que se realiza esta metáfora es a través de la conceptualización de las habilidades/competencias como parte de un proceso de OFERTA y DEMANDA:

- 18) En ese marco, es que debemos implementar políticas educativas innovadoras, que *atiendan la demanda* de aprendizaje, formación y conocimiento, habilidades para la vida, habilidades para el empleo, habilidades para la universidad, habilidades para formarnos como ciudadanos, hombres y mujeres de bien. (Finocchiaro, 25 de septiembre de 2018)<sup>26</sup>
- 19) Durante este año de trabajo conjunto, hemos puesto la atención en el tratamiento y la capacitación de *las habilidades de nuestros estudiantes*, tanto para el trabajo, como en sus valores, para que puedan encarar prósperamente *las demandas del siglo XXI*. (Finocchiaro, 25 de septiembre de 2018)

En el ejemplo 18, la nominalización “demanda” no presenta una participante a quien se le asigne la acción de demandar; sin embargo, sí nos encontramos con que a las políticas públicas innovadoras (el agente abstracto del proceso de “atender”) se les asigna la “responsabilidad” de incorporar las distintas habilidades que son demandadas. Este ejemplo, además, es bastante exhaustivo a la hora de, aparentemente, diferenciar por tipos de habilidades. Ahí, el entonces Ministro de Educación, Alejandro Finocchiaro, diferencia distintos tipos de habilidades que se construyen como metas de ese proceso de demandar. Mientras tanto, en el ejemplo que sigue (donde, al igual que en el ejemplo anterior, el proceso de demandar también se presenta a través de una nominalización), el agente abstracto “siglo XXI” se constituye

---

26 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=L78YODt31eo&t=3s>

como parte de la construcción nominal “las demandas del siglo XXI”.

Así, se presenta entonces como “necesario” modificar la escuela para que se adapte al contexto —entendido, fundamentalmente, como el “mundo del trabajo”— y el modo de hacerlo es a través de estas habilidades. Esta forma de entender la función social de la escuela como sujeta a lo que el contexto demanda —y, concretamente, podemos hablar de lo que demanda el mundo del empleo o de lo que supuestamente se necesita para poder ser emprendedor— sostenemos que se encuentra relacionada con la activación del *marco-producción* (Haas y Lakoff, 2009). Veamos dos fragmentos del discurso de Esteban Bullrich ante la Unión Industrial Argentina:

- 20) Y ustedes *saben mejor* que nosotros. Porque están ahí. Porque saben *qué recurso humano tienen* ahí y *qué recurso humano necesitan*. (Ministerio de Educación, 22 de noviembre de 2016)
- 21) [...] los maestros y maestras se sienten solos frente al desafío de formar el recurso humano del siglo XIX y nosotros *tenemos que acompañarlos*. (Ministerio de Educación, 22 de noviembre de 2016)

En estos ejemplos, podemos identificar una apelación directa al sector empresarial —el auditorio específico de este discurso de Esteban Bullrich— a la hora de definir cómo debe ser el perfil de egresado de la escuela. A les empresarias se les atribuye al proceso pseudotransactivo de “saber (mejor)” —incluso en comparación con les funcionaries—. Se instala a les empresarias como poseedores de un conocimiento por ser aquellos que saben qué perfil de jóvenes (“recurso humano”) requieren para sus empresas e industrias. Además, es interesante cómo se refuerza la oposición entre el recurso

humano con el que ya cuentan en las empresas (a partir del proceso relacional “tener”) y el que “necesitan” (a través de este proceso pseudotransactivo). Al atribuirles ese “conocimiento” también Bullrich les asigna la responsabilidad de “tener que acompañar” (proceso transactivo) —en conjunto con el gobierno— a los maestros, quienes aparentemente “se sienten (solos)” (proceso pseudotransactivo) ante los desafíos que les propone el contexto y esa supuesta necesidad de tener que formar para lo que requieren las empresas en el siglo XXI. Podríamos decir entonces que, frente a ese poder que se les otorga a los destinatarios del discurso, no solo los funcionarios se construyen con una aparente pasividad (aunque Bullrich se posiciona como parte de ese sector por momentos desde la enunciación al participar de ese “nosotros”) sino que, también, los maestros se instalan en un rol pasivo (reaccionan frente a los desafíos sintiéndose en soledad y son beneficiarios del proceso de transactivo “acompañar”).

La elección léxica de “recurso humano” (y la repetición de esta construcción) permite la activación del *marco-producción*: los futuros egresados de la escuela media se presentan como recurso humano para las empresas/empleos. Si bien es importante el contexto en el que se produce ese discurso, esta elección refuerza la activación de este marco y la concepción de la educación como parte de un proceso de oferta-demanda: las empresas demandan un perfil específico de egresado, por lo tanto, los funcionarios deberían implementar políticas y reformas orientadas a formar a los estudiantes en ese perfil y los docentes deberían educar teniendo en mente ese perfil también.

## Reflexiones finales: Cambiar la escuela, ¿para qué?

En este Capítulo, analizamos discursos de Cambiemos que destacan la necesidad de reformas educativas y observamos la centralidad que adquiere la idea de que el contexto se encuentra en constante cambio. Nos enfocamos en las estrategias discursivas que permiten construir una representación del contexto global donde se lo presenta como incuestionable, natural y autogenerado y que funciona como argumento para justificar la necesidad de reformar la escuela; sobre todo, la escuela media.

Vimos cómo a través de procesos no transactivos los sujetos se construyen como parte de un cambio que se presenta como un *evento* que simplemente ocurre. Mientras tanto, la *naturalización* del cambio global se lleva a cabo a través de procesos que presentan estos cambios en términos de nacimiento, de transformación, de evolución y procesos no transactivos que nos permiten hablar de la activación de una metáfora de MOVIMIENTO.

Consideramos que estas estrategias discursivas que permiten representar el cambio global son consistentes con la construcción discursiva de las habilidades y competencias del siglo XXI/del futuro. Así, presentar los procesos de cambio global como autogenerados a través de la *eventualización* y *naturalización* tiene como correlato que la respuesta a ese proceso de cambio desde la escuela (el desarrollo de las habilidades) también se plantee como algo incuestionable e inevitable. La presencia de procesos pseudotransactivos que destacan la oposición entre los dos modelos de escuela y el uso de la negación, entre otros recursos, permiten reforzar la supuesta “solución al problema”: no se debe focalizar tanto en contenidos específicos, sino en las habilidades para adaptarse a ese cambio. Anticipamos que este foco en las habilidades/competencias supone un vaciamiento de la escuela

que viene de la mano con otros elementos característicos de los discursos de esta gestión como, por ejemplo, la centralidad que adquiere el *Discurso emprendedor*.

Estas habilidades o competencias del siglo XXI/del futuro se conceptualizan a través de una metáfora ontológica (LAS HABILIDADES SON ENTIDADES): se las construye en términos de METAS que deben ser “alcanzadas” por los estudiantes y como HERRAMIENTAS que la escuela debería otorgarles. La activación del *marco-producción* nos obliga a preguntarnos de qué formas se instala como posible que estos discursos vinculados a la práctica educativa tomen elementos y procesos que asociaríamos a la práctica económica (OFERTA-DEMANDA, por ejemplo) para entender procesos que son propios de lo educativo (qué debería enseñar la escuela y con qué objetivos).

Entonces, ¿de qué formas afecta a la comunidad educativa este supuesto cambio global? Podemos señalar que los sujetos se presentan en un *continuum* que va desde un *rol pasivo* (asisten a los cambios, viven los cambios, se les demandan habilidades) a un *rol activo*, en los procesos asociados a la adaptación a ese cambio (cuando les funcionarios dan respuestas, cuando les futuros egresados “forjan” su futuro, etcétera). Como consecuencia, en estos discursos se destaca un perfil de egresado que pueda adaptarse al cambio; en otras palabras, lo que habilitaría aparentemente el desarrollo de estas habilidades o competencias que venimos mencionando es que, independientemente del contexto, le egresado de la escuela media pueda “usar” estas habilidades para adaptarse a este proceso “natural” de cambio constante, sin ningún proceso transformador de este.

Los análisis que presentamos en este Capítulo nos permiten pensar en procesos de cambio discursivo —en términos de Fairclough (1992), podemos hablar de la *mercantilización* del discurso educativo— que no solo se encuentran condicionados por los cambios que tienen lugar en las prácticas

sociales, sino que tienen (o pueden tener) efectos sobre estas prácticas. La construcción discursiva de las habilidades del futuro nos habla sobre una forma de representar la práctica educativa —especialmente, la específica sobre reformas educativas para la escuela media— que la entiende como sujeta a las necesidades del contexto y, fundamentalmente, del mundo laboral y de lo que las empresas esperan de los egresados de la escuela media. Así, pensar la educación en términos de OFERTA y DEMANDA habilita que se prioricen situaciones de enseñanza-aprendizaje y cambios en el currículum condicionados por intereses empresariales y económicos. Aparentemente, “subirse a la ola” de los “cambios” y responder a las “demandas del siglo XXI” se volvió un imperativo a la hora de pensar las reformas educativas.

## Corpus

Acuña, S. –EducaciónBA [@educacionBA]. (26 de abril de 2019). *Soledad Acuña participó de Smart City Buenos Aires 2019*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fupBZH9-b0k> (Consulta: 26-09-2022).

Acuña, S. (7 de septiembre de 2022). *Prácticas educativas*. [Posteo]. Facebook. <https://www.facebook.com/msoledad.acuna/posts/pfbid02SAW8U1BE65EnnW2E3cASqrH5mAGFio4VmgU24eQiZt25UNC19wR6TD7dtfrCxHgtl> (Consulta: 22-09-2022).

Buenos Aires Ciudad. (7 de febrero de 2022). *Estudiantes de 5to año harán prácticas educativas en ámbitos laborales*. Sitio web oficial. En línea: <<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/noticias/en-la-ciudad-los-estudiantes-de-5to-ano-de-secundaria-realizaran-practicas>> (Consulta: 23-05-2022).

Casa Rosada - República Argentina [@casarosada] (18 de agosto de 2016). El presidente Mauricio Macri presentó Proyecto de Ley para Emprendedores. [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=B9Qt\\_dG40Nk](https://www.youtube.com/watch?v=B9Qt_dG40Nk) (Consulta: 17-06-2022).

- Casa Rosada – República Argentina [@casarosada]. (21 de marzo de 2017). El presidente Mauricio Macri presentó los resultados de las pruebas Aprender. [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=yQb4z\\_A3ZRU](https://www.youtube.com/watch?v=yQb4z_A3ZRU) (Consulta: 9-12-2021).
- Casa Rosada - República Argentina [@casarosada] (6 de septiembre de 2018). Palabras del Presidente Macri en la cumbre del G20 de empleo y educación. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jhaH8Kr5UcA> (Consulta: 22-09-2022).
- Casa Rosada - República Argentina [@casarosada] (18 de octubre de 2018). El presidente Mauricio Macri presentó el Plan Nacional Aprender Matemática. Presentación de Alejandro Finocchiaro. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hQy6U0MmVQU> (Consulta: 26-09-2022).
- Educación BA [@educacionBA]. (17 de octubre de 2017). *Secundaria del futuro*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cdcVRuJXQDA&t=1s> (Consulta: 3-10-2022).
- Finocchiaro, A. [@alejandrofinocchiaro6105]. (25 de septiembre de 2018). *Alejandro Finocchiaro. G20: discurso en la mesa conjunta de Educación y Empleo*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=L78YODt31eo&t=3s> (Consulta: 22-09-2022).
- Gobierno de la Ciudad - Ministerio de Educación. (2013). *Estudiantes del siglo XXI*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En línea: <[https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/Primera-Jornada\\_DOCUMENTO-N3-NES-DE-CALIDAD.pdf](https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/Primera-Jornada_DOCUMENTO-N3-NES-DE-CALIDAD.pdf)> (Consulta: 12-02-2023).
- Gobierno de la Ciudad - Ministerio de Educación. (2015a). *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: Marco General*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En línea: <<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2015/07/02/a067afa510f-076072daa53531c630017652905e7.pdf>> (Consulta: 12-02-2023).
- Gobierno de la Ciudad - Ministerio de Educación. (2015b). *Nueva Escuela Secundaria. Formación general. Ciclo Orientado del bachillerato*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En línea: <<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2017/10/26/908e07ec3f1940639a23d84fe8b73703976fb4ae.pdf>> (Consulta: 12-02-2023).
- Ministerio de Educación [@educacionar]. (22 de noviembre de 2016). *Esteban Bullrich en la 22.º Conferencia de la Unión Industrial*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=H3qcgEFCFzU> (Consulta: 22-09-2022).

- Ministerio de Educación de la Nación. (2017a). *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Resolución CFE N° 330/17*. Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. En línea: <[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion\\_imprenta.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprenta.pdf)> (Consulta: 26-09-2022).
- Ministerio de Educación de la Nación. (2017b). *Competencias de Educación Digital*. Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/competencias\\_de\\_educacion\\_digital\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/competencias_de_educacion_digital_1.pdf)> (Consulta: 26-09-2022).
- Ministerio de Educación de la Nación. (2017c). *Orientaciones pedagógicas de Educación Digital*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. En línea: <<https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/22153>> (Consulta: 26-09-2022).
- Ministerio de Educación de la Nación. (2018). *Acerca de Secundaria 2030. Transformar la Secundaria para transformar vidas*. [Sitio web]. [Argentina.gob.ar](http://Argentina.gob.ar). En línea: <<https://web.archive.org/web/20180819062519/https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/acerca-de>> (Consulta: 15-02-2023).
- Origlia, G. (11 de agosto de 2021). Efecto Toyota. Qué es el agujero negro de la educación y por qué dificulta el reclutamiento de las empresas. *La Nación*. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/crisis-toyota-no-consigue-empleados-calificados-y-su-problema-apunta-al-agujero-negro-de-la-nid10082021/>> (Consulta 15-02-2023).
- Unión de Trabajadores de la Educación (UTE). (17 de agosto de 2012). *En línea directa con las ideas de Macri*. Sitio web. En línea: <<https://ute.org.ar/en-linea-directa-con-las-ideas-de-macri/>> (Consulta: 22-09-2022).

## Referencias bibliográficas

- Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina: Una historia en 12 lecciones*. Novedades Educativas.
- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres. En línea: <[https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball\\_s.\\_y\\_youdell\\_d.\\_2008\\_la\\_privatizacion\\_encubierta\\_en\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf)> (Consulta: 23-05-2022).

- Chilton, P. e Ilyin, M. (1993). Metaphor in Political Discourse: The Case of the "Common European House". *Discourse & Society*, vol. 4, núm. 1, pp. 7-31. DOI:10.1177/0957926593004001002
- Chilton, P. (2011). Still something missing in CDA. *Discourse Studies*, vol. 13, núm. 6, pp. 769-781. DOI:10.1177/1461445611421360a
- Chouliarakis, L. y Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University.
- Dvoskin, G. y Zukerfeld, G. (2017). Discurso referido y valoración: Representaciones sobre los jóvenes en la toma de colegios secundarios. Pascual, M. (comp.), *Los estudios del discurso en la Argentina actual: nuevos desafíos, nuevas miradas*, pp.89-105. Nueva Editorial Universitaria.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity.
- Fairclough, N. (2003 [2001]). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en Ciencias Sociales. Wodak, R. y Meyer, M. (eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp. 179-203. Gedisa.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, vol. 2, núm. 1, pp. 170-185. En línea: <<https://ecumenico.org/el-analisis-critico-del-discurso-y-la-mercantilizacion-del-discurso-publico-las-universidades-norman-fairclough-2008>> (Consulta: 23-05-2022).
- Feldfeber, M., Caride, L. y Duhalde, M. (2020). *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. CTERA. En línea: <<https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/f9d4ac0efdf389cbe12ca0a9104711c6.pdf>> (Consulta: 23-05-2022).
- Fisher, M. (2017 [2009]). *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Flax, R. (2020). El discurso del ex presidente argentino Mauricio Macri con respecto a los migrantes: lo dicho y lo silenciado. *Signo y Señal*, vol. 37, pp. 18-36. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/7975/8614>> (Consulta: 23-05-2022).
- Gee, J. P. (2005). Discursos y alfabetizaciones. *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*, pp.135-161. Morata.
- Haas, E. y Lakoff, G. (2009). Marcos, metáforas y políticas educativas. Pini, M. (comp.), *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*, pp. 163- 174. UNSAM.

- Hart, C. (2014). *Discourse, Grammar and Ideology. Functional and Cognitive Perspectives*. Bloomsbury.
- Harvey, D. (2008 [1990]). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
- Harvey, D. (2007 [2005]). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Hodge, G. y Kress, G. (1993 [1979]). *Language as ideology*. Routledge.
- Lakoff, G y Johnson, M. (2015 [1980]). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lakoff, G. (2007 [2004]). *No pienses en un elefante*. Complutense.
- Lakoff, G. (2010). Why it Matters How We Frame the Environment. *Environmental Communication*, vol. 4, núm. 1, pp. 70-81 DOI: <https://doi.org/10.1080/17524030903529749>
- Menéndez, S. M. (2012). Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, vol. 12, núm. 1, pp. 57-73. En línea: <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/199746>> (Consulta: 23-05-2022).
- Raiter, A. (2003). *Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante*. Biblos.
- Saforcada, F. (2019). Entre el mercado y el control: la regulación del trabajo docente en tiempos de restauración conservadora. Saforcada, F. y Feldfeber, M. (comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina*, pp. 67-93. EUFyL. En línea: <<https://acortar.link/MKgUSa>> (Consulta: 23-05-2022).
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo Veintiuno.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University.
- Venturini, A. V. (2022). Representaciones del cambio en discursos sobre reformas educativas y de resultados del Operativo Aprender del gobierno de Cambiemos. *Textos en proceso*, vol. 8, núm. 1, pp. 19-41. DOI: 10.17710/tep.2022.8.1.2venturini
- Zullo, M. J. (2016). El análisis del discurso. Algunos supuestos, algunas herramientas de trabajo. Raiter, A. y Zullo, J. (eds.), *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*, pp. 37-59. La Bicicleta.



## **Capítulo 6**

# **El mobiliario urbano como discurso: propuesta de análisis multimodal de objetos en tres dimensiones**

*Gilda Zukerfeld*

La instalación, cambio y reemplazo de elementos en el espacio público es una característica constante de las tres gestiones del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde el 2007. En este Capítulo nos proponemos mostrar las representaciones sobre el espacio urbano que se pusieron en circulación a partir de la instalación de ciertos objetos y demostrar la importancia del enfoque multimodal para dar cuenta de estas transformaciones.

## La ciudad y sus trampas

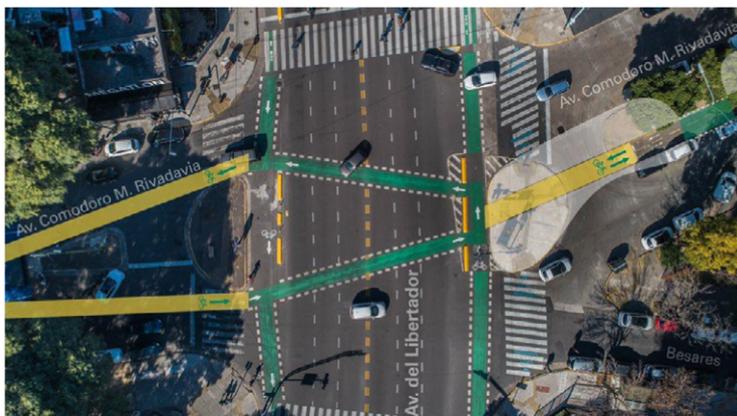


Figura 1. Trazado de una ciclovia de la Ciudad de Buenos Aires. Fuente: López Menéndez (2022).<sup>1</sup>

Desde hace ya algunos años, caminar o trasladarse en algún medio de transporte por la Ciudad de Buenos Aires se ha vuelto un desafío: montículos de cemento negro que parecen balas gigantes demarcan los bordes de las calles, ciclovías que se extienden por las puertas de los hospitales y colegios, señaléticas en el piso que parecen agrandar las veredas — aunque a unx no le queda demasiado claro dónde empieza y termina cada espacio—, sillones de hormigón en el medio de las peatonales, entre otros objetos que pueden significar un obstáculo a la hora de ir a la verdulería o correr un colectivo. Este nuevo paisaje urbano, sin dudas, no solo ha modificado las prácticas sociales de aquellxs que viven hace años en la Ciudad de Buenos Aires sino también los modos de relacionarnos en el espacio público (¿cuánto más caminamos ahora

1 La imagen fue publicada en Twitter por la Secretaria de Transporte y Obras Públicas de la Ciudad de Buenos Aires, Manuela López Menéndez, a raíz de la viralización de otra imagen en donde se ve la ciclovia transformada en un pac-man. Ver: <https://twitter.com/manlop/status/1529145743180955648>

para llegar a la parada del colectivo? ¿Cuántas veces nos hemos sentado a descansar en un banco que parecía ser cómodo pero fue solo una ilusión óptica?).

Lo que queremos decir es que la presencia de objetos y la instalación o creación de nuevos espacios provoca la puesta en circulación de nuevas representaciones del espacio público o la transformación de representaciones existentes. En este Capítulo, vamos a partir de una idea ya planteada por Roland Barthes en la década de 1960 y que fue retomada por lxs teóricxs del Análisis del Discurso Multimodal (Kress y van Leeuwen, 2006; Abousnougá y Machin, 2010): los objetos significan y constituyen mensajes, por lo que se incorporan a las prácticas discursivas políticas. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, sostenemos que estos elementos urbanos forman parte de la comunicación institucional del Gobierno de la Ciudad, por lo que su análisis nos va a permitir dar cuenta de qué representaciones sobre el espacio público se construyen y constituyen desde el ámbito de la política (Rosanvallon, 2003), en este caso, desde la coalición gobernante hace ya quince años.

Ahora bien, ¿por qué afirmamos que esto sucede *desde hace ya algunos años*? Porque desde el año 2007, con la llegada del partido Propuesta Republicana (PRO) a la Ciudad de Buenos Aires, la instalación, cambio y reemplazo de elementos en el espacio público se ha vuelto una práctica habitual de la gestión del Gobierno de la Ciudad. Bajo la propuesta de “poner en valor” la ciudad, “mejorar” el espacio público, “hacer” Buenos Aires, el PRO ha realizado modificaciones urbanas permanentes, que cambiaron la imagen de la ciudad, y también provocaron cambios profundos en las prácticas urbanas por parte de sus habitantes. Estas modificaciones sobre el espacio urbano, sin embargo, generan constantes resistencias no solo desde la ciudadanía en general, sino también por parte de especialistas en patrimonio urbano, organizaciones

sociales y partidos políticos opositores al gobierno. Los principales reclamos y manifestaciones se relacionan con los problemas habitacionales que tiene la ciudad, la falta de espacios verdes, la gentrificación de los barrios, la pérdida de edificios históricos, la creación de megaedificios y las privatizaciones en predios públicos, entre otros.<sup>2</sup>

Seguimos a Eni Orlandi (1999, 2004) y a Mónica Zoppi Fontana (2005) al considerar que la ciudad es un espacio simbólico y sus materialidades producen significados. Así es que pensamos que los elementos que se instalan en el espacio público configuran discursos sobre la ciudad, además de delimitar zonas o recorridos. Son materialidades discursivas porque producen significados desde el momento mismo en el que se incorporan al espacio urbano: establecen relaciones con otros objetos ya instalados, con la ciudadanía que los usa e interviene, y configuran una estética determinada y una marca de una gestión gubernamental.

La idea de este Capítulo es doble: por un lado, señalar las consecuencias y los cambios en las representaciones del espacio urbano de la Ciudad de Buenos Aires que trajeron las intervenciones e instalaciones de objetos por parte del Gobierno de la Ciudad; por el otro, demostrar que el enfoque multimodal nos permite dar cuenta de estas transformaciones. Es por eso que presentaremos un modelo de análisis de objetos en tres dimensiones, elementos que desde el enfoque multimodal no han sido del todo abordados.

Tomaremos para el análisis ciertos objetos que han sido instalados en el espacio público de la Ciudad de Buenos Aires. Estos elementos se colocan en veredas, parques, plazas y bulevares; su función es delimitar y dividir espacios, extender

---

2 Algunos colectivos de vecinxs y organizaciones sin fines de lucro que se vienen organizando en contra de las modificaciones edilicias y la venta de terrenos para la especulación inmobiliaria son: "No a las torres en la isla Paternal" (s.f.), "Parque Colegiales" (s.f.), "Basta de demoler" (s.f.), la Red de Organizaciones Barriales y el Observatorio del Derecho a la Ciudad (s.f.), entre otros.

zonas peatonales pero también construir una estética nueva de la ciudad. Dentro de los elementos que se instalan o reemplazan están los que el Gobierno de la Ciudad denomina “equipamiento urbano”. Se trata, según el material producido y publicado por el mismo gobierno, de “los elementos que amueblan la ciudad y conforman la infraestructura de la ciudad para el uso cotidiano por los habitantes” (Ministerio de Desarrollo Urbano, 2015: 118). En esta categoría, encontramos al “mobiliario urbano” que se diferencia del “alumbrado público” y de la “instalaciones especiales”<sup>3</sup>

En este caso, consideramos tres tipos de objetos dado que tienen formas y diseños que antes (en gestiones anteriores a la del PRO) no tenían y, en algunos casos, tampoco existían en el espacio público: los bolardos, los maceteros y los bancos.<sup>4</sup>



Figuras 2, 3 y 4: De izquierda a derecha: Bolardo/ Macetones/ Banco Grupo Bondi.

## Poner en valor

El Gobierno de la Ciudad, desde que asumió el PRO en 2007, denomina como “puesta en valor” a ciertas modificaciones que realiza en el espacio público. Si bien es un signo asociado a la conservación del patrimonio cultural, no es

3 Caniles, puestos de flores, kioscos.

4 El mobiliario urbano incluye algunos elementos que dejamos fuera del análisis, como los paraderos de motos y bicicletas, bebederos y rejillas.

casual que se haya puesto en circulación en las noticias sobre espacios públicos con el comienzo de una nueva gestión. No podemos tomarlo de forma de aislada: en la primera campaña de Mauricio Macri para Jefe de Gobierno de la ciudad, un año antes de la tragedia de Cromañón, el signo “hacer” estaba presente desde el eslogan “Pasión por hacer” y más tarde, en 2007, el enunciado “Va a estar bueno Buenos Aires” era el *leitmotiv* de toda la campaña. La idea de “reconstrucción” y de “reinención” de los espacios urbanos aparece desde la primera campaña política del PRO para las elecciones del año 2007 y se instala como marca durante la primera gestión de Mauricio Macri en la ciudad. Así, el enunciado “Haciendo Buenos Aires” aparecía como firma en toda la cartelería urbana e identificaba todas las obras que se realizaban en la ciudad. En este sentido, desde el comienzo de la gestión del PRO se establece la idea de la necesidad de construcción permanente y producción de la ciudad y sus espacios públicos, de una forma de concebir lo urbano y de la presencia de lxs usuarixs de la ciudad en el espacio. De hecho, la campaña que comienza en la pospandemia (a partir de marzo de 2022), durante el segundo mandato consecutivo de Horario Rodríguez Larreta, se denomina “La transformación no para”. Al parecer hay una necesidad constante de delimitar y mostrar qué es lo que se hace y qué se está haciendo, al menos, discursivamente.

Ahora bien, ¿qué representaciones y relaciones sociales establecen los objetos instalados en la ciudad? En primer lugar, partimos de la idea de que la sola presencia de los objetos en el espacio público modifica al espacio y a los propios objetos. Es decir, esos espacios, que estaban vacíos u ocupados de otras formas, se transforman. A su vez, los objetos adquieren determinadas funciones que están dadas por su estructura, pero también por su posición en el espacio. En segundo lugar, los objetos instalados establecen ciertas prácticas sociales

y anulan otras: en el espacio público se puede transitar — pero no por cualquier lado—, se puede descansar, pero de una determinada manera y a cierta distancia de otra persona. Esto se entiende también porque muchos de estos objetos son colocados para evitar que se instalen otros: es el caso de la limitación para estacionar (por la presencia de macetones) y para la venta ambulante (sobre todo en calles peatonales con la instalación de canteros).

## ¿Qué dicen los objetos?

El Análisis del Discurso Multimodal (ADM) es una corriente de análisis del discurso relativamente nueva que surge dentro del marco del Análisis Crítico del Discurso. Si bien algunos autores consideran que existen dos tendencias dentro del ADM,<sup>5</sup> no cabe duda que los planteos propuestos por Gunther Kress y Theo van Leeuwen 2001, 2006 ([1996]) funcionan como principios teóricos y metodológicos de todas las investigaciones en multimodalidad. Estos autores empezaron a pensar cómo el lenguaje, las imágenes, los monumentos, los sonidos, entre otros modos de comunicación, se combinan para producir significados. Formularon, primero, una serie de herramientas que facilitaron el análisis del modo visual de forma más precisa y sistemática. A comienzos de la década de 1990, Kress y van Leeuwen postularon que algunos de los principios de la lingüística sistémico funcional podían ser aplicados a la comunicación visual (Machin y Mayr, 2012). Posteriormente, desarrollaron principios semióticos comunes que operan a través de los distintos modos. Estos

---

5 O'Halloran (2012) considera que una de las tendencias es la llamada "contextual" que deriva de los trabajos de Halliday y Hassan (1985) y la otra desarrolla un enfoque "gramatical" orientado a los textos.

principios son el *encuadre*, el *significado experiencial potencial* y el *origen*. El *encuadre* refiere a cómo los elementos de una composición multimodal están relacionados entre sí, es decir, si establecen relaciones de continuidad o si se presentan desconectados. Esta noción surge del principio de composición de un texto multimodal (Kress y van Leeuwen, 2006 [1996]): uno de los elementos del análisis de la composición de una imagen es el encuadre. La conexión puede establecerse a través de otros modos (como el color, las texturas), pero también por las distancias espaciales entre los distintos elementos de una composición.

Puede haber *framing* no solo entre los elementos de una composición visual sino también entre las partes diagramadas de escritura en un periódico o revista, entre las personas en una oficina, los asientos de un tren o restaurante [...], las construcciones de un suburbio. (Kress y van Leeuwen, 2006 [1996]: 3)

Por su parte, el *significado experiencial potencial* se refiere a que los significantes tienen un significado posible que deriva de lo que hacen cuando se producen y de la capacidad de lxs hablantes de extender la experiencia práctica metafóricamente.<sup>6</sup> Por último, el principio de *origen* implica que los signos pueden ser importados de otros contextos y llevar las valoraciones a las que estaban asociados. Esta idea es similar a la noción de connotación de Barthes (1986 [1982]).<sup>7</sup> El origen, el encuadre y significado experiencial potencial son principios generales de todo modo semiótico y son

---

6 En el caso de nuestro corpus, podemos pensar cómo la forma y el color de ciertos bolardos nos remite a la forma de una bala, es decir, se asocian metafóricamente con ese objeto.

7 En "Retórica de la imagen" (1986 [1982]), Barthes postula que en todo mensaje lingüístico hay una imagen denotada y una connotada. Esta última es la imagen simbólica y pertenece al terreno de la ideología.

fundamentales para el análisis de los objetos instalados en el espacio público.

El estudio de los objetos no es nuevo desde esta corriente de análisis. Kress y van Leeuwen (2006 [1996]) se dedicaron al análisis de los juguetes infantiles como un tipo de objeto particular porque se encuentran entre las esculturas (que son objetos simbólicos de contemplación) y los objetos de diseño (que son objetos de uso cotidiano). Plantean como primer acercamiento al estudio de los objetos en tres dimensiones la posibilidad de analizarlos con las categorías propuestas para el análisis de las imágenes en dos dimensiones, por ejemplo, la noción de “estructura narrativa” y la presencia de “vectores” en las esculturas y en la arquitectura en general. Sin embargo, tanto las esculturas como los objetos —sobre todo los de uso cotidiano— tienen, a diferencia de las imágenes en dos dimensiones, mayor relación con lxs usuarixs y establecen con ellxs relaciones transactivas. En este sentido, los objetos tienen, de acuerdo al punto de vista desde el cual se los mire, un potencial de significado transaccional.

Abousnougá y Machin (2008, 2010) estudiaron los monumentos instalados en Gran Bretaña que conmemoran a los soldados muertos en la Primera Guerra Mundial y se propusieron ver el modo en que los monumentos representan visualmente. Estos autores proponen dos herramientas para el abordaje de este tipo de objetos: la asociación metafórica (Kress y van Leeuwen, 2006 [1996]; van Leeuwen, 2005) y la iconografía (Barthes, 1986 [1982]). Por un lado, entonces, plantean comprender los signos visuales a través de la asociación y, por el otro, ver cómo los significados se vuelven estables.

Para Abousnougá y Machin, los objetos activan discursos que conllevan intereses políticos y económicos, por lo que la comunicación visual, al igual que el lenguaje, es ideológica. Parten de la propuesta de O’Toole (1994), quien analiza

objetos tridimensionales teniendo en cuenta tres funciones —que se corresponden con las funciones del lenguaje de Halliday (1982)—: la función modal (o relación entre artista y espectadorx), la función representacional (cómo y qué ideas se transmiten) y la función composicional (o disposición de las formas en el espacio). De Barthes (1993) toman el modelo tripartito de análisis que tiene en cuenta: qué denotan, qué connotan y cómo se pueden conmutar los objetos;<sup>8</sup> de Kress y van Leeuwen (2006 [1996]) toman la categoría de diseño y estilo, que incluye las poses, las miradas, el tamaño, los materiales y la forma. Dentro de las miradas, diferencian a los monumentos que “demandan” (cuando miran a unx espectadorx) de los que “ofrecen” (cuando no hay interacción directa).

Ahora bien, estas propuestas de análisis son útiles cuando estos objetos constituyen figuras (animadas o humanas) o representan situaciones narrativas, dado que es posible reconstruir una situación, establecer una relación entre los elementos de la composición. Los objetos que presentamos al comienzo de este Capítulo (bolardos, macetones y bancos), sin embargo, si bien son de uso cotidiano, no representan figuras humanas y no tienen anclaje en el modo verbal, es decir, no hay ningún cartel que indique qué es lo representado (como en general sucede con las esculturas en museos o los monumentos en el espacio público). Esto nos presenta un desafío a nivel metodológico, dado que las categorías enumeradas anteriormente no resultan del todo pertinentes para poder abordarlos. De este modo, vamos a proponer, a partir de los aportes mencionados, una metodología para el análisis de estos objetos instalados en el espacio urbano. Esta propuesta se divide en tres planos de análisis y su posterior integración:

---

8 Es decir, qué diferencias presenta si se cambian ciertos elementos que componen a los objetos.

- 1) Clasificación y descripción de los objetos
- 2) Asociación metafórica
- 3) Composición de los objetos en el espacio urbano.

En el primer plano de análisis, describimos los objetos de nuestro corpus teniendo en cuenta sus materiales, sus formas y diseños. Primero, es necesario identificar si los objetos que forman parte del mobiliario de la ciudad están hechos de materiales resistentes, si están amurados al suelo o si, en cambio, pueden moverse. También, si son objetos individuales o si pueden, por ejemplo, ser usados por más de una persona; en este sentido, es relevante dar cuenta de sus dimensiones. Aquí también nos preguntamos si tienen formas similares a otros objetos de uso cotidiano.

Tal como argumenta Barthes (1993), todos los objetos están atravesados por la “coordinada taxonómica” o de la clasificación, es por eso que la clasificación misma de los objetos produce significado. Considerar, entonces, que dentro del mobiliario urbano se encuentran determinados objetos es adjudicar ciertos sentidos y usos a esos objetos. Si bien estos objetos son clasificados *a priori* según sus funciones, vamos a mostrar cómo todos estos elementos tienen además una función que los engloba: la de delimitar qué es parte del espacio público y qué no.

En el segundo plano de análisis, damos cuenta de las asociaciones o, en términos de Barthes, connotaciones que los objetos producen en el espacio público. Kress y van Leeuwen (2001) consideran que la asociación metafórica es uno de los principios comunes a todos los modos semióticos: los signos tienen la capacidad de adquirir un significado potencial en la experiencia.<sup>9</sup> Este principio es similar a la idea de

---

9 Nos referimos a la idea de que todos los significantes tienen un potencial de significado que se deriva de lo que hacemos cuando los articulamos, y de nuestra capacidad de extender

metáfora ontológica, es decir, entender las experiencias en términos de objetos y sustancias (Lakoff y Johnson, 1980). Abousnougá y Machin (2008), a su vez, sostienen que la idea de asociación metafórica es útil para pensar las elecciones semióticas en los diseños visuales y en los diseños de objetos físicos. Sostenemos que la idea de asociación metafórica, que deriva de la noción de connotación de Barthes (1993),<sup>10</sup> implica pensar: *a*) qué significan los objetos; *b*) qué representaciones activan; y *c*) cómo construyen metáforas. Es, de alguna manera, analizar la función representacional de los objetos.

El tercer plano de análisis deriva de la noción de *composición* del mensaje multimodal (Kress y van Leeuwen, 2006 [1996]), es decir, vamos a considerar la relación entre los objetos y el espacio en el que están instalados, cuán conectados o desconectados están con el resto de los elementos del espacio público, en qué posiciones y qué relaciones establecen con los usuarios.

Cuando hablamos de composición en objetos con las características mencionadas, nos referimos a tres principios (Kress y van Leeuwen, 2006 [1996]): el valor informativo de cada objeto (qué elementos lo componen), su prominencia (sus colores, dimensiones, materiales) y el encuadre que, en este caso, lo entendemos como la relación que establece ese objeto con los demás de su entorno, es decir, en dónde está ubicado, en lugar de qué otros objetos, junto a qué está ubicado. Dos de estos principios —el valor informativo y la prominencia— los expusimos como parte de la clasificación y descripción de los objetos. En este plano del análisis, entonces, nos focalizamos en el encuadre.

---

metafóricamente nuestra experiencia (Kress y van Leeuwen, 2001).

10 Barthes pone de ejemplo la presencia de un vaso de agua en la mesa de su conferencia: "y aun este caso de agua, del que me he servido porque tengo realmente sed, no puedo, pese a todo, evitar que funcione como el signo mismo del conferenciante" (1993: 249).

A continuación, presentamos el análisis de tres objetos instalados en el espacio público de la Ciudad de Buenos Aires. El objetivo es mostrar la metodología presentada y dar cuenta de las representaciones sociales que ponen en circulación estos objetos sobre el espacio público y las prácticas sociales que constituyen.

## Clasificación y descripción

Decidimos diferenciar los objetos seleccionados en tres grupos, tal como figuran en el *Manual de diseño urbano* (Ministerio de Desarrollo Urbano, 2015):<sup>11</sup> *bancos, macetas y bolardos*. Allí, cada uno de estos objetos figura en páginas diferentes y son descriptos según sus funciones, materiales y dimensiones.

### Bancos

Los modelos de bancos que encontramos en el espacio público son múltiples: bancos con respaldo, de madera, de cemento, de hormigón, individuales, para más de una persona. Todos se caracterizan por estar amurados al suelo, no tienen movilidad, por lo que no pueden cambiarse de lugar. Veamos cómo son los bancos “BKF 2000” y los bancos “Grupo Bondi”.

---

11 <https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollourbano/manualdedisenourbano>



Figuras 5 y 6: A la izquierda: Bancos Grupo Bondi (Fuente: imagen propia). A la derecha: Bancos BKF (Fuente: Buenos Aires Ciudad, s.f.).

Una de las primeras características de la forma de estos bancos es que imitan a diseños ya existentes. Los bancos BKF fueron un diseño original creado en 1938 por los arquitectos Bonet, Kurchan y Ferrari Hardoy,<sup>12</sup> en cuero y acero, que tiene la posibilidad de plegarse. Los bancos “Grupo Bondi”, en cambio, diseñados por el grupo homónimo,<sup>13</sup> imitan a los sillones de tela y capitoné también conocidos como “estilo Chesterfield”, por el modelo de sillón creado en el siglo XIX en Londres. Sin embargo, el banco “BKF 2000” es una única estructura de hormigón y los bancos “Grupo Bondi” están construidos en hormigón y hierro. Esta diferencia podría adjudicarse al lugar en el que están emplazados: dado que son objetos instalados al aire libre es esperable que estén hechos de materiales resistentes a múltiples usos y climas variables. Ahora bien, el *origen* (Kress y van Leeuwen, 2001) de estos objetos permite el traslado de ciertas valoraciones: son objetos estéticos, de diseño y, sobre todo, cómodos. En

12 De ahí las siglas BKF en el nombre del banco. Estos tres arquitectos fundaron el Grupo Austral, inspirados en las ideas teóricas de Le Corbusier (Hernández Soriano, 2016).

13 El Grupo Bondi es un grupo de diseñadores industriales que se creó en 2008. Realizan intervenciones en el espacio público de la Ciudad de Buenos Aires, de la ciudad de La Plata, en el Municipio Tres de Febrero, Pehuajó, en la ciudad de Neuquén, San Luis, San Miguel de Tucumán, entre otros. Estas intervenciones forman parte de lo que denominan “hiperrealismo concreto” (Grupo Bondi, 2008): <http://www.grupobondi.com.ar/>.

el próximo apartado, veremos que estas valoraciones producen un efecto de sentido, es decir, buscan provocar una ilusión de comodidad y esteticismo.

En relación a los tamaños, los bancos “BKF 2000”, si bien son bancos individuales, son más grandes que los originales (80 cm x 80 cm), mientras que los bancos “Grupo Bondi” tienen un tamaño mediano (130 cm x 60 cm) en el que pueden sentarse dos personas. En algunos casos, se encuentran acompañados por bancos del mismo estilo, pero individuales. En general, estos bancos se ubican en plazas o bulevares. En el caso de los bancos “Grupo Bondi” están instalados en las veredas de avenidas, cerca de paradas de colectivos.

## Macetas



Figuras 7, 8 y 9: De izquierda a derecha: Cantero/ Maceta ornamental/ Macetón.

Seleccionamos para el análisis tres tipos de macetas: los canteros, los macetones y las macetas ornamentales. Tienen distintos tamaños y están hechas con materiales diferentes: los canteros son de hierro y plástico, los macetones de hormigón y las macetas colgantes de plástico. Los canteros están ubicados en el piso de calles peatonales; las macetas, en general, se encuentran ubicadas en esquinas y ochavas; las macetas colgantes están emplazadas sobre estructuras de hierro y, en general, se encuentran sobre la Avenida de Mayo y el

microcentro. Las macetas ornamentales se pueden mover, como así también las plantas que se encuentran dentro de los canteros. En cambio, los macetones están amurados a las veredas.

Una característica común entre los canteros y las macetas ornamentales es que su tamaño se corresponde con el de las macetas que podríamos encontrar en un hogar.<sup>14</sup> En cambio, llama la atención la relación entre la forma y el tamaño de los macetones: ocupan el espacio de un tronco de un árbol, pero tienen la forma de una maceta hogareña. En el espacio público, cumplen dos funciones: por un lado, tienen una función estética, decoran las veredas y en, muchos casos, reemplazan árboles que fueron extraídos; por el otro, cumplen la función de delimitar esquinas e impedir que los autos suban a las veredas o estacionen en ochavas, es decir, marcan los espacios peatonales y funcionan como bolardos. Los canteros también tienen una función estética, pero, además, fueron instalados en calles peatonales para que allí no puedan instalarse vendedores ambulantes. Es decir, ocupan un espacio que antes era ocupado por trabajadores que el Gobierno de la Ciudad considera “ilegales”.

---

14 Los canteros son estructuras de hierro amuradas al suelo que incluyen en su interior macetas individuales que pueden ser reemplazadas.

## Bolardos



Figura 10: Bolardos en fila.

Los bolardos son estructuras que delimitan los espacios peatonales de los espacios para el tránsito de vehículos cuando ambos están al mismo nivel. Se encuentran demarcando calles y esquinas. Existen distintos tipos de bolardos, pero elegimos el denominado “bala” y el “cilíndrico”. Ambos son de hormigón y hierro, y están adheridos al suelo. Tienen entre 30 y 50 cm, en muchos casos su color se confunde con el del empedrado o el piso de cemento. Comenzaron a colocarse en la ciudad a partir del proyecto Prioridad Peatón en el microcentro.<sup>15</sup> Lo que caracteriza a estos objetos, entonces, es su visibilidad.

---

15 Durante el año 2013 comenzó un plan de restructuración peatonal en el microcentro y el casco histórico de la Ciudad de Buenos Aires, con el objetivo de reducir el tránsito vehicular en zonas de mucha circulación. Algunas de las transformaciones realizadas fueron la instalación de bolardos y maceteros, el ensanchamiento de esquinas y la creación de ciclovías.

Todos los elementos del mobiliario urbano seleccionados para el análisis tienen en común el material con el que están fabricados: la mayoría (salvo algunos modelos de macetas) son de hormigón premoldeado. Este material tiene la particularidad de ser utilizado principalmente en la construcción, para realizar cimientos y pilares, es decir, es el material base para la edificación y provoca que los elementos se vean rígidos e inamovibles.

## Asociación metafórica

En el apartado anterior mencionamos que el origen de la forma y apariencia de ciertos bancos está inspirado en diseños existentes de la década de 1930, en el caso del banco “BKF 2000”, y del siglo XVIII, en el caso del banco “Grupo Bondi”. Es decir, diseños que reconocemos de otras épocas e incluso que pertenecen a otros espacios<sup>16</sup> se trasladan, con ciertas modificaciones, a otros, en este caso, al espacio público de la ciudad. Se produce entonces un fenómeno que vamos a denominar *traslación* intramodal. Esta noción surge de los conceptos postulados por Kress (2005) y Bezemer y Kress (2016) de *transformación intramodal* y *transducción intermodal*. Estos autores diferencian dos formas de construir significados: la transformación intramodal implica cambiar un medio dentro de un mismo modo semiótico (por ejemplo, pasar a la computadora un texto escrito a mano) y la transducción intermodal es el cambio que se produce cuando se traduce de un modo a otro (por ejemplo, dibujar algo que se escuchó). En el caso de los objetos que analizamos, se produce parte del primer fenómeno, es decir, se cambian los medios

---

16 Con esto queremos decir que tanto la silla BKF como los sillones estilo Chesterfield están diseñados para el uso en living o comedores, es decir, en hogares.

(materiales utilizados para la construcción del objeto) pero además se produce un cambio de espacio, fenómeno que construye y agrega significados. La *traslación* es en este caso temporal y espacial: objetos de una época se trasladan a otra, objetos que pertenecen al espacio cerrado y privado de una casa se trasladan al espacio abierto de la ciudad.

De esta manera, el fenómeno de *traslación* implica la activación de esos discursos (Kress y van Leeuwen, 2001) que “traen” los objetos: asociamos el mobiliario urbano con el mobiliario de una vivienda. Esto mismo sucede con las macetas: si bien no se produce una traslación temporal, sí son objetos que encontramos en espacios privados. De este modo, vemos en la ciudad macetas con plantas que podríamos tener en nuestras casas y sillones y bancos cuyo origen no es el del espacio de la ciudad, sino del hogar.<sup>17</sup>

La asociación que producen estos objetos provoca a su vez una tensión entre lo público y lo privado: el espacio público se asemeja a un espacio privado e íntimo.<sup>18</sup> Los objetos instalados en el espacio de la ciudad constituyen una forma de pensar al espacio público y a lo público en general: como familiar y como íntimo.<sup>19</sup>

---

17 Kress y van Leeuwen (2001) ponen como ejemplo de este principio multimodal las revistas de decoraciones de hogares y los elementos que se incluyen en la puesta en escena. Así establecen que “tomar café en un jarrito de cerámica no es la misma experiencia que tomarlo en una taza de porcelana. La diferencia se debe a las distintas reacciones sensoriales a la materialidad de las formas (tanto al tacto como a la vista) y a la materialidad de las sustancias (porcelana vs. arcilla cocida), al tacto de los labios, así como al peso de la taza o del jarrito en la mano y también al origen cultural del jarrito y de la taza” (p. 31).

18 Tomamos la noción de “público” de Gurza Lavalle (1998), quien sostiene el carácter tridimensional de su significado en oposición a lo “íntimo-privado”, a lo “privado-capital” y a lo “individual-privado”.

19 Pensemos en el caso contrario: cuando el interior de un hogar es decorado con elementos del espacio público: carteles con señaléticas o nombres de calles; o terrazas con bancos de plazas. También algunos bares se asemejan a espacios públicos de la ciudad, como el caso de Jisu, en Puerto Madero, CABA. Ver: Casali (6 de agosto de 2021).

Sin embargo, dijimos anteriormente que en esa *traslación* se producen ciertas modificaciones de los objetos, es decir, no son los mismos, cambian los materiales, cambian las formas. Estas transformaciones, siguiendo a Kress (2005), agregan nuevos significados. Así, el tamaño de los macetones provoca que sea imposible ubicar esos objetos en el living de una casa y únicamente puedan hallarse en un espacio abierto, lo mismo sucede con los materiales con los cuales están fabricados los bancos: en el caso de los bancos “BKF 2000”, el hormigón impide que puedan plegarse y la dureza de los bancos “Grupo Bondi” no los hacen aptos para recostarse.<sup>20</sup> En este sentido, nos preguntamos: si el espacio público se concibe como un espacio familiar, ¿las prácticas también son las de espacios familiares? Aquí es donde encontramos una tensión entre la forma de entender el espacio público y las prácticas que son habilitadas, es decir, entre los *modos de ser* y los *modos de estar* en el espacio público. Las macetas casi sin plantas se transforman en cestos de basura o de acumulación de ramas secas. Los bancos crean espacios a modo de living para descansar y conversar, sin embargo, en muchos casos este mobiliario está ubicado en avenidas, por lo que resulta difícil hablar con lxs otrxs. Tampoco son objetos que puedan moverse de lugar para generar más cercanía. A su vez, el material con el que están contruidos, como mencionamos anteriormente, no se asocia con la comodidad, por lo que impide permanecer sentados allí mucho tiempo. Se vuelven elementos que sirven de apoyo momentáneo. ¿Qué hacemos en un hogar que, en cambio, no podemos hacer en el espacio público? ¿Qué idea de familiaridad se propone? ¿Son diseños conocidos por todxs? Sin dudas, saber que es un banco BKF o

---

20 A su vez, algunas de las características originales sí se mantienen pero adaptadas a los nuevos usuarios y prácticas: siguen siendo elementos para descansar o de apoyo momentáneo.

el modelo Chesterfield no es un conocimiento que todos tengamos activo. Apela a un destinatario que sabe de arquitectura o arte o a alguien que pudiera tener ese modelo de sillón en su casa. De todas formas, aunque el diseño de estos objetos no sea parte de un saber común, son elementos que llaman la atención, justamente por la forma en la que están dispuestos en el espacio y porque no se parecen a otros bancos ya presentes en el espacio urbano.<sup>21</sup>

La forma en la que están instalados los elementos del mobiliario urbano (amurados al suelo) y los materiales con los que están contruidos (principalmente hormigón, pero también cemento y acero) producen una segunda asociación metafórica: son objetos resistentes, imposibles de ser movidos hacia otros espacios. Se asocian, entonces, con la durabilidad y la exposición al aire libre.

Ahora bien, el hormigón y el cemento no solo son utilizados para la construcción de objetos, sino que son una característica de la mayoría de las obras del Gobierno de la Ciudad en el espacio público, sobre todo en las veredas<sup>22</sup> pero también en plazas y bulevares. El uso de estos materiales tanto en objetos como en superficies provoca que el mobiliario se asemeje y sea parte del suelo e implica, además, un modo de pensar el espacio público de la ciudad. Se produce una continuidad entre los elementos del mobiliario y las veredas. Esto provoca dos efectos: por un lado, la inmovilidad de los objetos hace que se vuelvan parte del paisaje urbano y producen la sensación de durabilidad e imposibilidad de destrucción; por el otro, este material conecta a todos los elementos de la ciudad, que se vuelven reconocibles para los ciudadanxs como objetos que pertenecen al espacio

---

21 Si bien se han cambiado los diseños de ciertos bancos de plaza, mantienen su forma horizontal, algunos con respaldo, algunos de madera y acero, otros de hormigón.

22 Una de las políticas principales desde que asumió el PRO fue el reemplazo de baldosas por cemento peinado y mallas de hormigón.

público. El espacio público al ser homogéneo se vuelve, siguiendo a Sarlo (2010), “fácil de comprender” y, agregamos, identificable como parte de una gestión gubernamental, un sello de la gestión PRO.

## Composición de los objetos en el espacio público

En términos de composición, los bancos “BKF 2000” se encuentran ubicados en forma de círculo, de a dos o junto a otros modelos de bancos, simulando un living o sala de estar. Al encontrarse amurados al suelo no pueden, como dijimos, acercarse ni moverse hacia otro lado. Suelen estar ubicados en bulevares o en plazoletas, como muestra la Figura 6. Los bancos “Grupo Bondi” (Figura 5), en cambio, están en los bordes de avenidas, en general al lado de paradas de colectivos. Por su forma y ubicación simulan ser sillones abandonados en la calle.

Los bolardos se encuentran siempre en fila en los bordes de las veredas y marcan los espacios peatonales. Lo mismo sucede con los maceteros que, en general se ubican en las esquinas delimitando también el espacio de la vereda. En muchos casos se instalan en puertas de edificios. Siempre están agrupados de a dos o más. Los canteros, en cambio, se ubican en el medio de calles peatonales y dividen el espacio en dos, lo que genera dos carriles para la circulación de personas.

Como mencionamos al final del apartado anterior, el material y el color con el que están construidos estos objetos conectan a los elementos entre sí y a estos con el espacio, y funcionan, de esta forma, como *encuadre*. Prima, entonces, la estética de lo homogéneo y simple: materiales idénticos, colores similares. Los elementos del mobiliario tienen formas diferentes, pero todos están construidos de un mismo material y en la mayoría de los casos predomina el color gris

grafito.<sup>23</sup> Por otra parte, el encuadre en definitiva establece qué es parte del espacio público y qué no. Cualquier elemento nuevo (o viejo) que se agregue al espacio que no posea estas características se pone en evidencia y no forma parte del mobiliario urbano. Este encuadre, entonces, funciona como la marca de una gestión.

No es una novedad de estas tres gestiones de gobierno el reemplazo, cambio o instalación de estos tipos de elementos. De hecho, en el año 2000 se sanciona la Ley 468 que especifica los elementos que pueden ser instalados en el espacio público de la Ciudad de Buenos Aires y, posteriormente, en 2002, la Ley 844 que establece las características que debe tener el mobiliario urbano. Ahora bien, sí es una novedad que formen parte de este mobiliario urbano los diversos modelos de bancos, macetas y bolardos (como muestran las imágenes) y la delimitación a partir de esta instalación de espacios que antes no estaban demarcados. Es decir, la novedad está en la aparición de objetos que antes no existían en el espacio público. La sola presencia de nuevos tipos de objetos dentro de lo que se considera “equipamiento urbano”, sus formas, su asociación con lo hogareño muestra un cambio en la representación del espacio.

Estos objetos sirven para demarcar zonas de la ciudad y para ordenar el tránsito: establecen por qué zonas transitan los vehículos y por cuáles los peatones (función de los bolardos), qué zonas son para sentarse y cuáles no (función de los bancos), y cuáles son una barrera para evitar posibles choques de autos y el estacionamiento en infracción (función de uno de los modelos de macetas). Sin embargo, estos elementos tienen además otros sentidos que ser “instrumentos puros” (Barthes, 1993). Los objetos sirven para algo, pero también

---

23 De hecho, este color es el mismo que se utiliza en el alumbrado, postes, cajas de servicios y semáforos.

para *no hacer algo*, es decir, delimitan el espacio público y permiten ciertas prácticas sociales y anulan otras o, incluso, determinan el modo en que esas prácticas se realizan. Así, se establece cómo caminar, por dónde, a qué velocidad, dónde descansar, de qué forma, a qué distancia de las otras personas estar. Pero, a su vez, los canteros y macetas se colocan en las calles peatonales para que allí no se instalen vendedores ambulantes o lo que los medios de comunicación denominan “manteros”. La práctica de vender en el espacio público se prohíbe, se relocaliza y, para que lxs vendedores no vuelvan a instalarse, se ocupa el espacio con objetos. En este sentido, se regula el uso del espacio, las prácticas de circulación, las formas de descanso, ocio y socialización a partir de la instalación de macetas.

Como señalamos al comienzo de este Capítulo, el Gobierno de la Ciudad denomina a estas instalaciones y relocalizaciones “puesta en valor” o “mejoramiento” del espacio público. En la página web del Gobierno de la Ciudad no podemos recuperar noticias del “antes” ni fotos de las plazas ni de las veredas. Sin embargo, esas formas de denominar a las acciones que se realizan en el espacio público dan cuenta de que *antes* era un espacio desorganizado, heterogéneo y hostil y *ahora* es un espacio ordenado y homogéneo. Esta es también una forma de pensar la estética de la ciudad: los objetos instalados “embellecen” el espacio público, mientras que un vendedor ambulante no: lo desorganiza y, paradójicamente, lo obstaculiza.<sup>24</sup> A su vez, la presencia de estos elementos, como dijimos más arriba, establecen un sello de una gestión, una marca ciudad (Dinnie, 2008), una forma de omnipresencia del gobierno en los espacios públicos. Cualquier otro objeto que allí se instale quedará por fuera de este sistema, se

---

24 Ver: Télam (10 de enero de 2017): <https://www.telam.com.ar/notas/201701/176128-fuerte-operativo-en-once-para-desalojar-a-los-manteros.html>.

verá como extraño y no formará parte de la estética institucional. Los objetos, entonces, establecen orden en el espacio pero también control sobre las acciones y reacciones de la ciudadanía (Foucault, 2002 [1975]; Harvey, 1998), sobre las formas de circular y de permanecer. En este sentido, existe un ordenamiento “normal” de la ciudad, de las prácticas y de los tiempos.

## Algunas conclusiones

Pensar a la ciudad como discurso (Orlandi, 2004; Zoppi Fontana, 2005) es considerar a la ciudad como un espacio signifiante, es decir, que tanto la forma de los espacios como los discursos sobre esos espacios construyen una representación de sus habitantes y de sus formas de vida. En términos de Fairclough (2003), los discursos sobre la ciudad determinan ciertas prácticas sociales e identidades de sus habitantes.

Al comienzo de este Capítulo, nos preguntamos para qué o para quiénes se pone en valor un espacio y por qué se denomina de esta forma a las acciones realizadas por el Gobierno de la Ciudad en los espacios públicos. Consideramos que el Gobierno de la Ciudad impone en sus comunicaciones oficiales una serie de valoraciones a este signo: poner en valor es organizar, homogeneizar, embellecer y, a la vez, desvalorizar todo lo que antes había en ese espacio.

En primer lugar, postulamos que los objetos se asocian metafóricamente con un hogar, es decir, experimentamos el espacio público como si fuera una casa. A este fenómeno lo denominamos *traslación intramodal*, dado que las formas de algunos elementos del espacio urbano tienen como origen elementos de otras épocas y espacios. Esto conlleva una representación de lo público como lo familiar. Sin embargo, pese a que la forma de los objetos y su ubicación en el espacio

nos remitan a la forma de un living, las prácticas sociales que se habilitan no son las del mundo de lo íntimo o familiar, sino las de lo individual. A su vez, la inmovilidad de estos objetos demarca zonas por las cuales se puede transitar y zonas por las que no. De este modo, se establecen ciertas prácticas sociales: por dónde caminar, a qué velocidad, dónde parar, de qué forma y, paralelamente, se anulan otras o se determinan el modo en que esas prácticas se realizan: es el caso de la venta ambulante o incluso de ciertas limitaciones espaciales para realizar manifestaciones y marchas.

En segundo lugar, tanto el uso del hormigón como la forma en la que están instalados estos objetos (amurados al suelo) transforma al espacio público en homogéneo visualmente y esto provoca que pueda ser reconocido como una marca de gobierno. Se produce, entonces, un desplazamiento metonímico: los objetos instalados en el espacio público se asocian a la gestión del PRO en la ciudad.<sup>25</sup> Este pasaje puede sintetizarse del siguiente modo: de un material y un diseño particular a una forma de gestionar e intervenir el espacio público. Este desplazamiento parte-todo produce una *ilusión de referencialidad* (Raiter, 2016): los bancos, las macetas, los bolardos al igual que los eslóganes de cada una de las gestiones del PRO<sup>26</sup> representan a la ciudad. Si nos trasladásemos a otra ciudad del país y viéramos estos mismos objetos seguramente los asociaríamos a la gestión del PRO.

El análisis de algunos objetos instalados en el espacio público de la Ciudad de Buenos Aires pretende ser una puesta en juego de herramientas metodológicas para el análisis de

---

25 Esto mismo sucede con el color amarillo de la cartelería que publicita las obras o eventos del Gobierno de la Ciudad, es el color del partido y a la vez de la gestión.

26 En cada uno de los mandatos del PRO en la Ciudad de Buenos Aires se puso en circulación un eslogan que definió cada gestión: "Haciendo Buenos Aires" (2007-2010), "En todo estás vos" (2011-2015), "Vamos Buenos Aires" (2016). Estos enunciados acompañaban cada una de las campañas gráficas y audiovisuales del gobierno.

objetos. Si bien tomamos como ejemplo un caso emblemático de transformación de la representación de un espacio a través de la instalación de ciertos objetos, creemos que esta propuesta metodológica puede ser útil para analizar objetos de uso cotidiano o, incluso, espacios cerrados y privados: pensemos por ejemplo qué objetos y cómo están dispuestos en empresas como Google o Mercado Libre.

Dentro del Análisis del Discurso Multimodal, y en particular del análisis de la comunicación visual, los objetos en tres dimensiones nos presentan un desafío extra: son elementos que ocupan espacios y que pueden ser tocados, movidos, intervenidos. A diferencia de las imágenes, que representan o recortan una situación y cuyo encuadre está determinado por lo que entra dentro del plano, los objetos pueden ser trasladados, se pueden deteriorar, pueden cumplir funciones para las que no estaban originalmente destinados. La tarea de los analistas es poder dar cuenta de estas tensiones y observar ese “ofrecimiento” (van Leeuwen, 2005) o significado experiencial potencial que tienen los objetos como materialidades discursivas.

## Referencias bibliográficas

Abousnoug, G. y Machin, D. (2008). Defence discourse I. The visual institutionalization of discourses in war monuments. Mayr, A. (ed.), *Language and power. An introduction to institutional discourse*, pp. 115-138. Continuum.

Abousnoug, G. y Machin, D. (2010). Analysing the language of war monuments. *Visual Communication*, vol. 9, núm. 2, pp. 131-149. DOI: 10.1177/1470357210369884

Barthes, R. (1986 [1982]). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Paidós.

Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Paidós.

Bezemer, J. y Kress, G. (2016). *Multimodality Learning and Communication. A Social Semiotic Frame*. Routledge.

- Dinnie, K. (2008). *Nation branding. Concepts, issues, practice*. Butterworth-Heinemann.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity - Blackwell.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Foucault, M. (2002 [1975]). *Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno.
- Gurza Lavalle, A (1998). *Estado, sociedad y medios. Reivindicación de lo público*. Plaza y Valdés-Universidad Iberoamericana.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K. y Hassan, R. (1985). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Deakin University.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.
- Hernández Soriano, R. (2016). Antonio Bonet y el Grupo Austral, el valor de un manifiesto. Chaves Martín, M. A. (ed.), *Ciudad, arquitectura y patrimonio*, pp. 289-296. Universidad Complutense de Madrid.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006 [1996]). *Reading Images. The grammar of visual design*. Routledge.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Machin, D. y Mayr, A. (2012). *How to do Critical Discourse: A Multimodal Introduction*. Sage.
- Ministerio de Desarrollo Urbano. (2015). *Manual de Diseño Urbano*. Ministerio de Desarrollo Urbano del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En línea: <<https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollourbano/manualdedisenourbano>> (Consulta: 12-06-2022).

- O'Halloran, K. (2012). Análisis del discurso multimodal. *Aled*, vol. 12, núm. 1, pp.75-97.
- O'Toole, M. (1994). *The language of displayed art*. Leicester University.
- Orlandi, E. (1999). N/O limiar da cidade. *Rua*, vol. 5, pp. 7-19. DOI: 10.20396/rua.v5i0.8640678
- Orlandi, E. (2004). *Cidade dos sentidos*. Pontes.
- Raiter, A. (2016). Representaciones sociales. Raiter y Zullo, J. (comps.), *Al filo de la lengua: medios publicidad y política*, pp. 15-31. La Bicicleta.
- Rosanvallón, P. (2003). *Por una historia conceptual de lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, B. (2010). *La ciudad vista*. Siglo Veintiuno.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Zoppi Fontana, M. (2005). Identidades (in) formales. Contradicción, procesos de designación y subjetivación en la diferencia. Versión. *Estudios de comunicación y política*, vol. 14, pp. 13-57.
- Zukerfeld, G. (2021). *Modos de ser, hacer y decir en el espacio público de la Ciudad de Buenos Aires: representaciones y cambios discursivos en las comunicaciones oficiales del Gobierno de la Ciudad (2007-2016)*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

## Sitios web

- Basta de demoler (s.f.). *Quiénes somos*. Sitio Web. En línea: <<https://bastadedemoler.org/>> (Consulta: 20-06-2022).
- Buenos Aires Ciudad (s.f.). *Banco BKF 2000. (Carlos Rimoldi - Juan Blas Doberti)*. Sitio Web. En línea: <<https://buenosaires.gob.ar/desarrollourbano/manualdedisenourbano/equipamiento/mobiliario/bancos/banco-bkf-2000>> (Consulta: 20-06-2022).
- Casali, D. (6 de agosto de 2021). Por qué este bar de la ciudad se hizo viral. *La Nación*. En línea: <<https://www.lanacion.com.ar/propiedades/construccion-y-diseno/la-historia-del-local-de-puerto-madero-que-se-volvio-viral-nid05082021/>> (Consulta: 20-06-2022).

- Grupo Bondi (2008). *Mobiliario urbano*. Sitio Web. En línea: <<http://www.grupobondi.com.ar/>> (Consulta: 20-06-2022).
- López Menéndez, M. [@manlop]. (24 de mayo de 2022). *La foto viral en el cruce de Av. del Libertador y Av. Comodoro Rivadavia*. [Tuit] [Imagen adjunta]. Twitter. <https://twitter.com/manlop/status/1529145743180955648> (Consulta: 20-06-2022).
- No a las torres en la isla Paternal [@noalastorres.enlaisla.paternal]. (s.f.). *NoALasTorresEnLaisla. Blog personal*. [Perfil]. Instagram. <https://www.instagram.com/noalastorres.enlaisla.paternal/> (Consulta: 20-06-2022).
- Observatorio del Derecho a la Ciudad (s.f.). *Nuestra misión*. Sitio Web. En línea: <<https://observatoriociudad.org/>> (Consulta: 20-06-2022).
- Parque Colegiales [parque\_estcolegiales]. (s.f.). *Parque Cult Est Colegiales. Organización vecinal*. [Perfil]. Instagram. [https://www.instagram.com/parque\\_estcolegiales/](https://www.instagram.com/parque_estcolegiales/) (Consulta: 20-06-2022).
- Télam (10 de enero de 2017). Capital Federal. Incidentes durante el desalojo a los manteros en Once. *Agencia Télam*. En línea: <<https://www.telam.com.ar/notas/201701/176128-fuerte-operativo-en-once-para-desalojar-a-los-manteros.html>> (Consulta: 20-06-2022).

## Capítulo 7

### La culpa no es del castor ni del gorila

Acerca de la (no) neutralidad de la educación

*Alejandro Raiter, Julia Zullo*

¿Cuál es el límite entre la enseñanza y el adoctrinamiento? ¿Qué diferencias enunciativas o textuales tienen los mensajes para niños calificados de uno u otro modo? A partir de un episodio puntual que cobró relevancia en la agenda mediática argentina respecto de la publicación de un relato infantil censurado en plena pandemia, nos propusimos comparar tres cuentos para niños de características similares para intentar responder a estos interrogantes.

#### Lo que pasó. Lo que investigamos

El 4 de noviembre de 2020 los diarios argentinos de circulación nacional informaron que un cuento infantil —que había sido publicado el 20 de octubre de 2020 por el portal educativo de la provincia de Entre Ríos— ya no se encontraba disponible; no solo había sido eliminado sino que la funcionaria responsable del área había tenido que renunciar.<sup>1</sup> El mo-

<sup>1</sup> Ver: *Jornada* (4 de noviembre de 2020): [https://www.diariojornada.com.ar/287094/paismundo/entre\\_rios\\_echan\\_a\\_una\\_funcionaria\\_por\\_un\\_polemico\\_cuento\\_infantil/](https://www.diariojornada.com.ar/287094/paismundo/entre_rios_echan_a_una_funcionaria_por_un_polemico_cuento_infantil/).

tivo aducido fue que el material había sido denunciado como *adoctrinador* por legisladores de la oposición al gobierno de esa provincia, denuncia de la que se habían hecho eco también los medios provinciales. Como forma de ratificación de este tipo de (des)calificación, el día 7 de noviembre del mismo año, la ministra de educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Soledad Acuña, volvió a denunciar la presencia de *docentes adoctrinadores* durante un reportaje realizado por un periodista y diputado, perteneciente a su mismo partido.<sup>2</sup> Solicitó, además, a los padres que prestaran atención a las clases que sus hijos recibieran en sus computadoras, *tablets* o teléfonos ya que —a diferencia de lo que sucedía en las aulas en las circunstancias habituales de presencialidad— las autoridades no podían controlar lo que les docentes transmitían.

La pandemia en la Argentina —como en casi todo el mundo— provocó que las autoridades suspendieran las actividades educativas dentro de las escuelas. El aislamiento social preventivo y obligatorio — comúnmente llamado cuarentena— fue decretado a partir del 20 de marzo de 2020; desde esa fecha docentes y alumnos se alejaron de las aulas en todo el país.<sup>3</sup> En la medida en que estas disposiciones se extendieron en el tiempo, surgió el problema de qué hacer con los niños, confinados en sus casas a cargo de sus padres. De modo improvisado, las autoridades decidieron llevar adelante la educación virtual. La urgencia obligó a docentes sin formación previa a usar sus propios equipos —o adquirir nuevos—, usar las conexiones personales a redes de las que ya disponían —o suscribir otras por su cuenta— e improvisar una modalidad que les era extraña. No solo faltaban equipos —el gobierno anterior había suspendido en el año 2015

---

2 Ver: Iglesias (2020): [https://www.youtube.com/watch?v=Qk\\_ESFkkFbY](https://www.youtube.com/watch?v=Qk_ESFkkFbY)

3 Aunque hubo diferencias entre las distintas jurisdicciones, podemos decir que las clases presenciales se retomaron de modo irregular a fines del año escolar 2021.

el Programa Conectar Igualdad, que entregaba masivamente *netbooks* a estudiantes y docentes—, sino que faltaban materiales didácticos para utilizar. Los ministerios de educación —nacional y provinciales— así como los sindicatos docentes se apresuraron a crear aulas virtuales, dotarlas de contenidos e instruir a los docentes en el uso de plataformas de uso gratuito.

En ese marco, todo material u otro tipo de ayuda para la labor docente fue bien recibida por docentes y padres. Sin embargo, un cuento destinado a educación inicial provocó la reacción de las publicaciones mencionadas, hizo resurgir el debate sobre el adoctrinamiento solapado a los alumnos. Decimos que resurgió porque en la sociedad —en realidad, en los medios hegemónicos nacionales— ya había aparecido el debate vinculado con el portal educativo *Encuentro* en general y con la animación infantil llamada *Zamba* en particular.<sup>4</sup> Estos programas habían sido desactivados en 2015 y fueron reactivados en 2019, junto con los cambios de gobierno.<sup>5</sup>

Queremos analizar el cuento infantil que provocó el debate y comprobar si el análisis del discurso nos ofrece alguna respuesta acerca de por qué un texto puede ser calificado como doctrinario. De acuerdo con la metodología propuesta (Trew, 1979), realizamos un trabajo comparativo con materiales que, por la circulación que tienen en nuestra sociedad —cuentos ilustrados para niños— consideramos similares: *¿Qué vas a llevar?*, de Pablo Bernasconi (2019), y *La cigarra y la hormiga*, originalmente de Esopo (s.f.).<sup>6</sup>

---

4 El canal Encuentro depende del Ministerio de Educación de la Nación.

5 Ver: Zullo (2019) y el Capítulo publicado en este libro por la misma autora.

6 Para ver los tres cuentos: Entre Ríos Ahora (2020): <https://www.youtube.com/watch?v=iUMgM0ktmuc>, Esopo (s.f.): <https://arbolabc.com/fabulas-para-ni%C3%B1os/la-cigarra-y-la-hormiga>, Bernasconi (2019): <https://www.unicef.org/argentina/media/6741/file/%C2%BFQu%C3%A9%20vas%20a%20llevar?.pdf>

Elegimos para el análisis la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD) y priorizamos la descripción del mensaje verbal escrito: para esto, segmentamos los tres textos en cláusulas y realizamos un análisis a nivel de procesos, participantes y circunstancias (Raiter y Zullo, 2016). Como en el cuento de Pablo Bernasconi tienen especial importancia las ilustraciones, sumamos la propuesta de Kress y van Leeuwen (2006) para el análisis de imágenes narrativas. Para las conclusiones, nos centraremos en la tensión entre la metafunción ideacional e interpersonal con especial énfasis en la relación entre participantes y procesos, por un lado, y la configuración de la destinación (Verón, 1987), por otro.

## El texto. Los textos

El texto de Matías Finucci Curi se titula *El gorila gorilón*. Se publicó como audiolibro con una sola ilustración que representa a un pacífico, muy estilizado y sonriente gorila. Ciertamente, los cuentos infantiles en donde los animales son personajes no constituyen una novedad; que lo mismo ocurra en los cuentos educativos, tampoco. Menos aún en los destinados a educación inicial (3 a 6 años). Se eligen animales y se les otorgan algunas propiedades que, en realidad, son humanas.<sup>7</sup> Las famosas fábulas de Esopo muchas veces contienen animales como personajes. En general, tienen la finalidad de enseñar valores y pontificar acerca de conductas correctas e incorrectas con esquemas binarios que sostienen en ejes diametralmente opuestos lo que está bien y lo que está mal, lo que la sociedad aprecia o

---

7 También fue y es muy utilizado por Disney y otras productoras cinematográficas. Ver, en particular Dorfman y Mattelart (1972).

desprecia. Según Minetti (2020), este fin moralizante es el que da origen a una literatura específica escrita para niños en el siglo XVII. En este caso se respeta esta tradición para mostrar las ventajas de las conductas solidarias y colaborativas frente a las actitudes individualistas. Si fuera cierto que este género de literatura infantil es utilizado para inculcar conductas valoradas socialmente a los niños —además de divertirlos— resulta difícil entender por qué un cuento en particular sería calificado de adoctrinador cuando tenemos una multitud de cuentos similares que no son calificados de este modo.

Siguiendo también a Courtine (1981), solo el trabajo comparativo en análisis del discurso es el que permite evidenciar los contrastes (ver también Hodge y Kress, 1993) y los cambios en la construcción social del sentido. Precisamente por eso, para indagar en la calificación de un texto en particular como *doctrinario*, lo analizamos junto con otros cuentos infantiles de animales para entender en qué se diferencia. Para ello, lo comparamos con una versión de *La cigarra y la hormiga*, de Esopo y con *¿Qué vas a llevar?*, de Pablo Bernasconi. De los miles de cuentos de animales disponibles hemos elegido: al primero por ser tradicional, porque es usado en la escuela desde hace muchos años y porque no ha sido calificado de adoctrinador en los medios informativos. Y elegimos al segundo porque ha sido publicado, difundido y puesto a disposición de padres y docentes de escuela por la Unesco en el mismo contexto de pandemia, sin que haya recibido crítica alguna por presentar doctrinas.

En síntesis, los tres cuentos comparten algunas características: son narraciones utilizadas para compartir con los niños, tienen animales como protagonistas y persiguen un fin pedagógico y moralizante.

## Acerca de adoctrinar y de enseñar

Entendemos que este problema es lo suficientemente complejo como para abordarlo en solo un apartado, pero lo mencionamos porque nos llama poderosamente la atención que se señale a un cuento en particular —de todos los cuentos utilizados en la enseñanza en el nivel inicial— como adoctrinador, porque equivale a afirmar, precisamente, que aporta una enseñanza. Comenzamos por consultar el diccionario en línea de la Real Academia Española (RAE). La entrada para *enseñar* es la siguiente:

### Enseñar

Del lat. vulg. *insignāre* ‘señalar’.

1. tr. Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos.
2. tr. Dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo.
3. tr. Indicar, dar señas de algo.
4. tr. Mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado.
5. tr. Dejar aparecer, dejar ver algo involuntariamente.
6. prnl. Acostumbrarse, habituarse a algo. (RAE, 2022a)

De acuerdo con esta entrada, enseñar y adoctrinar son casi expresiones sinónimas; no podría enseñarse sin adoctrinar; no solo eso, sino que un cuento infantil que no adoctrinara no sería específico para la enseñanza. Por su parte, en el mismo diccionario, la entrada para *adoctrinar* es la siguiente:

### Adoctrinar

De a— y doctrina.

1. tr. Inculcar a alguien determinadas ideas o creencias. (RAE, 2022b)

Nuevamente podemos decir que ambos verbos son casi sinónimos. Si miramos los tres cuentos desde esta definición, debemos decir que los tres intentan inculcar ideas o creencias: el cuento de Esopo tiene —fábula al fin— una moraleja explícita: “trabajar y guardar” nos garantiza el bienestar futuro, mientras que holgazanear y cantar no lo hace. El cuento de Bernasconi —mediante la metáfora de una motoneta que puede llevar a varios animales con sus alimentos, pero colapsa si se pretende cargarla con alimentos ricos en azúcar o muy elaborados— permite inferir qué alimentos son sanos y cuáles no lo son. El cuento de Finucci Curi —*El gorila gorilón*— deja al personaje de la abeja reina la responsabilidad de emitir la moraleja o enseñanza dentro del mismo cuento: el bienestar es una construcción colectiva, y, además, nadie supera sus problemas en soledad; el egoísmo y el individualismo quedan descalificados. Los tres textos, entonces, intentan exponer la ventaja de mantener determinadas actitudes o conductas: la disposición al trabajo y al ahorro, la necesidad de acostumbrarse al consumo de alimentos sanos y las ventajas de sostener actitudes y conductas solidarias en una sociedad. Los tres textos adoctrinan, los tres textos enseñan.

Ahora bien: ¿qué actividad social es la enseñanza? Según Dussel y Caruso (1999), es una actividad intencional (hace falta que, al menos, quien tiene el papel de enseñar quiera transmitir/presentar o permitir que se adquiera el contenido) y asimétrica. La enseñanza requiere asimetría con relación al contenido definido para esa situación, como una condición de partida ¿Qué sentido tendría enseñar si todos los participantes saben lo mismo de algo o si poseen parecida habilidad respecto de algo? También está implicado que hay algún proceso de traspaso, un contenido concreto, un saber

—que posee un educadore— pasa a ser parte de los conocimientos del educande.

Entonces, la enseñanza es una actividad social que permite el traspaso de experiencias entre las generaciones. Las personas con experiencia o saberes (en general, mayores) traspasan sus conocimientos y habilidades a las personas que aún no los tienen (en general, a quienes integran las generaciones más jóvenes). En efecto, a diferencia de otras especies, las experiencias humanas son acumulativas, nuestros hijos no deberán descubrir el modo de fundir metales ni deberán experimentar hacer represas por primera vez. De esta forma, el conocimiento humano es transmitido a las nuevas generaciones o a quienes desean poseerlo. Por este motivo es que podemos decir que la enseñanza y el aprendizaje son actividades propias de la humanidad, que las realiza desde sus primeros orígenes; obviamente, lo que ha cambiado son los contenidos de lo que se enseña, lo que la sociedad considera importante que sus integrantes conozcan.

A lo largo de la historia de la humanidad la enseñanza ha tomado diferentes formas y ha cambiado en la medida en que el desarrollo social ha requerido diferentes entrenamientos para las futuras generaciones adultas. Desde el entrenamiento para la caza y la fabricación de herramientas en las bandas de homínidos cazadores-recolectores hasta el complejo sistema educativo de la posmodernidad —incluyendo posgrados y educación a distancia—, han sido diferentes los alcances de las responsabilidades de las personas encargadas de llevar a cabo ese entrenamiento/formación. La tarea comenzó desde una simple división del trabajo (Berger y Luckmann, 2008 [1968]) para construir con el tiempo instituciones altamente especializadas.

Desde luego que la enseñanza social no está limitada a la enseñanza de una habilidad u oficio en particular. Las sociedades deben reproducir además sus normas de

comportamiento y funcionamiento; la organización social que se ha dado también debe mantenerse. En términos de Apple y King:

Esto quiere decir que las escuelas hacen, en general, lo que se supone que deben hacer, al menos en términos de proporcionar, a grandes rasgos, las disposiciones que serán funcionales o útiles en la vida social de un orden social y económico complejo y estratificado. (Apple y King, 1985: 37)

Desde sus comienzos no se trataba solamente de enseñar a cazar, recolectar o sembrar; se debía entender el concepto de comunidad, esto es, acostumbrarse a compartir, almacenar y alimentar a las generaciones que aún no podían hacerlo o que ya no lo podían hacer, pero que habían sido responsables de su alimentación y ahora de su enseñanza. Siempre se enseñó el orden social y la división de tareas (Meillassoux, 1975).

Tal vez un aprendiz de carpintería deba aprender a serruchar, lijar, armar, encastrar, encolar y las otras operaciones necesarias para construir con madera. Deberá aprender también a respetar a quienes les enseñan, a los oficiales que ya conocen el oficio. Deberá aprender a trabajar y también a esperar la fecha de pago, a ahorrar, y demás prácticas sociales.

En muchos lugares la enseñanza fue y es diferenciada para garantizar que se pueda perpetuar el orden social. Pudo y puede ser realizada en instituciones particulares como *scholae* o escuelas, o en el seno de las familias. En Roma, la educación en sí estaba destinada solo a los hijos varones de la clase patricia: los de la plebe serían entrenados solo cuando fueran reclutados para llevar armas. La enseñanza diferenciaba —y aún diferencia en muchos lugares— por género: la división de los contenidos de la enseñanza garantizaba —y garantiza— la división del trabajo pero también el patriarcado.

Aún hoy la escuela tiene como función la reproducción del orden social. En términos de Bernstein (1996), el discurso pedagógico consiste en un principio recontextualizador de discursos disciplinares organizado sobre la base de lo que él denomina discurso regulador que garantiza el orden social, la reproducción de valores, relaciones e identidades.

En este sentido, si el objetivo de la escuela fuera solo impartir una instrucción (por ejemplo, enseñar la regla de tres simple o la conjugación del modo indicativo) aun así habría de por medio un discurso regulador: ¿por qué ese contenido de matemática<sup>8</sup> o de lengua y no otro? ¿Con qué fin?, ¿desde qué perspectiva?, ¿en qué tipo de alumne se piensa para incluir ese tema? Sin embargo, la enseñanza está muy lejos de lo que Bernstein llama discurso de la instrucción “puro”. ¿Para qué se promete lealtad a la bandera? ¿Por qué hay actos y conmemoraciones? ¿Por qué se distribuyen las actividades y sus participantes en determinados espacios y no en otros? Evidentemente, el discurso regulador siempre está presente, esté o no explícito en la comunicación.

Referentes de la política han insistido e insisten en que la escuela debe preparar a les niñes para que se inserten en el mercado de trabajo.<sup>9</sup> Si remedáramos la famosa frase atribuida a Sarmiento de *educar al soberano*, diríamos que se trata también de *entrenar al soberano para el mercado de trabajo*. En términos de los textos analizados aquí, se trata de que les niñes se identifiquen con la hormiga ahorradora de la fábula de Esopo, no con la vaga cigarra; que no se identifiquen con el gallo porque prefiere los chocolates y la llamada “comida chatarra”; finalmente que se identifiquen con animales

---

8 Existen antecedentes en Argentina de censura a los contenidos escolares de matemática por considerarlos “subversivos” durante la última dictadura cívico-militar. Para más información: Schoijet (1979), Guevara (2021) y Pineau (2014).

9 Al respecto, ver el Capítulo 5, de Alana Venturini, en este mismo libro.

sociales que colaboran entre sí o actúan colectivamente y no con les solitarias.

A modo de corolario de este apartado, podemos decir que los tres textos pertenecen efectivamente a la enseñanza: no podemos negar la actividad intencional de sus autores ni la relación asimétrica que mantienen con sus consumidores-lectores; no podemos negar que intentan adoctrinar, intentan transmitir conocimientos, valores y actitudes. Seguramente, tampoco podremos negar que padres y docentes tengan una actitud intencional de transmitir esos valores a sus hijos o educandos al facilitarles su lectura o al leerseles directamente. El trabajo y el ahorro, la alimentación sana y la solidaridad son valores sociales apreciados. El problema es tratar de explicar por qué uno de esos tres cuentos genera repudio, mientras que los dos restantes son aceptados sin cuestionamientos. En los apartados que siguen intentaremos detectar diferencias a nivel textual que justifiquen este contraste.

## Los análisis

### Dos viejas conocidas: La cigarra y la hormiga

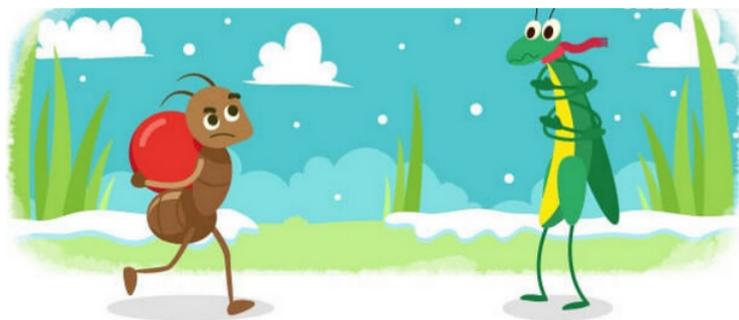


Figura 1. Actuar versus experimentar.

El relato es bien conocido: la hormiga trabaja incansablemente mientras la cigarra canta durante todo el verano. Cuando llega el invierno, la cigarra no tiene ni comida ni casa donde protegerse del frío.

El cuento tiene solo dos participantes aunque no se trata de mostrar ejemplarmente lo que está bien sino de señalar lo que está mal: la cigarra es la que aparece mayor cantidad de veces (tiene 39 menciones y hay 22 de la hormiga). También se diferencian por el tipo de acciones que realizan: la hormiga es agente de la mayoría de las cláusulas transactivas —modifica su entorno— mientras que la cigarra es experimentante de procesos mentales/sensitivos.<sup>10</sup> Veamos en detalle estas acciones:

La cigarra	La hormiga
Disfrutaba del sol	Trabajaba de sol a sol
Sin preocuparse de nada	Cargaba alimentos
Se reía y seguía cantando	Transportaba semillas y hojas
Temblaba de frío	Cerró la puerta

Tabla 1. Tipos de procesos adjudicados.

Lo que queda claro es que la hormiga hace cosas, la cigarra, no. Incluso, las no transactivas, del tipo cantar o bailar, carecen de afectades. Esto resulta obvio, porque es la esencia de la fábula.

Todo lo que entra por los sentidos, pone a la cigarra en el lugar de experimentante (tanto lo bueno como lo malo) mientras que la hormiga realiza acciones materiales que

10 La versión analizada se compone de sesenta y cinco cláusulas, sin contar la moraleja, que no incluimos porque en ella no aparecen ni la hormiga ni la cigarra. De estas cláusulas, en treinta y nueve es participante la cigarra, mientras que en veintidós lo es la hormiga. La cigarra es agente en solo dos cláusulas transactivas mientras que la hormiga lo es en diez, lo que es consistente con un personaje que no hace nada y otro que se caracteriza por hacer cosas. Esta proporción se invierte en las no transactivas (once a siete) y en las experienciales (diez a dos) lo que refuerza quién hace y quién no.

garantizan precisamente su subsistencia material pero no experimenta nada (ni bueno ni malo). Ni siquiera conoce/razona/sabe, simplemente actúa. Las acciones que se niegan también suponen lo que ese participante debería hacer (preocuparse, dejar de cantar, tener donde vivir) y las que se reiteran, le dan énfasis a esas acciones: cantar en el caso de la cigarra y llevar, transportar, trabajar, para la hormiga.

### Educación alimentaria: *¿Qué vas a llevar?*



Figuras 2 y 3. Amigos saludables versus el gallo.

En este cuento, un castor inicia un viaje; a lo largo del recorrido se van sumando otros animales. Cada uno anuncia los alimentos que va a llevar. De los tres cuentos analizados este es el que mejor explota los recursos del mensaje multimodal, porque el sentido depende de la composición texto/ilustraciones. Consideramos que los dibujos de los animales son símbolos (Kress y van Leeuwen, 2006) y no íconos, elegidos para facilitar la identificación y diferenciación por parte de los niños. No pretenden fidelidad con animales reales ni

con sus conductas habituales sino que estas han sido humanizadas.<sup>11</sup> Analizamos el texto escrito aunque consideramos que, si los consumidores estuvieran restringidos a este modo, la comprensión podría ser dificultosa; por ejemplo, la motoneta que usan como medio de transporte está claramente dibujada, pero no está mencionada en el cuento; además, el nudo de la historia —el colapso que se produce de la moto provocado por alimentos no saludables— solo aparece en las ilustraciones.

Los personajes del cuento son un castor, un sapo, un conejo, un pájaro carpintero, un oso y un gallo. Todos los personajes son agentes mientras que los alimentos que llevan/aportan al viaje ocupan el lugar sintáctico-semántico de pacientes; junto con los alimentos que serán llevados se establecen sus funciones; en el caso de los alimentos que lleva el gallo por medio de una transformación (negación e interrogación) se indica, por el contrario, su no utilidad.

Lo que identifica a los personajes del cuento, es que todos anuncian los comestibles que van a llevar al viaje en motoneta. Se listan los comestibles y sus funciones:

naranja para que nada pueda pasarme (castor)  
almendras y cerezas para no cansarse (sapo)  
zanahoria para descubrir y ver (conejo)  
choclo energía para llegar lejos y rápido (pájaro carpintero)  
miel y pan integral para no enfermar (oso)  
una gaseosa de algo amarillo, un chupetín de fram-buesa, dos hamburguesas con mayonesa, mostaza y ketchup, un alfajor de chocolate, un paquete de papas fritas, una caja de galletitas saladas, una porción de pizza de jamón, una caja de maní con chocolate

---

11 Cómo ocurre en el caso de las fábulas en general y de *La cigarra y la hormiga* en particular.

(gallo). Estos últimos (sin utilidad declarada) son los que hacen colapsar la motoneta, no permiten correr, detienen el viaje de todos.

### La solidaridad como valor: *El gorila gorilón*



Figura 4. Un gorila solitario.

El gorila gorilón vive solo, tiene todo y no le falta nada. A diferencia de otros animales que tienen problemas: una abeja que se lastimó un ala, una hormiga que se lastimó una patita, un pajarito que se quedó sin nido. El gorila gorilón se queja porque en cada caso alguien ayuda a estos animales en problemas: la abeja reina, la hormiga reina y las aves del lugar. Según él, cada uno se tiene que ganar todo solo. Hasta que un día es el gorila quien se enferma y los demás animales del cuento son los que lo ayudan para que pueda sobrevivir. Sobre el final, la abeja reina le enseña:

1. El bienestar lo conseguimos entre todos y todas, de los problemas no se sale en soledad

En el cuento aparecen siete agentes explícitos que son animales —gorila, abeja, hormiga, pájaro, abeja reina, hormiga reina y aves— más un participante no animado: la tormenta. En muchas cláusulas le participante no es explícite, porque el lugar del sujeto gramatical lo ocupa el cuantificador *nadie* o son cuasi reflejas en las que le participante no puede reponerse. Fuera del gorila, agrupamos a los participantes animados por el tipo de actividad que realizan o sufren; de este modo tenemos a) a los que sufren accidentes —abeja, hormiga y pájaro— por lo que necesitan ayuda al no poder realizar su actividad habitual y b) a los que pueden dar algo a los demás —abeja reina, hormiga reina y pájaros— y ayudarles cuando sufren accidentes.

El personaje del gorila contrasta con los demás en cuanto a los procesos que se le adjudican: relacionales posesivas que lo caracterizan, transactivas negadas y no transactivas frente a los demás que, como dijimos, son dadores o son beneficiarios.<sup>12</sup>

Todos los personajes son nombrados con el sustantivo que denota genéricamente al animal; solo el *gorila* es acompañado por un modificador directo, *gorilón*, que indicaría que su comportamiento —las acciones que realiza y, sobre todo, lo que afirma— podría diferenciarlo de otros gorilas. Esta es una excepción en todo el corpus: solamente el personaje del gorila es calificado mediante el recurso de usar modificador directo. Es cierto que en el cuento también tenemos los personajes de *abeja reina* y de *hormiga reina*, pero en estos casos,

---

12 El gorila aparece en veintiuna cláusulas de las sesenta y cinco que tiene el cuento en total; es caracterizado en cinco cláusulas relacionales posesivas; es agente en siete pseudotransactivas, cinco transactivas (dos de ellas con transformación negativa) y cuatro accionales no transactivas. Los otros personajes, tanto quienes sufren accidentes como quienes son dadoras, no aparecen en cláusulas relacionales, es decir, no se las define. Las dadoras aparecen en doce cláusulas, de las cuales seis son transactivas, cuatro no transactivas y dos pseudotransactivas. Tanto el gorila como los accidentados son beneficiarios de la acción de las dadoras.

el modificador directo usado, *reina*, indica diferente función en la comunidad de animales, no característica personal.<sup>13</sup>

El gorila gorilón es definido por sus posesiones (alienables), por lo que dice y —nudo que desencadena— por lo que no puede hacer cuando se enferma, mediante transactivas negadas. Los otros personajes no son definidos por lo que poseen ni por lo que dicen sino por lo que necesitan/ofrecen:

2. Tiene muchas bananas y enormes palmeras donde descansar
3. Nada le faltó nunca
4. Eso no está bien —gruñía con furia—. Si lo quiere que se lo gane solito.

Les tres personajes que sufren accidentes aparecen definidos mediante cláusulas negadas, es decir, por lo que no pueden hacer. Por su parte, la abeja reina y la hormiga reina, son las dadoras: tienen capacidad para entregar algo y lo hacen; aparecen, entonces, en cláusulas transactivas.

La abeja, la hormiga, el pajarito	La abeja reina, la hormiga reina, las aves
No podía volar	Darle el alimento necesario
No podía trabajar	
No podía buscar el remedio para su hijita	Darle el alimento y los remedios necesarios
No tenía lugar para cuidar a sus pichones	Regalarle un nido

Tabla 2. Tipos de procesos adjudicados.

13 Esta última información pertenece al mundo de lo conocido (van Dijk, 1978).

## Comparación y discusión

La estructura de los tres cuentos es paralela y comparable, aunque en *La cigarra y la hormiga* se trate de dos personajes, mientras que en los otros son varios:

- 1) La hormiga está en las *antípodas* de la cigarra.
- 2) Castor, oso, sapo y pájaro carpintero están en las *antípodas* del gallo.
- 3) Abeja reina, hormiga reina y aves están en las *antípodas* del gorila.

Veamos las diferencias. En 1) se trata de qué *hacen* los personajes y de la actitud que tienen hacia su hacer propio y al hacer de los otros. Se hablan entre sí, pero ninguno cambia de actitud. Los personajes son llamados por su nombre. Recordemos que en este caso, el texto lingüístico (además de tratarse de una traducción —y, suponemos, sucesivas adaptaciones— del original griego) y el texto gráfico no fueron producidos al mismo tiempo. Tiene una moraleja explícita.

En 2) los personajes se diferencian por lo que llevan al viaje: comestibles que tienen atributos —expresados por el uso de un *para* final—. Podemos decir que también mediante una implicatura convencional que resulta de la actitud que sostienen ante determinados alimentos. Todos llevan alimentos considerados naturales o sanos, lo que permite continuar el viaje, con excepción del gallo, quien hace colapsar la motoneta con sus alimentos elaborados/ultraprocesados. La oposición alimento natural/elaborado o la oposición alimento sano/alimento no sano es una clasificación del universo de los humanos (adultes). El mensaje está articulado en el modo verbal y visual y solo hay una moraleja si los lectores son capaces de inferirla: los alimentos *chatarra* no son buenos.

En 3) se trata de actitudes ante el *no poder hacer* de otros, cuando sufren accidentes o problemas. Es decir, el gorila opina, habla, hasta el momento en que él también sufre un accidente y no puede hacer; los personajes que hacen no hablan hasta que aparece la moraleja explícita, que está incorporada en el cuento, sin apartado especial. En este cuento —a diferencia de los otros— hay tres personajes fuera de esta oposición, que no hacen ni hablan: son beneficiarias/afectadas por acciones de los dadores. El gorila, entonces, representa el egoísmo y la falta de solidaridad mientras que la abeja reina, la hormiga reina y las aves participan en la historia por su voluntad de ayudar, por su empatía y la solidaridad. El cuento valora la ayuda que se da a quien lo necesita.

En definitiva, en los tres cuentos se muestran prácticas, valores y actitudes diferentes y opuestas. Las oposiciones explícitas son:

trabajo y ahorro frente a vagancia  
alimentos sanos frente a comida chatarra  
individualismo frente a empatía y solidaridad

Los personajes que optan por los segundos términos de estas oposiciones, es decir vagancia, individualismo y comida chatarra comprenden — al final de cada cuento — que estas opciones son equivocadas porque los llevan al fracaso. En definitiva, (los autores de) los textos tienen la actitud intencional de transmitir conocimientos y actitudes, es decir, enseñan y adoctrinan. Suponemos que la sociedad, los adultos que eligen leer estos cuentos/fábulas, esperan que los niños desarrollen determinadas actitudes —positivas— hacia el trabajo y el ahorro, la solidaridad y la alimentación sana. Entonces ¿por qué la denuncia de *adoctrinador* solo hacia uno de ellos?

## Algunas explicaciones posibles

### Un gorila con modificador

Desde el punto de vista de sus enunciados los personajes de los tres cuentos son agentes de cláusulas transactivas, no transactivas y pseudotransactivas; el gorila, por su parte, es el único de los personajes que es caracterizado mediante cláusulas relacionales posesivas. Esta es la única diferencia léxico-gramatical que registramos en el análisis. También registramos una diferencia respecto de la designación de los personajes, dado que el gorila es el único que aparece con un modificador directo. Es decir, siempre que aparece *gorila*, está acompañado por *gorilón* en un juego ambiguo entre la estructura nombre+apellido o bien nombre+atributo. Esta característica nos lleva a un contraste léxico que podemos explorar.

De hecho, nuestra hipótesis es que la diferencia fundamental está en el uso de la palabra *gorilón* modificando a *gorila*.<sup>14</sup> Podríamos salvar la cuestión ingenuamente haciendo un análisis morfológico que indique que se trata solo de un aumentativo —como podría ser el caso de puerta-portón o pájaro-pajarón— para señalar que se trata de un gorila de gran tamaño, pero claramente el término *gorila* puede señalar al primate africano o puede ser usado como signo ideológico para señalar —en la Argentina— a una persona antiperonista, según el *Diccionario del habla de los argentinos* (AAL, 2003). También en varias regiones de América

---

14 Gorila, como adjetivo modificador de persona, puede tener valor positivo o negativo, de acuerdo con quien lo use. El ex presidente argentino Mauricio Macri ha afirmado en más de una oportunidad que él es *gorila*.

Latina<sup>15</sup> designa a personas ricas, pertenecientes a la oligarquía. Si efectivamente *gorila* está reconocida en el mencionado diccionario con el significado de *persona contraria al peronismo*,<sup>16</sup> resulta extraño este sentido en el texto porque el cuento no opone a gorilas a peronistas sino que contrapone al gorila egoísta con abejas, hormigas y aves solidarias y asociadas fuertemente al trabajo y el esfuerzo. Es obvio que a ninguna persona que se considere antiperonista —o perteneciente a la oligarquía— le gustaría que la calificasen como egoísta.

Debemos destacar que la calificación de un gorila como *gorilón* tiene un valor local porque si se trata de textos firmados por autores no argentinos, las interpretaciones asociadas al antiperonismo no aparecen. A modo de ejemplo, circula una edición para niños del cuento *Gorilón*, de Jeanne Willis y Tony Ross (Carpio, 2020)<sup>17</sup> editado en español por Ediciones Ekaré en la cual el término denota a un gorila grande —y las ilustraciones acompañan este atributo— y no ha sido calificado de *adoctrinador*. No se trata de un personaje egoísta sino, por el contrario, de uno generoso y protector. Por lo tanto, sostenemos, no es el término el que provoca el rechazo, sino la caracterización del personaje como egoísta. Necesitamos apelar a las condiciones en que este texto fue producido, leído e interpretado para completar esta explicación.

---

15 Ver, como ejemplo, Guillén (1967): <https://www.cervantesvirtual.com/obra/poemas-del-gran-zoo-0/>

16 El término *gorilón* significaría 'muy gorila', pero la acepción no está consignada en el citado diccionario.

17 Ver: Carpio (2020): <https://www.youtube.com/watch?v=edPj56zUZuU>



Figura 5. Un gorila amigable y protector.

## Sobre huellas enunciativas

Sabemos, desde la teoría de la enunciación (Verón, 1987), que cada discurso construye una imagen de quien enuncia, de sus posibles destinatarios y de un mundo posible y sus relaciones. A lo largo del análisis, hemos reconstruido esos “mundos” creados en los textos y, como vimos, resultaron ser bastante similares. Mundos sencillos, donde se establecen

esquemas binarios: bien/mal alimentados, egoístas/solidarios; previsoros/improvisados. No hay nada en el mundo del gorila que lo haga diferente al mundo de los otros relatos. La configuración del enunciador y su modo de interpelar a sus destinatarios resulta clave para darle sentido a esos usos connotativos de *gorila* y *gorilón* que detectamos a nivel léxico.

Efectivamente, el cuento del gorila gorilón es el único que fue producido y reproducido públicamente desde un portal educativo oficial de una provincia gobernada por el peronismo.<sup>18</sup> Esta situación es reconocida como condición de lectura/interpretación por parte de los lectores adultos, destinatarios indirectos o mediadores de todos los materiales para niños.<sup>19</sup> Esta destinación del texto infantil hacia el adulto está presente siempre a modo de guiños,<sup>20</sup> conocimientos presupuestos o marcas paratextuales. En este caso, lo que diferencia al cuento del gorila de los demás, es que este “guiño” resultó ofensivo para muchos adultos destinatarios del cuento.

Como vimos a lo largo de este trabajo, los tres textos buscan que se pueda deducir lo bueno y lo malo, las actitudes que la sociedad busca subrayar y desarrollar en sus integrantes: el trabajo, el ahorro, la solidaridad, la opción por una alimentación sana. El *adoctrinamiento* y la voluntad de *enseñar* están presentes en todos los casos. La diferencia está limitada a la connotación del término ‘gorila’ reforzada por ‘gorilón’, que denota a un animal, pero connota dos características que

---

18 Al respecto, puede consultarse: Data Clave (24 de noviembre de 2020): <https://www.dataclave.com.ar/poder/despidieron-a-la-responsable-del-portal-aprender-que-publico-el-cuento-el-gorila-gorilon- a5fa3092bdaaeb8185c924574>

19 Debemos recordar que los textos para niños siempre tienen una doble destinación: la de la niñe misma —a quien se busca entretener y educar— y la de los adultos que deben elegir ese texto para leer o brindar a los niños.

20 Respecto de este planteo, puede consultarse el Capítulo 4, de Julia Zullo, sobre *Zamba* en este mismo libro.

no siempre van unidas: [antiperonista+egoísta]. El rechazo al cuento y su calificación como *adoctrinador* está relacionado entonces con los lectores que se puedan identificar como antiperonistas como posición política pero también sean calificadas como egoístas desde el punto de vista de su comportamiento social. ¿Cómo se hubiera leído/interpretado el cuento si en lugar de un gorila, el personaje egoísta hubiera sido un sapo?

Y, finalmente, existe otra tensión —además de esta asociación entre una posición política con un modo de comportamiento social— y es el problema del registro. Como sabemos, el registro es la adecuación del uso de la lengua al contexto de situación (Halliday, 1982: 46). Más precisamente, es la adecuación de las formas dialectales a la representación-valoración del contexto y de las formas lingüísticas que los hablantes emplean (Raiter, 1999). Existen innumerables situaciones comunicativas donde es válido (y hasta esperable) encontrar mensajes a favor o en contra del peronismo: editoriales periodísticos, análisis políticos, paneles, programas de debate, discusiones académicas. La diferencia fundamental serían los niños como destinatarios de los mensajes. Y esta distinción nos lleva a plantear una cuestión mucho más amplia: ¿qué tipo de representación —compartida o no— existe de la situación de enseñanza que permite predicar contra el egoísmo (en los cuentos infantiles, pero también en otros materiales) pero censura expresarse a favor o en contra de un movimiento político como el peronismo? Y más allá aún: ¿se trata solo del peronismo o más bien de una tensión más amplia que desvincula las prácticas políticas de las prácticas educativas?

## Referencias bibliográficas

- Academia Argentina de Letras (AAL). (2003). *Diccionario del habla de los argentinos*. Espasa.
- Apple, M. W. y King, N. R. (1985). ¿Qué enseñan las escuelas? Gimeno Sacristán, J. G. y A. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza. Su teoría y su práctica*, pp. 37-53. Akal.
- Berger, I. y Luckmann, T. (2008 [1968]). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Courtine, J. (1981). Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, vol. 62, pp. 9-128. En línea: <[https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1981\\_num\\_15\\_62\\_1873](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_62_1873)> (Consulta: 20-10-2021).
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972). *Para leer al pato Donald*. Siglo Veintiuno.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hodge, R. y Kress, G. (1993). *Language as Ideology*. Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. Routledge.
- Meillassoux, C. (1975). *Mujeres, graneros y capitales*. Siglo Veintiuno.
- Minetti, M. L. (2020). *La literatura en la escuela*. Fundación La Hendija.
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar em Revista*, vol. 51, p. 103-122. Universidade Federal do Paraná (UFPR). En línea: <[https://www.scielo.br/er/a/VCsbk\\_cBpkqF39g9vFyd3qfz/?format=pdf&lang=es](https://www.scielo.br/er/a/VCsbk_cBpkqF39g9vFyd3qfz/?format=pdf&lang=es)> (Consulta: 20-11-2022).
- Raiter, A. (1999). Registros, cambio lingüístico y educación. *Textos*, núm. 22, pp. 11-21.

- Raiter, A. y Zullo, J. (2016). *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*. La Bicicleta.
- Trew, T. (1979). Lo que dicen los periódicos. Variación lingüística y diferencia ideológica. Fowler, R.; Hodge, B.; Kress, G. y Trew, T. (eds.), *Lenguaje y control*, pp. 159-211. Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. (1978). *Texto y contexto*. Cátedra.
- Verón, E. (1987). La palabra adversativa. *AA.VV., El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*, pp. 11-26. Hachette.
- Zullo, J. (2019). *Identidad, memoria y poder. Cuando los nietos de la Abuelas hablan para los niños. Rétor*, vol. 9, núm. 2, pp. 165-191.

## Sitios web

- Bernasconi, P. (2019). *¿Qué vas a llevar?* Unicef. En línea: <<https://www.unicef.org/argentina/media/6741/file/%C2%BFQu%C3%A9%20vas%20a%20llevar?.pdf>> (Consulta: 20-10-2021).
- Carpio, J. [@jacquidelparcio4942]. (12 de octubre de 2020). Cuento: Gorilón, de Jeanne Willis. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=edPj56zUZuU> (Consulta: 20-11-2022).
- Data Clave (24 de noviembre de 2020). Despidieron a la responsable del portal Aprender que publicó el cuento "El Gorila Gorilón". *Portal Data Clave*. En línea: <[https://www.dataclave.com.ar/poder/despidieron-a-la-responsable-del-portal-aprender-que-publico-el-cuento-el-gorila-gorilon\\_a5fa3092bdaeb8185c924574](https://www.dataclave.com.ar/poder/despidieron-a-la-responsable-del-portal-aprender-que-publico-el-cuento-el-gorila-gorilon_a5fa3092bdaeb8185c924574)> (Consulta: 3-11-2022).
- Entre Rios Ahora [@entrieriosahora1057] (3 de noviembre de 2020). *Cuento: El gorila gorilón. (Sitio Aprender)*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=iUMgM0ktmuc> (Consulta: 20-10-2021).
- Esopo (s.f.). *La cigarra y la hormiga*. En línea: <<https://arbolabc.com/fabulas-para-ni%C3%B1os/la-cigarra-y-la-hormiga>> (Consulta: 20-10-2021).
- Guevara, D. [@diegoguevara1073]. (24 de marzo de 2021). La matemática prohibida en la dictadura: Matemática subversiva. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zrv0aJ4aiww> (Consulta: 20-11-2022).

- Guillén, N. (1967). *Poemas del gran zoo*. Grabaciones Egrem/ Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [Audio]. En línea: <<https://www.cervantesvirtual.com/obra/poemas-del-gran-zoo-0/>> (Consulta: 20-11-2022).
- Iglesias, F. [@prensaydifusionferiglesias9910]. (8 de noviembre de 2020). Un café con Iglesias y Soledad Acuña. [Video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=Qk\\_ESFkkFbY](https://www.youtube.com/watch?v=Qk_ESFkkFbY) (Consulta: 20-10-2021).
- Jornada (4 de noviembre de 2020). Entre Ríos: echan a una funcionaria por un polémico cuento infantil. *Jornada*. En línea: <[https://www.diariojornada.com.ar/287094/paismundo/entre\\_rios\\_echan\\_a\\_una\\_funcionaria\\_por\\_un\\_polemico\\_cuento\\_infantil/](https://www.diariojornada.com.ar/287094/paismundo/entre_rios_echan_a_una_funcionaria_por_un_polemico_cuento_infantil/)> (Consulta: 20-10-2021).
- Real Academia Española (RAE). (2022a). Enseñar. *Diccionario de la lengua española*. En línea: <<https://dle.rae.es/ense%C3%B1ar?m=form>> (Consulta: 20-11-2022).
- Real Academia Española (RAE). (2022b). Adoctrinar. *Diccionario de la lengua española*. En línea: <<https://dle.rae.es/adoctrinar?m=form>> (Consulta: 20-11-2022).
- Schoijet, M. (1979). Matemáticas subversivas. *Nexos*, vol. 2, núm. 20. En línea: <<https://www.nexos.com.mx/?p=3404>> (Consulta: 20-11-2022).



## **Sección C**

---

Reflexiones



## Capítulo 8

### ¿Qué preguntamos y por qué?

Apuntes sobre el uso de la entrevista semiestructurada en investigaciones sobre el lenguaje en uso

*Gabriel Hernández, Federico Testoni*

El equipo de investigación que produjo este libro se dedica al estudio de los usos lingüísticos a partir del análisis de emisiones concretas producidas por hablantes reales (Raiter y Zullo, 2004). En este Capítulo, sistematizamos las reflexiones obtenidas en dos investigaciones que construyen corpus con muestras orales. Buscamos así formular una revisión metodológica de la entrevista semiestructurada como herramienta para trabajos sobre la circulación y el uso de diferentes formas lingüísticas o representaciones.

### La entrevista semiestructurada como herramienta de investigación

Ante la decisión de utilizar entrevistas para estudiar el lenguaje en uso, el antecedente ineludible son los trabajos de William Labov. Este autor, desde un paradigma cuantitativo, utilizó entrevistas como un método para recoger datos de la lengua oral y desarrollar estudios sobre variación y cambio lingüístico (Labov, 1983). Si bien compartimos muchas de las

inquietudes que plantea la tradición sociolingüística inaugurada por estos trabajos, la propuesta que exploramos aquí se encuentra también influida por los estudios del lenguaje que utilizan entrevistas enmarcadas en etnografías (Briggs, 1986, Hymes 1974, entre otros) o en otras metodologías cualitativas (Bravo, 2002, entre otros). En esa línea es que nos proponemos presentar una serie de reflexiones metodológicas.

En particular, tenemos como objetivo presentar la entrevista semiestructurada como herramienta metodológica y explorar sus alcances, potencialidades y limitaciones. No pretendemos aquí entrar en debates teóricos sobre la herramienta en cuestión sino más bien plantear desafíos concretos, sistematizar algunas estrategias para enfrentarlos y exponer la fundamentación que respalda cada una de esas decisiones.

Decidimos dividir este texto en tres partes. En la primera parte conceptualizamos la entrevista semiestructurada y exploramos las diferentes opciones y decisiones que nos llevaron a elegirla como herramienta metodológica. En una segunda parte, presentamos los desafíos que identificamos y las estrategias que encontramos para sortearlos, organizados según dos etapas diferentes: el diseño de las entrevistas y su implementación. Finalmente, en una tercera sección ofrecemos una sistematización de las observaciones metodológicas.

## **Diferentes tipos de entrevistas**

Como toda herramienta metodológica, el diseño de una entrevista forma parte de las decisiones previas a la construcción de un corpus oral y que signan el camino de una investigación sociolingüística. Es decir, diferentes diseños que se construyen de acuerdo a las particularidades del objeto de

estudio y de los objetivos de investigación (Escolar, 2000), nos permiten recolectar diferentes tipos de datos y a la vez impiden acceder a otros.

Incluso habiendo seleccionado la entrevista como forma de recolección de habla, existen diferentes tipos de diseños. Tomamos tres, definidos a grandes rasgos: estructurada, semiestructurada y abierta, dado que muchos autores coinciden aproximadamente en este punto (por ejemplo, Acevedo Ibáñez y López, 1996: 28). Estos diseños se diferencian por el grado de libertad que tiene la persona entrevistada para formular sus respuestas, y es con ese criterio que podemos pensarlos en un *continuum*.

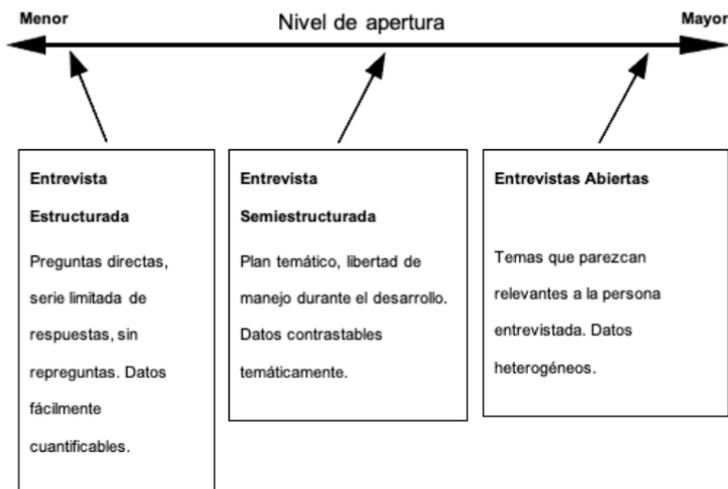
Hay diferentes formas de entrevistas estructuradas registradas en la bibliografía, todas ellas tienen en común que la persona que hará la entrevista (entrevistador de aquí en adelante) prepara de antemano la serie de preguntas que realizará, incluso quizás una serie limitada de respuestas posibles. Con esta herramienta se obtienen datos que pueden ser muy fácilmente cuantificables, para sistematizarlos posteriormente con herramientas como gráficos o tablas. Sin embargo, la información que obtenemos de las entrevistadas estará muy acotada por los límites del diseño original y no tendremos mucho acceso a cómo la expresan. Otro problema que identificamos, al utilizar este modelo para analizar la circulación de formas lingüísticas o representaciones, es que no todas las preguntas pueden relacionarse con la respuesta inmediatamente anterior. El hecho de no poder repreguntar nos impide redireccionar la entrevista hacia lugares que se pueden presentar como interesantes para el objetivo de nuestra investigación.

En el otro extremo del *continuum* propuesto, encontramos las que podemos llamar entrevistas abiertas, que presentan un grado de estructuración mínimo. En este caso, se le propone a una entrevistada que hable de los

temas que le parezcan relevantes para profundizar en su historia de vida (Guber; 1991: 214). Este tipo de entrevista permite profundizar en aspectos culturales, pero resulta difícil utilizarla para sistematizar el uso de formas lingüísticas. Por ejemplo, si una investigación sociolingüística tiene por objetivo estudiar las representaciones asociadas con el signo ‘trabajo’ en los textos obtenidos a partir de la transcripción de un conjunto de entrevistas, sería muy difícil establecer contrastes entre formas lingüísticas utilizadas en dos entrevistas si una derivó hacia las condiciones laborales en los trabajos actuales y la otra se centró en las tareas que componen el trabajo del hogar y por qué no son tenidas en cuenta en un salario.

En un nivel intermedio entre ambos tipos, tenemos las entrevistas semiestructuradas, donde “el entrevistador tiene trazado un plan de desarrollo, pero procede con más libertad de acción y mayor agilidad” (Acevedo Ibáñez y López, 1996: 29). En este tipo de entrevistas se parte de preguntas planificadas, pero estas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas y se orientan a partir de las respuestas de la persona entrevistada, para que profundice en los temas de nuestro interés y desarrolle sus puntos de vista (Flick, 2004).

Podemos representarnos el *continuum* de tipos de entrevistas organizados según su nivel de apertura como lo proponemos en el Cuadro 1, y ubicar el lugar que ocuparía la entrevista semiestructurada en el centro con relación a las opciones descritas.



Cuadro 1. Tipos de entrevistas según su nivel de apertura permitida para las respuestas y las temáticas abordadas.

## La entrevista semiestructurada

Consideramos que la entrevista semiestructurada presenta dos ventajas para analizar el uso lingüístico. En primer lugar, nos permite obtener muestras de habla extensas que, en la medida de lo posible, representen mejor los estilos (Lavandera, 1975) utilizados por los informantes. Como afirmamos más arriba, la repregunta en este tipo de entrevistas nos permite redireccionar la entrevista hacia lugares que se presenten como interesantes para el objetivo de nuestra investigación.

En segundo lugar, nos permite minimizar los efectos de la *paradoja del observador*. Labov (1972) aplicaba este concepto para advertir que toda situación de observación generará en la persona observada un cambio en su forma de hablar. Es decir, la herramienta metodológica utilizada para construir

un corpus puede modificar sus características. La entrevista semiestructurada, al posibilitar un formato de entrevista flexible, permite emplear recursos para dejar hablar a la persona entrevistada e interesarla en la conversación para que se aleje (al menos un poco) de la atención puesta al registro de la situación comunicativa (estar siendo grabada).

En resumen, resulta altamente conveniente (en sociolingüística o análisis del discurso) diseñar entrevistas que nos permitan elicitar muchos minutos de habla, pero manteniendo cierto control. Así, la oportunidad que nos da la entrevista semiestructurada de tener un diseño —por más básico que sea— es lo que nos permite controlar que todos los datos sean obtenidos en una situación comunicativa por lo menos similar. En la práctica, la semiestructura consiste en mantener ciertas constantes en el contexto de la situación de entrevista como: número de personas presentes, duración aproximada, lugar donde se lleva a cabo, etcétera. De esa forma tenemos una serie de variables controladas, que nos permitirán contrastar aquellas que queramos analizar. Por supuesto, consideramos que planificar una entrevista semiestructurada y mantener cierto control sobre algunas variables no implica necesariamente rigidez en el diseño (Fernández Sanmartín *et al.*, 2008). Buscamos una entrevista lo suficientemente flexible como para que el diseño aloje la posibilidad de que ocurran imprevistos durante su desarrollo. Profundizamos esto en el apartado siguiente, donde señalamos los desafíos que hemos logrado identificar y qué estrategias encontramos para sortearlos.

## **Ejemplos prácticos, muchos desafíos y algunas propuestas**

Hasta acá, realizamos una conceptualización de la entrevista semiestructurada como herramienta metodológica, pero haberla elegido es solo el comienzo de una serie

de decisiones que se nos presentan en su implementación. Inspirados tanto en nuestra experiencia como en otras investigaciones, exponemos a continuación algunas estrategias que puedan resultar útiles a la hora de investigar con esta herramienta. Organizamos la exposición a partir de aquellos desafíos que consideramos que pueden presentarse en las diferentes etapas de una investigación.

## 1. Etapa de diseño

### 1a. ¿A quién entrevisto? Estrategias para armar un corpus

A la hora de llevar adelante un proyecto de investigación que necesita un corpus oral debemos tener definida una población relacionada con el problema planteado. Dados los límites materiales, solo podremos entrevistar una porción de ella, entonces surge un primer desafío: ¿a quiénes entrevistamos? Así aparece un concepto fundamental para el trabajo sociolingüístico de campo: las variables extralingüísticas (Labov, 1972). Veremos que aquí es más notoria la diferencia entre un enfoque cuantitativo que busca una representatividad más directa y otros tipos de investigaciones que tienen otro enfoque, quizás con objetivos más cualitativos.

En todo proyecto hay un recorte de la población a estudiar planteado por nuestra pregunta de investigación. Si nos proponemos un estudio representativo y sabemos que va a ser imposible entrevistar a toda la población seleccionada debemos encontrar una forma de obtener una muestra que, justamente, la caracterice fielmente. Un ejemplo interesante de cómo lidiar con esto en sociolingüística se puede encontrar en la tesis de doctorado de Beatriz Lavandera (1975), en la que “el objeto era tener una muestra representativa de la

subcomunidad de Buenos Aires conocida como porteños” (p. 2). Con ese objetivo, la autora selecciona una serie de variables extralingüísticas a partir de las cuales construye su muestra: educación (primaria, secundaria, universitaria/terciaria), sexo (masculino y femenino) y edad (en los rangos de 18/34, 35/49, 50+). Luego, coteja que las relaciones porcentuales de sus variables respeten las proporciones de los datos del censo nacional vigente en ese momento. De esta forma se asegura de que en su muestra, además de estar representados todos los valores para cada variable, la relación proporcional entre ellos sea la misma que la de la población total sobre la que quiere confirmar sus hipótesis.

A pesar de presentar un enfoque más cuantitativo el ejemplo de Lavandera también puede servirnos para subrayar cómo ante un obstáculo difícil de sortear, la mejor estrategia es explicitar las decisiones tomadas y fundamentarlas. Lavandera hizo esto al tener que ignorar la relación proporcional con los datos del último censo poblacional con el que contaba con respecto al nivel socioeducativo de su población. La sociolingüista explicita y fundamenta lo que hizo apelando a los objetivos de su investigación:

[...] mi muestreo es preferencial en favor de los graduados de universidad, quienes no representan un tercio de la población adulta en la comunidad, como hacen entre mis informantes. Pero lo que yo estoy interesada en estudiar es la combinación entre la variación lingüística y las características extralingüísticas de la población. (Lavandera, 1975: 7)

Esto nos sirve como ejemplo para corroborar que no existe un corpus perfecto, ni una muestra ideal, pero que en su construcción lo más importante es que el material que vamos a analizar se ajuste lo mejor posible a los objetivos de

nuestra investigación. Consideramos que este es el criterio central para dar forma a un corpus de análisis. De hecho, la definición de las variables extralingüísticas que podemos considerar como relevantes en su conformación, deberían desprenderse de las preguntas que guían nuestra investigación. A la hora de fundamentar la elección en su investigación de doctorado, Beatriz Lavandera apela a su propio conocimiento y a un trabajo previo:

Aparte del hecho de que soy un miembro de la comunidad, casi 6 años de trabajo exploratorio me ofrecieron una cierta seguridad de que conocía por lo menos las dimensiones sociales más importantes que pueden estar introduciendo variabilidad lingüística dentro de la comunidad. Lavandera (1975: 3)

La relación entre las variables y las hipótesis que maneja la persona que investiga juega un rol importante en cualquier tipo de investigación. Por ejemplo, en investigaciones cualitativas que consideran hipótesis sobre la circulación de determinadas formas o representaciones, nos encontraremos con la necesidad de construir un corpus de entrevistas atendiendo al contraste de las variables involucradas en esas hipótesis. En estos casos, no se apunta a que la muestra resulte representativa, sino que cumpla con los requisitos para la contrastación. A este grupo de investigaciones pertenecen aquellas en las que realizamos un diseño para la recolección del corpus atendiendo a estas variables. En esos casos, resulta útil dedicar una etapa exploratoria donde se definen hipótesis de las cuales desprender variables extralingüísticas a contrastar. Presentamos un ejemplo para exponer mejor esta estrategia.

Testoni (en prensa), en una investigación sobre imágenes sociales y representaciones del trabajo, fundamenta la

relevancia de entrevistar a un grupo determinado de informantes a partir de una serie de variables extralingüísticas. Como parte de su investigación, Testoni realizó una etapa exploratoria, en la que además de definir las herramientas metodológicas para el análisis de su corpus, identificó aquellas hipótesis con las cuales diseñaría luego su muestra. Con el objetivo de analizar diferentes representaciones del trabajo que circulan entre trabajadores de Buenos Aires, el investigador realizó una primera serie de entrevistas y extrajo de esos primeros análisis una hipótesis general sobre dicha circulación. Así, sostiene que las imágenes que las personas construyen del trabajo están influidas por su experiencia laboral y política. Para confrontar estos aspectos en un corpus de entrevistas semiestructuradas, formula tres hipótesis específicas sobre los factores que afectan a esas representaciones: a) el contexto económico-político en el que desarrollaron su actividad laboral, b) el género autopercibido y asignado socialmente y c) su experiencia o formación político-sindical. Cada una de ellas, con sus valores contrastables, se constituyó en una variable extralingüística. Podemos ver esto en la Tabla 1.

Hipótesis general	La experiencia laboral y política influye en la construcción de representaciones del trabajo		
Hipótesis específica	Influencia del contexto económico-político	Influencia del género	Influencia de la experiencia político-sindical
Variable extralingüística	Variable temporal	Variable de género	Variable política
Valores considerados	Trabajó: antes de 1990, entre 1990 y 2001, después de 2001	Femenino, Masculino	Tiene, No tiene

Tabla 1. Relaciones entre la hipótesis, las hipótesis de trabajo y las variables en la construcción de corpus en Testoni (en prensa).

La definición de estas tres variables extralingüísticas permite entonces diseñar una serie de requisitos que les

informantes entrevistados deberán cumplir. El objetivo es recolectar muestras de habla que cumplan con los diferentes valores de cada variable. De esa tabla se desprende el cuadro que permitió al investigador prefigurar les informantes que necesita entrevistar (que podemos ver en la Tabla 2).

Variable temporal:	Antes de 1990		Entre 1990 y 2001		Después de 2001	
Variable política:						
Tiene	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
No tiene	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.

Tabla 2. Diseño de la muestra de informantes necesarias para la investigación de Testoni (en prensa).

Entonces, ante el desafío de diseñar la muestra, podemos proponer dos estrategias, dependiendo de los objetivos de nuestra investigación: una representación proporcional con respecto a un censo confiable si buscamos representatividad (en investigaciones más cuantitativas), un diseño de contraste de variables si buscamos confirmar hipótesis de uso o circulación (en investigaciones más cualitativas).

Por otro lado, encontramos también aquellas que incluyen a las entrevistas dentro del marco de una etnografía de la comunicación (Hymes, 1974). Para la construcción de su corpus, allí aparece como criterio central la factibilidad y predisposición de los sujetos a entrevistar. Profundizaremos sobre eso en el apartado siguiente.

## 1b. ¿A quién entrevisto? Conseguir informantes

Una vez definidos los requisitos que tenemos para la muestra, tenemos que contactar informantes para comenzar a entrevistar. Allí nos topamos con otro desafío: no cualquier persona puede ser informante. En principio, no todas están dispuestas a hablar, a ser grabadas, a responder sin apuro o

con un volumen audible sobre determinados temas. Una primera estrategia para asegurar la mayoría de estas condiciones es, como vimos antes, enfocarse en aquellas personas predispuestas a ser entrevistadas.

Aquellas investigaciones que enmarcan a sus entrevistas en una etnografía se enfrentan específicamente con este desafío, al tener la población previamente recortada por el trabajo de campo que realizan. Esto coloca a la persona que investiga en una situación compleja. Como enuncia Berreman (1962), en la etnografía existen dinámicas propias de la comunidad que quedan ocultas en una zona de trastienda, escondida a quien investiga. Esto se vincula con la asignación, por parte de los sujetos, de diferentes expectativas y atributos a la persona que investiga, negociados a partir de su permanencia en el lugar. Veamos un ejemplo del que podemos extraer una estrategia de recorte posible.

Uno de los atributos mencionados por Berreman (1962) puede ser el del género de los investigadores (Guber, 1991: 94). Esto se volvió relevante en la investigación de Hernández (en prensa), sobre el uso de fórmulas de tratamiento entre jóvenes en instituciones escolares. 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 esos grupos.

Por otro lado, a la hora de contactar informantes, también resulta necesario tomar medidas para evitar el fenómeno de la paradoja del observador (Labov, 1972), que mencionamos anteriormente. Si la idea es evitar que les informantes estén permanentemente alerta sobre lo que dicen o las formas que utilizan para hablar, podemos hacerlo presentando el

objetivo de la investigación de forma más general sin revelar, sobre todo, que se trata de un análisis de su discurso. Por ejemplo, es posible aquí presentarlo como un estudio general de ciencias sociales, con el objetivo de grabar historias en primera persona sobre un tema en particular (historias de vida, laborales, educativas, médicas, etcétera).

Al no revelar el tema central de nuestra investigación, evitamos además que las personas estén demasiado atentas a la ocurrencia de los fenómenos que decidimos estudiar. Buscamos que les informantes no sepan que además de analizar el contenido de sus dichos también nos interesa estudiar las formas lingüísticas empleadas. De esta manera, por ejemplo, buscamos evitar fenómenos indeseados como el de la hipercorrección (Labov, 1972), por ejemplo, que puede causar que les hablantes dejen de utilizar determinada forma lingüística en presencia de los investigadores durante la entrevista o durante el transcurso del trabajo de campo o que utilice formas que supone que son esperables en situación de entrevista.<sup>1</sup> Al mismo tiempo, el tema general establecido puede ser de utilidad para provocar interés y fomentar la cantidad (y calidad) de las respuestas. Como veremos más adelante, otra estrategia que también se puede utilizar para sortear la paradoja del observador es modificar la dinámica interaccional de la entrevista (Milroy y Gordon, 2003).

En aquellas entrevistas en las que partimos de un diseño previo —como el ejemplo que vimos de Testoni (en prensa)— tampoco estamos libres del desafío de encontrar informantes, es más, tenemos que contactarles y por lo tanto desarrollar estrategias para hacerlo. Para resolver esto, resulta útil apelar al recurso que utilizó en su tesis Beatriz

---

1 La hipercorrección es un fenómeno que ocurre cuando los hablantes, por considerar que la variedad lingüística que utilizan es errónea o poco prestigiosa, adoptan una variedad considerada de prestigio. Tal como lo caracteriza Labov (1972), la hipercorrección implica que los hablantes son conscientes de que las variedades de la lengua se encuentran asociadas con diferentes grados de prestigio.

Lavandera (1975): entrevistar a conocidas de conocidas. Esto se refiere a no entrevistar a personas conocidas y cercanas pero tampoco a personas totalmente desconocidas.

Podemos señalar varios inconvenientes en el hecho de elegir informantes entre las personas más cercanas a nosotros. En primer lugar, las personas con quienes tenemos un vínculo previo probablemente sepan qué estudiamos, qué investigamos, y esto puede alterar su predisposición. En segundo lugar, aparecerán dificultades para colocarse en el rol adecuado; ocupar el lugar de analista puede resultar forzado y difícil de mantener luego durante el análisis de lo registrado. Por último, los intercambios que mantenemos con personas ya conocidas están plagados de supuestos de los que no somos totalmente conscientes, lo que sin dudas afectará la muestra registrada.

El problema con las personas completamente desconocidas es que, por un lado, va a ser difícil que estén dispuestas a sostener un tiempo extenso de entrevista y, por otro lado, para la persona que investiga, será difícil construir un clima lo suficientemente distendido como para obtener volumen de habla. La solución de “personas conocidas de conocidas” se presenta como la más equilibrada en este sentido.

¿Cómo se pone en práctica? Una forma para contactar ese tipo de informantes puede ser difundir entre conocidas la necesidad de entrevistar ciertos perfiles y solicitar que recomienden el contacto de personas que quieran participar. Es probable que esta solicitud tenga que ser reiterada en el tiempo hasta completar la muestra.

### 1c. ¿Qué pregunto? Estrategias para planificar entrevistas semiestructuradas

Como vimos, el concepto de entrevista semiestructurada se define por la presencia de un formato que presenta relativa flexibilidad en cuanto a la estructura. Aquí se nos presenta el

desafío de armar el marco necesario para guiar el intercambio hacia los temas deseados o facilitar el uso de las formas que deseamos recolectar sin que la persona que investiga las utilice (para no sesgar sus respuestas).

Una estrategia posible para dirigir el contenido es la de implementar ejes temáticos relacionados con el propósito general de la entrevista que favorezcan la aparición de formas vinculadas con los objetivos. Por ejemplo, si el objetivo es que les informantes hablen sobre “trabajo”, es probable que les hayamos convocado con alguna consigna general del tipo “conocer su historia laboral”. En ese caso, podemos establecer una serie de ejes vinculados con lo que esperamos que produzcan, con la idea de repreguntar siempre para obtener una mayor cantidad de volumen de habla, pero teniendo en claro las direcciones hacia las que nos interesa que la conversación se dirija. Este es el caso de la investigación de Testoni (en prensa) que mencionamos en el apartado anterior, donde se utilizaron cuatro ejes: relación con sus compañeros de trabajo, relación con sus superiores o con sus subordinados, resolución de conflictos e influencia de la política. En una investigación diferente, Hernández (en prensa) necesitaba elicitar formas específicas, para analizar su uso y su circulación: fórmulas de tratamiento entre jóvenes en instituciones educativas. En ese caso, el analista acudió a ejes temáticos que fomentaran la aparición de esas formas. Algunos de estos ejes temáticos fueron: situaciones problemáticas con compañeros de curso, rendimiento escolar en diferentes materias y percepción del futuro luego de que terminaran la escuela.

Sin embargo, puede suceder que una serie de temas no sea suficiente para obtener lo que estamos buscando. Este desafío está relacionado sobre todo con la necesidad de obtener respuestas específicas ante preguntas similares para poder contrastar los diferentes valores de cada variable extralingüística con mayor claridad. Quizás se vuelva más claro si lo

pensamos a partir de un ejemplo. Mariana Szretter (2009) desarrolló una investigación relacionada con las representaciones de la policía y otras fuerzas de seguridad. En las primeras entrevistas que realizó, con el objetivo de analizar narrativas, solicitó a sus informantes que narren experiencias con la policía. Se encontró entonces con un corpus compuesto de historias de asaltos, experiencias con fuerzas armadas durante la última dictadura cívico-militar argentina, familiares de oficiales de las fuerzas de seguridad o eventos sucedidos en una comisaría al hacer una denuncia o un trámite. A la hora de contrastar las diferentes narrativas, le fue muy difícil encontrar criterios comunes a todas las entrevistas para poder trabajar. En ese primer corpus, se superponían líneas de trabajo diferentes, relacionadas con el delito, el orden, la democracia, la burocracia, etcétera. Es probable que no podamos contrastar todos estos elementos en un mismo corpus. Esto nos permite pensar en que, aunque no busquemos explícitamente narrativas, necesitamos una estrategia que nos permita tener un relativo control para obtener un corpus que tenga una relativa uniformidad, tanto de las formas como de los contenidos.

Podemos apelar al diseño de un plan de desarrollo del intercambio con la persona entrevistada, que consiste en establecer diferentes momentos de la entrevista que persiguen distintos objetivos. De esta manera, los ejes temáticos pueden tener un “bloque” o momento determinado dentro del desarrollo, y las repreguntas que surjan durante ese período se pueden anotar<sup>2</sup> para realizar en el bloque correspondiente a las repreguntas. También, la búsqueda de una serie de objetivos claros por bloque provee elementos que fomenten un

---

2 No le dedicamos espacio aquí a consejos prácticos, pero los beneficios de siempre contar con un dispositivo de escritura (digital o no) durante la recolección nos parece importante, y crucial durante las entrevistas porque esas notas de campo serán irremplazables durante las siguientes etapas de la investigación.

avance en el intercambio. Estos diferentes bloques, a la larga, se convertirán en una estructura común a todo el corpus. Por ejemplo, las entrevistas realizadas por Testoni (en prensa) aparecen divididas en dos bloques: uno, orientado a un recorrido cronológico por la historia laboral, y otro enfocado en la reflexión sobre los aspectos de esa historia, donde aparecen preguntas vinculadas con los ejes temáticos. La ventaja de organizar la entrevista de esta manera radica en que, en caso que sea necesario, quien entrevista puede retomar respuestas que se produjeron en un bloque y permitirle a la persona entrevistada que las retome, reformule o ejemplifique.

## **2. Etapa de implementación**

### **2a. Negociar la entrevista en una etnografía**

En las investigaciones que incluyen a las entrevistas semiestructuradas como parte de una etnografía de la comunicación (Hymes, 1974), es posible que surja el desafío de que los informantes no tengan predisposición para hablar. Para lidiar con esto resulta interesante lo que Everett Hughes llamó “negociación de la investigación” (Hughes, 1984: 524): realizar entrevistas en una etnografía implica negociar con los informantes acerca de cuándo, dónde y cómo realizarlas, así como pensar cuáles son las ventajas o beneficios que los informantes obtendrían. De hecho, Briggs (1986) resume esto de manera elocuente al afirmar que, en el marco de una entrevista, los objetivos comunicacionales de la persona que entrevista y de las que son entrevistadas pueden ser notablemente distintos. Podemos encontrar un ejemplo de esto en la etnografía llevada a cabo por Hernández (en prensa) en instituciones escolares. Allí, el investigador necesitaba grabar

entrevistas con grupos de estudiantes,<sup>3</sup> pero se enfrentó a la imposibilidad de realizarlas durante las horas de clase (por limitaciones impuestas por la institución educativa) y en los horarios de recreo (por limitaciones impuestas por los propios estudiantes). Fue necesaria una organización que pudiera servirles a todos. Así, consiguieron negociar un espacio óptimo tanto para los entrevistados como para el investigador. En este caso concreto fueron aquellas horas libres en las que no tenían un docente a cargo. De esta manera, el investigador cumplía sus objetivos, la institución encontraba una solución para ese tiempo inesperado y los estudiantes evitaban el aburrimiento de estar en el aula sin clases.

## 2b. Estrategias para direccionar la entrevista

Como hemos mencionado, la entrevista semiestructurada requiere de un relativo control sobre la situación que permita a su vez un margen de improvisación en el curso de su desarrollo. Un desafío importante durante su implementación, entonces, consiste en aprovechar ese potencial de alojar situaciones imprevistas y hacerlas parte de la dinámica de entrevista.

Incluir explícitamente espacios para la improvisación puede ser una estrategia útil para esto. Hernández (en prensa) optó por abrir temas de interés al comienzo de las entrevistas grupales para conversar con sus entrevistados. De esta manera, podría estar atento durante el desarrollo a la aparición de algún nexo entre lo que sucedía en la entrevista y lo que le resultaba de interés para su investigación sobre el uso de fórmulas de tratamiento.

---

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

Este diseño permitió una gran cantidad de respuestas sobre los temas de interés de quien investigaba y minimizó la posibilidad de que aparezcan fenómenos de hipercorrección. Así, las preguntas planificadas aparecían en el momento en que les informantes utilizaban alguna fórmula de tratamiento durante la entrevista y quien entrevistaba podía indagar sobre su uso.<sup>4</sup> Podemos ver esto en el siguiente fragmento:

- 1 Entrevistador: Hay una palabra que no entendí, que ustedes usaron hace un rato: gato.
- 2 Samuel: Sí
- 3 Mateo: Gato es como gato, qué se yo...
- 4 Ignacio: No, esperá, hay dos tipos de gato.
- 5 Milton: Gato está como que lo estás ofendiendo también, vos estás peleando con uno y dale, gato, vení, no sé qué, y a otro que no le querés pegar le decís ¿Qué onda, gato? Gato puede ser eso, sino a un amigo, ¿Qué onda, gato?
- 6 Entrevistador: Claro, entonces no usan gato para ofender a otro...
- 7 Mateo: Sí, ¿cómo que no?
- 8 Ignacio: Pedazo de gato
- 9 Samuel: Gato de mierda
- 10 Mateo: Porque yo puedo decirle gato como amigo o decirle gato para insultarlo, ¿entendés? Tiene como doble sentido.<sup>5</sup>

Vemos también que quien entrevista, en el turno de habla 6, aplica una estrategia sugerida por Schatzman y Strauss (1973): una intervención que brinda un punto de vista erróneo

---

4 Guber (1991) denomina este tipo de preguntas como *preguntas anzuelo* (p. 150).

5 Los fragmentos de entrevista citados en este apartado forman parte de un corpus de investigación doctoral (Hernández, en prensa). Los nombres de los entrevistados fueron modificados para garantizar el anonimato.

de forma premeditada para que los informantes realicen las precisiones o correcciones que consideren pertinentes, además de mencionar ejemplos de su uso.

En una típica situación de entrevista, se encuentra la expectativa implícita de que le entrevistadore indaga y les informantes responden. Ahora bien, también puede ocurrir que las personas entrevistadas quiebren el marco de referencia (Briggs 1986) desde el cual se comprenden los roles de una entrevista: por ejemplo, que le entrevistadore pase a ser entrevistade. En este sentido, Milroy y Gordon (2003: 65) toman en cuenta la modificación de la dinámica interaccional durante la entrevista como una estrategia para obtener un corpus representativo de habla y a su vez, sortear la paradoja del observador.

Nosotros planteamos que esta modificación de la dinámica interaccional puede surgir también como una propuesta de le entrevistade y puede ser utilizado para direccionar la entrevista hacia los objetivos de investigación que se propone. Hernández (en prensa) presenta un caso y una forma de llevar adelante esta estrategia. En el siguiente ejemplo de una entrevista grupal, una informante realiza una pregunta quien la está entrevistando, que acepta el cambio de la dinámica interaccional y asume un rol de entrevistado:

- 1 Entrevistador: ¿Y les pasó hace poco que hicieron algo en joda<sup>6</sup> y la otra persona se lo haya tomado mal?
- 2 Samuel: Sí, cuando te sentís zarpado
- 3 Mateo: [mira al entrevistador] ¿Qué es para vos sentirse zarpado, a ver?
- 4 Entrevistador: ¿Qué es? Yo no sé...
- 5 Ignacio: Es como que te sentís tocado y...

---

6 "En joda" puede entenderse en este contexto como "con intención de broma, o diversión".

- 6 Mateo: [levanta la mano y la pone delante de Ignacio] Pará pará pará. Ahora vamos a opinar nosotros, ¿pero vos que entendés?
- 7 Entrevistador: Para mí sería... no sé, cuando te ofenden...
- 8 Mateo: Ehhhh... no [risas de los jóvenes]
- 9 Ignacio: Es como que estemos hablando acá y dijera Uh Gabi se sintió zarpado.
- 10 Milton: Mirá Gabriel, un ejemplo piola, están hablando ahí dos personas viste, están hablando así pum, y te miran. Te miran así a vos y se ríen, te das cuenta. Y vos te sentís re zarpado y te enojás. ¿No? [mira a los demás entrevistados] Alto ejemplo ese, ¿no? [risas de todos los jóvenes presentes]

En este ejemplo, la estrategia utilizada por Hernández (en prensa) radica en aceptar el cambio de roles y reacomodar los objetivos puntuales de una sección de preguntas de la entrevista. Le entrevistadore “sigue el juego” de la modificación de la dinámica interaccional que proponen les entrevistades. Ahora bien, mientras ellos buscan conocer la opinión de le investigadore, este busca la manera de reacomodar los objetivos que se propone en la entrevista: en el turno 7 brinda un punto de vista erróneo de forma premeditada para que les informantes expliquen y ejemplifiquen el uso de una forma lingüística.

En suma, a partir de los ejemplos extraídos en este subapartado, podemos concluir que poder adaptarse a los imprevistos que puedan surgir durante las entrevistas y tomar aquello que “sale fuera de escuadra” también puede formar parte del diseño metodológico de una entrevista semiestructurada.

## Entonces ¿qué hacer? Sistematización de nuestras observaciones

Hemos pensado variadas formas de realizar un cierre. Podríamos retomar la idea de “Conclusiones” como una de las posibilidades para cumplir con lo que se espera del final de un Capítulo de un libro. Quisiéramos realizar un cierre justo allí donde comenzó nuestro recorrido: presentar una herramienta metodológica y sus aplicaciones. Por eso, la pregunta de este apartado final dice: “¿Qué hacer?” No tenemos una respuesta unívoca, pero sí presentamos estrategias posibles para responder a partir de qué fue lo que hicimos a lo largo de este Capítulo. Argumentamos la utilidad que representa como herramienta metodológica para estudiar el lenguaje en uso, tanto el diseño previo de una serie de entrevistas semiestructuradas como en su implementación.

Consideramos que hay una reflexión que resume nuestro aprendizaje en el debate con otros acerca de las cuestiones teórico-metodológicas mencionadas en el primer apartado y la experiencia ante los desafíos del segundo: la importancia de una perspectiva crítica. Como nosotros la entendemos, la adopción de una perspectiva así presenta dos aristas.

En primer lugar, nos parece central la relación entre las herramientas metodológicas y los objetivos de una investigación. Muchos investigadores nos hemos encontrado con propuestas teóricas como las que argumentan la implementación de la entrevista semiestructurada, e incluso con aproximaciones prácticas como las que intentamos aportar en este texto. Sin embargo, el proceso que registramos en este Capítulo es uno que consideramos ineludible en cualquier planteo analítico: la revisión crítica de las decisiones metodológicas tomadas y su relación con los desafíos sorteados. Es decir, por más que conlleve a un resumen escrito o no, colectivo o individual, este camino nos parece una

parte fundamental de cualquier investigación. En parte, porque los objetivos de cada investigación son el criterio principal para terminar de dar forma a cualquier herramienta. Consideramos que la mejor articulación entre teoría y metodología para un análisis está dada por su adecuación a los objetivos planteados, por sus capacidades de responder a las preguntas de investigación. Esto implica, sin dudas, un abordaje crítico de la bibliografía y las experiencias previas.

En segundo lugar, el abordaje crítico se fundamenta en una concepción más estructural. Presentamos estas consideraciones como nuestro aporte a un debate en desarrollo constante y sin respuestas definitivas. En este sentido, queremos subrayar que no concebimos como una receta nada de lo que hemos planteado aquí, no consideramos que pueda existir una serie de pasos reglamentados y seguros cuyo resultado esté garantizado. Nuestros esfuerzos, en el desarrollo de este texto reflejan aquellos mantenidos durante su preparación y los que abordamos en la construcción de nuestras metodologías de investigación (en debate con el resto de nuestro equipo y con muchos otros colegas): buscamos exhibir posibles implementaciones de esta herramienta, pero sobre todo, la posibilidad de ponerla a prueba en cada paso de una investigación.

Si algo podemos sostener como un acuerdo aquí es que ninguna herramienta se presenta de manera inocente y nuestra propuesta puede resumirse en una simple actitud: tomar a la entrevista semiestructurada de forma crítica, cuestionando las decisiones que nos llevaron a cada paso para encontrar así, en sus alteraciones, los aspectos más interesantes de los fenómenos sociolingüísticos que buscamos analizar.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo Ibáñez, A. y López M., A. F. (1996). *El proceso de la entrevista. Conceptos y modelos*. Limusa.
- Agar, M. (1980). *The Professional Stranger. An Informal Introduction to Ethnography*. Academic.
- Berreman, G. (1962). Detrás de muchas máscaras. Etnografía y manejo de las impresiones en un pueblo del Himalaya. *Society for Applied Anthropology, Monograph*, núm. 8.
- Bravo, D. (2002). Actos asertivos y cortesía: Imagen del rol en el discurso de los académicos argentinos. Placencia, M. y Bravo, D. (eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, pp. 141-172. Lincom (Studies in Pragmatics, vol. 5).
- Briggs, C. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge University.
- Calderón Noguera, D. y Alvarado Castellanos, J. (2011). El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, vol. 17, pp. 11-24. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Escolar, C. (2000). La investigación en Geografía. Epistemología de la construcción de datos. Escolar, C. (comp.), *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*, pp. 21-28. Eudeba.
- Fernández Sanmartín, A. (2018). La entrevista libre como método para evitar la paradoja del observador. Un estudio de corpus. *Chimera: Romance Corpora and Linguistic Studies*, vol. 5, núm. 2, pp. 141-196. DOI: <https://doi.org/10.15366/chimera2018.5.2.001>
- Fernández Sanmartín, A., García Salido, M., Recalde, M., Vázquez Rozas, V. (2008). Reflexiones metodológicas sobre la entrevista semidirigida. Actas del XV Congreso Internacional de la ALFAL.
- Flick, U. (2004). Entrevistas semiestructuradas. (Selección). *Introducción a la investigación cualitativa*, pp. 89-91. Morata.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna*. Legasa.

- Hernández, G. (2013). *Lenguaje, contexto y representaciones sociales. Una perspectiva antropológica acerca del uso de 'malas palabras' en jóvenes*. (Tesis de Licenciatura). Universidad de Buenos Aires.
- Hernández, G. (en prensa). *Fórmulas de tratamiento en actos de habla descorteses y anticorteses entre jóvenes de escuelas de la provincia de Buenos Aires*. (Tesis de Doctorado en Lingüística). Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Hughes, E. (1984). *The Sociological Eye: Selected Papers*. Transaction.
- Hymes, D. (1974). Hacia una etnografía de la comunicación. Garvin, P. y Lastra de Suárez, Y. (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, pp. 48-89. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kemp, J. y Ellen, R. (1984). Informal interviewing. Ellen, R. (ed.), *Ethnographic Research. A Guide of General Conduct*, pp. 229-236. Academic.
- Labov, W. (1972). Some Principles of Linguistic Methodology. *Language in Society*, vol. 1, pp. 97-120.
- Labov, W. (1980). *Locating Language in Time and Space*. Academic.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra.
- Lavandera, B. (1975). *Linguistic Structure and Sociolinguistic Conditioning in the Use of Verbal Endings (Buenos Aires-Spanish)*. University of Pennsylvania.
- Milroy, L. y Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics: Method and Interpretation*. Blackwell.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Gredos.
- Raiter, A. y Zullo, J. (2004). *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Gedisa.
- Recalde, M. y Vázquez Rozas, V. (2009). Problemas metodológicos en la formación de corpus orales. Cantos Gómez, P. y Sánchez Pérez, A. (eds.), *A Survey on Corpus - based Research/ Panorama de investigaciones basadas en corpus*, pp. 37-49. Asociación Española de Lingüística del Corpus.
- Romaine, S. (1982). *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. Arnold.
- Schatzman, L. y Strauss, A. L. (1973). *Field Research Strategies for a Natural Sociology*. Prentice Hall.

- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart & Winston.
- Szretter, M. (2009). *Narrativas orales: causalidad y temporalidad. Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso*. Universidad Nacional de Córdoba. En línea: <<https://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Szretter-Mariana1.pdf>> (Consulta: 03-10-2021).
- Testoni, F. (en prensa). "Vayan a trabajar": *estrategias para la construcción de representaciones del trabajo y la imagen laboral en la oralidad*. (Tesis de Doctorado en Lingüística). Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Thiollent, M. (1982). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. Polis.
- Trudgill, P. (1974). *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge University.

## Capítulo 9

# Algunas reflexiones teórico-epistemológicas sobre el Análisis Crítico del Discurso

*Rocío Flax*

En este Capítulo, me gustaría reflexionar sobre algunas dificultades con las que me he encontrado en mi tarea como analista del discurso, tanto desde el punto de vista teórico como desde el metodológico. En particular, en lo que respecta a la dimensión del discurso como representación del mundo. Considero que el estudio de la manera cómo se representa a lxs actorxs sociales y las acciones sociales en las que se encuentran involucradxs plantea algunos inconvenientes.

En este sentido, me interesa profundizar en la discusión con respecto a los riesgos de introducir conceptos provenientes de la lingüística formal dentro de un enfoque funcionalista (Billig, 2008; Flax, 2019). En particular, observo que, a menudo, lxs analistas del discurso se desplazan hacia una posición que parecería indicar que existen maneras más correctas y menos correctas de representar la realidad. También me interesa avanzar en una posible resolución para dicho conflicto partiendo de la lingüística cognitiva, que considera a la gramática como un emergente del discurso. Para ello, luego de introducir la propuesta de la lingüística

cognitiva, voy a explicar cómo concibe esta perspectiva teórica la producción y comprensión de enunciados.

Siguiendo la propuesta del Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Fairclough, 2003b, 2005), considero que toda práctica discursiva tiene tres dimensiones: es una acción sobre el mundo y sobre lxs actorxs sociales, crea y modifica representaciones sobre la realidad, construye identidades y relaciones sociales. Como anticipé en el párrafo anterior, en este Capítulo, me voy a concentrar en el discurso como representación del mundo. En efecto, los discursos incluyen representaciones de cómo son y han sido las cosas y también representaciones de cómo podrían o deberían ser. Las representaciones dan cuenta de las formas en que se actúa o se debería actuar, clasifican, organizan y describen el mundo, adjudican (o no) acciones y responsabilidades a distintxs actorxs sociales.

## **La relación entre discurso y (representación de) la realidad**

A pesar de partir de una postura funcionalista, diversxs autorxs dentro de la Lingüística Crítica y el Análisis Crítico del Discurso (Hodge y Kress, 1993; Hodge, 2016; Fairclough, 2014) caen en lo que Lakoff y Johnson (2003) denominan “mito objetivista”, según el cual existe una relación de correspondencia entre lenguaje y realidad: el lenguaje refleja (o al menos, podría hacerlo) el mundo tal como es.

Este mito se basa en ciertos puntos básicos como: 1) el mundo está hecho de objetos; 2) obtenemos nuestro conocimiento del mundo experimentando con los objetos que lo componen; 3) entendemos el mundo en términos de conceptos y categorías, pero estas categorías corresponden a propiedades inherentes de los objetos del mundo; 4) existe

una verdad objetiva, y podemos decir cosas que sean verdaderas o falsas de manera objetiva, universal e incondicional; 5) las palabras tienen un significado fijo: para describir de manera correcta la realidad, necesitamos palabras cuyo significado sea claro y preciso; 6) la teoría del significado en el lenguaje natural está basada en una teoría de la verdad; 7) el significado es objetivo y libre de contexto; 8) las oraciones son objetos abstractos con estructuras lógicas inherentes; 9) obtener el significado de una oración es descubrir su significado proposicional subyacente.<sup>1</sup> Esta tradición es propia del positivismo (Comte, [1830] 2004) y el positivismo lógico (Carnap, [1930-31]1986a, [1932] 1986b), mientras que en lingüística su exponente más relevante es Noam Chomsky (1957, 1965).

Como decía, algunxs analistas del discurso caen dentro de las trampas del mito objetivista. Esto lo podemos observar cuando se habla de distorsión, ocultamiento, elisión, etcétera. Es decir, cuando dejan entrever que existiría una manera adecuada, transparente y completa de representar la realidad y otras maneras que omiten, esconden o tergiversan (van Dijk, 2006), como si no fuera el caso que todo discurso supone una selección de elementos de la compleja realidad social desde la perspectiva de unx hablante. Además, olvida las propiedades constitutivas que el propio Análisis Crítico del Discurso le otorga al lenguaje en uso: el discurso construye objetos e identidades, y se encuentran en una relación de interdependencia recíproca con la estructura social (lo que Valentín Volóshinov describió como “refleja y refracta”). Este problema, en principio epistemológico, tiene consecuencias

---

1 Para ampliar en la descripción del mito objetivista y una propuesta alternativa basada en la construcción de conceptos y categorías culturalmente variables ver: Lakoff (1987) y Cuenca y Hilferty ([1999] 2019).

tanto en el desarrollo teórico como en las categorías de análisis utilizadas.

## Los conceptos de estructura básica y transformación en la Lingüística Crítica

Veamos cómo se presenta este problema en la Lingüística Crítica, corriente de análisis del discurso conformada a finales de la década de 1970 en la Universidad de East Anglia. Su propuesta teórica, además de constituir el antecedente directo del Análisis Crítico del Discurso, continúa siendo muy utilizada en la actualidad aunque, en ocasiones, con algunas reelaboraciones (van Leeuwen, 2008; Hart, 2010, 2014).

Según la Lingüística Crítica, las cláusulas pueden presentarse en su forma básica, la cual muestra las relaciones de causalidad sin eliminación de participantes, o transformadas. Las transformaciones suponen operaciones —del orden del borrar, sustituir, combinar, reordenar sintagmas o partes de ellos— que se realizan sobre la forma básica, ya sea por motivos de economía o de distorsión. Curiosamente, el concepto es tomado de Chomsky (1957), aunque estxs autorxs toman distancia al marcar que la naturaleza de las transformaciones sería, en este caso, semántica y no sintáctica. Entre las transformaciones más citadas por lxs analistas, se encuentran las nominalizaciones, la voz pasiva y la eliminación de participantes (Fowler *et al.*, [1979] 1983; Hodge y Kress, 1993).

Uno de los problemas que podemos observar es que las definiciones de forma básica y transformación —y la relación entre ambos conceptos— no se mantienen constantes a lo largo de sus trabajos. En *Language and Control* (Fowler *et al.*, [1979] 1983), además de la referencia a las descripciones transformacionales de la sintaxis, algunos usos del término parecen indicar que una transformación refiere a cualquier

aparición de estructuras como la voz pasiva o la nominalización y, de esta manera, se toma la noción de transformación en un sentido abstracto, en tanto no refiere a ninguna otra palabra o frase anterior de un texto que fuera transformada: “la nominalización es una transformación que reduce una cláusula entera a su núcleo, el verbo, y convierte a este en un sustantivo” (Fowler *et al.*, [1979] 1983: 57).

Sin embargo, en los Capítulos donde la discusión sobre el término “transformación” se vuelve explícita, se aclara que se toma el modelo textual de Zellig Harris (1963), quien pretendía extender los estudios estructurales más allá de los límites de la oración y, para ello, propuso un tipo de análisis textual para investigar los vínculos entre las diferentes oraciones y marcar patrones en la estructura del texto. Estos vínculos entre las oraciones pueden ser de diversa índole. Un tipo de relación es la transformación, que refiere a la relación entre oraciones que repiten una misma palabra cumpliendo distintas funciones (por ejemplo, sujeto en una oración en voz activa y complemento agente en una ocurrencia posterior en voz pasiva) o dos palabras relacionadas por su raíz (por ejemplo, un verbo y un sustantivo: “asesinar”, “asesinato”). La propuesta de Harris, por lo tanto, denomina “transformación” a una oración o parte de una oración que es similar a una anterior efectivamente producida en el texto, pero que presenta algún tipo de modificación. Las transformaciones son a nivel textual y entre oraciones reales pertenecientes a un texto real. El concepto se aproxima a la idea de reformulación intratextual (Fuchs, 1994) y forma parte de un primer intento, de corte estructuralista, de analizar piezas reales del lenguaje en uso.

Siguiendo esta propuesta, en el Capítulo “Teoría e ideología en acción” del mencionado libro *Language and Control*, Tony Trew aclara que su definición de “transformación” se aproxima a la de Harris y afirma:

El contraste entre estos enfoques [el de Chomsky y el de Harris] puede ilustrarse observando una frase que ocurre hacia el final del proceso estudiado en *The Times*: ‘amotinamiento [...] pérdida de vidas’. La gramática transformacional chomskiana propondría que esto es una realización superficial de una estructura abstracta que contiene frases nominales peleles, FN1 Y FN2 como sujetos de ‘amotinar’ y de ‘perder vidas’. Pero de hecho, como hemos visto, la frase ocurría en una oración que era resultado de la transformación de otras oraciones, con frases nominales específicas efectivas como sujetos de ‘amotinar’ y de ‘perder vidas’. Es precisamente la desaparición del material suprimido, y su irrecuperabilidad, lo que es significativo para un análisis de las características ideológicas o teóricas del material. (Trew, [1979] 1983: 153-154)

La propuesta de Trew refiere a transformaciones entre dos frases efectivamente producidas, ya sea dentro de un mismo texto o entre textos diferentes de una serie que se constituyó como corpus de trabajo. No hay nada de abstracto o logicista en este planteo. La idea de una estructura profunda lógico-proposicional tal como la plantea Chomsky aquí no tiene lugar.

En cambio, en el libro *Language as Ideology* —editado el mismo año que *Language and Control*— Hodge y Kress afirman que toman el concepto de “transformación” de Chomsky y no realizan ninguna mención a Harris. A pesar de que presentan algunos cambios con respecto a la propuesta generativo-transformacional, definen el concepto de “transformación” como una serie de operaciones que se realizan sobre una forma profunda abstracta, no expresada con anterioridad en el texto y que tiene la forma de una proposición lógica. Es decir que no se trata de relaciones dentro

de un texto o entre textos diferentes. Las transformaciones serían entonces, para la Lingüística Crítica, una serie de operaciones —del tipo de borrar, sustituir, combinar, reordenar sintagmas o partes de ellos— que se realizan sobre una estructura profunda de naturaleza semántica y no sintáctica como en el caso del generativismo.

Para Chomsky, las transformaciones no alteran el significado de la estructura profunda; en cambio, para la Lingüística Crítica, cumplen dos funciones: economía o distorsión, puesto que siempre suponen exclusión o reordenamiento. No hay transformaciones neutras porque de la estructura profunda a la estructura superficial hay un significado que se altera. Además, la Lingüística Crítica considera que las estructuras profundas son imposibles de recuperar en la mayoría de los casos. Por lo tanto, lo que hace el analista es una reconstrucción hipotética y, en algunos casos, varias hipótesis de reconstrucción son posibles.

Un primer problema de esta postura, como refiere Billig (2008), consiste en la imprecisión a la hora de dar cuenta de los vínculos entre forma básica y transformación. En su repaso por bibliografía proveniente de los estudios críticos del discurso sobre las nominalizaciones, Billig encuentra diferentes maneras en que se puede entender (y se ha entendido) el concepto de “transformación”. Como podemos observar, varias de estas concepciones son las que acabamos de ras-  
trear en la Lingüística Crítica:

Hay varias transformaciones muy diferentes que el concepto de “nominalización” puede describir:

1. Nominalización lingüística. Los lingüistas a menudo han examinado las reglas sintácticas a través de las cuales los hablantes competentes de un idioma en particular transforman regularmente los verbos en sustantivos y frases nominales. (Maynard, 1999)

2. Nominalización etimológica. Con el tiempo, un nuevo sustantivo puede derivarse de un verbo y establecerse como un elemento léxico estándar de un idioma. Fowler *et al.* describen este proceso cuando ofrecen como ejemplos de nominalización ‘reporte’ de ‘reportar’, y ‘referencia’ de ‘referir’. (Fowler *et al.*, 1979: 14)

3. Nominalización psicológica. Este sería un supuesto proceso cognitivo, que ocurriría si lxs hablantes espontáneamente (y congruentemente) pensarán en términos de oraciones con sustantivo y verbo activo y, luego, transformarán estos pensamientos a través de una nominalización a la hora de expresarlos.

4. Nominalización entre textos. Esto ocurre cuando un texto usa descripciones con sustantivos y verbos activos, y lx escritora de un segundo texto repite estas descripciones, pero las transforma a través de una nominalización (véase, por ejemplo, el estudio de Kuo y Nakamura, 2005).

5. Nominalización dentro del texto. Esto ocurre cuando un texto describe un proceso en términos de sustantivo y verbo activo, pero luego introduce un sustantivo como nombre para tal descripción y de ahí en adelante usa este sustantivo como una forma de referirse al proceso. Según Halliday y Martin (1993) esta es una característica común de la escritura científica (véase también Halliday, 2003: 42). (Billig, 2008: 787-788, traducción propia)

Veremos que las definiciones 1 y 3 son las que presentan problemas desde un punto de vista funcionalista.

Fairclough (2008) responde a la acusación de imprecisión de la siguiente manera: la utilización de una supuesta metáfora habría llevado a una confusión teórica. Así,

“transformación” es un término que hay que tomar metafóricamente y, en todo caso —dice Fairclough—, no fue feliz la elección del término. Se denomina “transformación” a un proceso sintáctico, donde “proceso” debe, en realidad, entenderse como “relación entre formas sintácticas”.

Hasta aquí estamos de acuerdo. Podemos afirmar que “Juan murió de un paro cardíaco” y “la muerte de Juan fue causada por un paro cardíaco” son dos formas sintácticas que presentan algún tipo de relación semántica. Por supuesto, el término “transformación” resultaría confuso. No obstante, el problema no estaría resuelto si —aceptando que un verbo y una nominalización o una oración en voz activa y una oración en voz pasiva son estructuras sintácticas que presentan algún tipo de relación— agregamos que una de las dos estructuras sintácticas tiene algún tipo de prioridad ontológica (definición 1) o psicológica (definición 3).

Con respecto al problema ontológico, considero que no hay discusión posible. A pesar de que algunxs autorxs insistan, es contrario a los principios fundamentales del Análisis Crítico del Discurso<sup>2</sup> (Fairclough, 1992) establecer que existe una realidad a la cual se puede acceder por fuera del discurso. Siguiendo a Laclau y Mouffe, no ponemos en duda que exista una realidad material extradiscursiva: las cosas existen, pero solo adquieren significado para las personas a partir del lenguaje (Laclau, 2002; Laclau y Mouffe, 1987).

---

2 Para los estudios críticos del discurso, el discurso es constitutivo de lo social (y no su mero reflejo). En efecto, existe una relación de determinación mutua entre las prácticas discursivas y el resto de las prácticas sociales. Por otra parte, entienden que el poder se juega también (o en buena medida) a través de los discursos (incluido el discurso de lxs analistas del discurso) y que lxs investigadores no son neutrales y objetivos, sino que se encuentran posicionadxs dentro de las luchas de poder de una sociedad. En el caso del Análisis Crítico del Discurso, la opción es ubicarse en favor de “lxs perdedores del sistema” (Fairclough, 2003a).

La postura contraria corre el riesgo de pensar que algunos discursos son ideológicos e interesados,<sup>3</sup> mientras que otros simplemente representan las cosas como son de manera objetiva y desinteresada. Esto constituye, sin dudas, una forma de dominación que han intentado ejercer ciertos tipos de discursos, por ejemplo, el discurso científico (Verón, [1987] 2011; Foucault, [1978] 1995).

Pensemos en la dificultad que supone, además, agregar algún tipo de prioridad psicológica a ciertas estructuras, las denominadas “forma básica” (cláusulas con unx actorx y unx afectadx unidos por un verbo conjugado en voz activa). Desde este punto de vista, una transformación sería un proceso que realiza unx hablante en su cabeza: por ejemplo, piensa una frase en voz activa y luego la transforma a su equivalente en voz pasiva. La acepción 3 de “transformación” que vimos en la cita de Billig (2008) ha sido utilizada por la Lingüística Crítica en varios trabajos, pero no se sostiene desde los conocimientos actuales en psicolingüística y lingüística cognitiva. Por ejemplo, no hay pruebas de que lxs hablantes tarden más en producir o comprender la voz pasiva que la voz activa, lo cual podría demostrar que el hablante está realizando la transformación y el oyente está recuperando la forma básica (Givón, 1979, 2017).

Con respecto a las diferencias en la velocidad de procesamiento de enunciados concretos, estas dependerán del contexto de producción y comprensión, y de las características no solo sintácticas sino también semánticas y pragmáticas de una frase que puedan generar un mayor grado de presuposicionalidad (ver en el párrafo siguiente la referencia a Givón, 1979) y, por lo tanto, un mayor trabajo de recuperación de

---

3 Entendemos por ideología cualquier sistema de creencias y valores que busca mantener o transformar el orden social (Eagleton, 1991; Hart, 2010; Martínez Romagosa y Flax, 2020). En este sentido, consideramos que todos los usos del lenguaje son ideológicos. La manipulación solo radicaría en tratar de hacer pasar un determinado discurso como no ideológico, como la forma natural o transparente de hablar sobre un tema o representar un aspecto de la realidad (Laclau, 2002).

información por parte de lx oyente. No obstante, estos elementos que generan un mayor grado de presuposicionalidad exceden lo que la Lingüística Crítica entiende como transformaciones, por ejemplo, la selección de un pronombre definido o indefinido, o la referencia a saberes enciclopédicos que pueden no estar activos o, siquiera, presentes en la mente de lx oyente.

Considero que la propuesta de Givón podría ser una posible solución para esta confusión. Desde esta perspectiva, que contempla los elementos pragmáticos y cognitivos que están en juego en la producción y comprensión del lenguaje en uso, se puede hablar de “forma no marcada” y “forma marcada” en reemplazo de los conceptos de “forma básica” y “transformación”, respectivamente. La forma no marcada resultaría más fácil de procesar básicamente por dos motivos: tiene un bajo grado de presuposicionalidad (aunque no nulo) y es la que presenta mayor frecuencia de uso, es decir, la que estamos más acostumbradxs a leer y escuchar. En ese sentido, la forma no marcada no se justifica ni por una prioridad psicológica (no antecede en el pensamiento), ni lógica u ontológica (no es la manera más precisa de representar una acción o estado de cosas). Volveremos más adelante sobre esta propuesta.

Es importante destacar que no se trata meramente de un cambio de nombre o etiqueta. Según vimos hasta acá, los conceptos de “forma básica” y “transformación” conllevan una serie de imprecisiones teóricas, por un lado, y arrastran un conjunto de presupuestos logicistas, por el otro.

## **La gramática según las propuestas cognitivistas**

En los últimos años, algunxs autorxs provenientes del Análisis Crítico del Discurso (Hart, 2010, 2014; Chilton, 2011, 2014; Flax, 2020, 2021) señalaron un vacío dentro de

esta corriente teórica. Si bien el Análisis Crítico del Discurso plantea el estudio de la tríada discurso, mente y sociedad, con excepción de Teun van Dijk, el Análisis Crítico del Discurso *mainstream* (Chilton, 2011) no había profundizado en la dimensión cognitiva. El foco estuvo puesto en el aspecto social de la construcción de significado y la naturaleza ideológica del discurso, dejando sin desarrollar los aspectos vinculados con la producción y comprensión a nivel cognitivo.

Considero que el estudio de las elecciones gramaticales de lxs hablantes es un punto fundamental del análisis del discurso, o debería serlo si no queremos quedarnos en un nivel intuitivo o en un comentario sobre los textos. Y acuerdo con la Lingüística Crítica en que la gramática de una lengua siempre es ideológica, puesto que da cuenta de una manera de organizar y entender el mundo; también lo son las elecciones gramaticales que actualizan lxs hablantes en sus enunciados. Por ello, es importante pensar qué noción de gramática vamos a utilizar, en particular, teniendo en cuenta que sea compatible con los postulados teóricos de la Lingüística Crítica y el Análisis Crítico del Discurso sobre la relación entre lenguaje, pensamiento y sociedad. Es en este sentido que consideramos que las intrusiones de la gramática generativa dentro del planteo original —pero sostenido en el tiempo por algunxs autorxs (ver, por ejemplo, Hodge, 2016)— han constituido un problema teórico. En cambio, propongo que la gramática cognitiva es una gran candidata ya que parte de una postura funcionalista y concibe a la gramática como el resultado de rutinas discursivas exitosas, razón por la cual sostiene que emerge del lenguaje en uso (Hopper, 1988).

Según esta gramática, dos formas sintácticas que parecen relacionadas —por ejemplo, la voz pasiva y la voz activa— no derivan una de la otra, sino que constituyen dos conceptualizaciones diferentes de la realidad. En otras palabras,

conforman dos maneras diferentes de percibir y experimentar la realidad y, por lo tanto, dos formas distintas de construirla en la mente y de significarla en el discurso (Cuenca y Hilferty, [1999] 2019). A continuación, vamos a explorar esta propuesta, que nos ofrece una mejor respuesta a la relación entre pensamiento (conceptualización), realidad y discurso.

Borzi (2012) —siguiendo la línea de Langacker (1987)— explica que la búsqueda de lx hablante por lograr sus objetivos comunicativos lx llevan a preferir el uso de aquellas formas y de aquellas combinaciones de formas que le permitan alcanzar dichos objetivos lo antes posible y de la manera más clara. Es preciso destacar que en esta afirmación hay una generalización: este enfoque reconoce que no siempre la claridad es el objetivo buscado. En algunos usos del lenguaje, por ejemplo, se podría elegir la ambigüedad estratégica.

Siguiendo con Borzi, aquellas formas y combinaciones de formas que le resultan más útiles a un grupo social en la prosecución de sus objetivos comunicativos se gramaticalizan, se rutinizan, se convencionalizan y se fijan en la mente de lxs hablantes de dicha comunidad constituyendo la gramática de la lengua (Borzi, 2012). Por lo tanto, podemos definir a la gramática de una lengua como patrones de integración de estructuras simbólicas (signos) para formar progresivamente expresiones cada vez más elaboradas (Langacker, 1991):

Hay que quedarse tranquilo, hay gramática, pero esa gramática emerge del discurso como un sistema de rutinas exitosas que se descubre, porque cuantitativamente hay tendencias que prevalecen más que otras. Lo que no quiere decir, que no exista ningún caso en el que unx o más hablantes (no la mayoría, se entiende) dado el contexto explote las posiciones de manera diferente. (Borzi: 2012: 121)

Esta postura conduce a dos conclusiones de suma importancia para el análisis del discurso. Por un lado, en la gramática no hay reglas fijas inmanentes,<sup>4</sup> sino discursos. Lxs hablantes, según sus objetivos comunicativos y el contexto, utilizan diferentes posibilidades. No obstante, por otro lado, sí hay tendencias (reglas) cuantitativamente identificadas y sistemáticamente organizadas.

La gramática cognitiva incluye una teoría sobre cómo conceptualizan las personas, que permite comprender no solo cuestiones de vocabulario y fraseología, sino las categorías gramaticales y las reglas de combinatoria de una lengua (Lakoff, 1987), y que se opone a la visión objetivista que subyace a la propuesta de “forma básica” y “transformación”. Mientras que, para el objetivismo, la razón humana es abstracta y desencarnada; para la lingüística cognitiva, la razón se basa en la experiencia corporal. El objetivismo —recordemos las críticas realizadas anteriormente en este trabajo— considera que el pensamiento racional consiste en la manipulación de símbolos abstractos que obtienen su significado a través de su correspondencia con el mundo, construido objetivamente, es decir, de manera independiente del proceso de comprensión de cada persona. En cambio, para la lingüística cognitiva, el pensamiento parte del cuerpo, se encuentra encarnado (Lakoff, 1987). Las estructuras utilizadas para construir el contenido de nuestro sistema conceptual provienen de nuestra experiencia corporal —en particular de la percepción, el movimiento corporal y la experiencia física y social— y tienen sentido en sus términos. No obstante, además, nuestro pensamiento es imaginativo. Por lo tanto, puede crear conceptos abstractos a partir de aquellos

---

4 La gramática de una lengua se encuentra en constante modificación, razón por la cual la lingüística cognitiva considera artificial la distinción entre sincronía y diacronía.

anclados en la experiencia corporal a través de mecanismos como la metáfora y la metonimia.<sup>5</sup>

De esta postura se deriva otra consecuencia fundamental. El significado es el resultado de experiencias individuales y sociales.<sup>6</sup> Las conceptualizaciones no son idénticas en todos los miembros de una comunidad porque las experiencias de dichos miembros no son idénticas. Según esta concepción, el significado se va construyendo y se sigue construyendo constantemente en cada nueva experiencia social e individual. En este sentido, las propuestas cognitivas sostienen un relativismo cognitivo y lingüístico (Lakoff, 1987; Whorf, 1956). Los sistemas conceptuales de las personas, que organizan toda su experiencia para poder conceptualizar, producir y comprender discursos, varían de cultura a cultura y, aunque probablemente en menor medida, de persona a persona. Es por esto que no podemos sostener que existe una manera más transparente y correcta que otra para representar la realidad. La pregunta siempre tiene que ser: ¿desde qué punto de vista?

## Cómo producimos discursos

Entonces, a partir de la propuesta de la Lingüística cognitiva estamos en condiciones de retomar una cuestión que aún no ha sido respondida: cómo se puede explicar la relación entre dos formas sintácticas —podría ser una cláusula con verbo conjugado y una nominalización— sin recurrir a nociones como transformación, distorsión, ocultamiento, etcétera. Para ello, vamos a retomar la descripción que realiza van Dijk (2008) sobre cómo las personas producen

---

5 Para una definición de estos conceptos ver Lakoff (1987) y Hart (2010).

6 Quizás, para ser más exactos, podemos pensar que toda experiencia tiene una faceta individual y otra social.

su discurso. La exposición de van Dijk deja en claro por qué no podemos considerar que las llamadas “transformaciones” tengan algún tipo de existencia psicológica. El autor grafica su explicación a través de un ejemplo, que resulta muy elocuente porque parte del proceso a través del cual una periodista escribe una noticia. Lo interesante del ejemplo es que el discurso periodístico ha sido un lugar privilegiado para el análisis del discurso y, de hecho, ha sido seleccionado en reiteradas ocasiones por lxs autorxs de la Lingüística Crítica y el Análisis Crítico del Discurso a la hora de hablar de distorsión y manipulación (Martínez Romagosa y Flax, 2020). En este apartado vamos a seguir la explicación de van Dijk y ampliar su ejemplo.

Van Dijk afirma que, cuando una periodista comienza a escribir una noticia, primero construye una representación mental de la situación comunicativa en la que se encuentra. Esto incluye una representación de ella, de su rol como periodista y empleada de un determinado periódico, referencias espaciotemporales, objetivos de su tarea, características del género discursivo, características de sus interlocutores, etcétera. Esta representación mental se denomina, en términos de la lingüística cognitiva, “modelo mental”. Los modelos siempre suponen una interpretación personal sobre actores, relaciones y prácticas sociales. A su vez, son selectivos, es decir, no contienen todos los elementos de la “realidad”. El modelo —de carácter pragmático— del contexto de situación permanecerá activo durante todo el proceso de producción del enunciado —en nuestro ejemplo, de redacción de una noticia— y controla dicha producción para que el enunciado sea apropiado para la situación en cuestión.

En segundo lugar, la periodista necesita información sobre el tema que tiene que escribir. Ampliando el ejemplo de van Dijk, vamos a suponer que la noticia debe versar sobre el debate en el Congreso de la Nación Argentina sobre

la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. El conocimiento sobre este tema se encuentra también en la mente de la periodista en forma de modelos, en esta ocasión de naturaleza semántica, que también suponen experiencias y conocimientos sobre el mundo desde una perspectiva particular. Los modelos se encuentran estructurados por marcos (Fillmore, 1982; van Dijk, 1980) (que contienen información de tipo enciclopédico sobre un tema), metáforas, metonimias y esquemas de imagen.<sup>7</sup> Para escribir la noticia sobre la discusión en el Congreso de la Nación Argentina, la periodista debe tener una representación mental sobre qué es el poder legislativo, qué funciones tiene, qué es una ley, quiénes pueden discutir en el Congreso de un país, qué es el aborto, cómo se realiza, por qué constituye (en el momento del debate) un delito, quiénes lo consideran un pecado, quiénes lo consideran un derecho.

Los dos tipos de modelos que mencionamos hasta ahora (pragmáticos y semánticos) están basados en conocimiento social general, pero siempre incluyen una perspectiva ideológica, que dependerá de las experiencias y grupos sociales de los que forme parte, en el presente ejemplo, la periodista.

Cuando una periodista escribe una noticia o un artículo, es probable que cuente con mucha más información en su mente de la que vuelca en su texto. Sobre todo, puede decidir no incluir información que supone ya compartida con sus lectorxs, por ejemplo, que el edificio donde discuten lxs legisladores queda en la Ciudad de Buenos Aires, que lxs legisladores fueron elegidxs a través del voto de todas las personas mayores de 18 años con nacionalidad argentina (y algunas mayores de 16 que decidieron ejercer su opción de ir a votar). Es decir que todo enunciado supone siempre selección de

---

7 Para una explicación de estas cuatro formas de estructuración de los modelos mentales ver: Lakoff (1987), Cuenca y Hilferty ([1999] 2019), Hart (2010, 2014).

algunas representaciones de entre todas aquellas que se encuentran dentro de los modelos mentales de quien produce dicho enunciado. Es el modelo contextual el que le informa a la periodista lo que (desde su punto de vista) puede dejar implícito o presupuesto. A partir de este modelo contextual, no solo selecciona contenido (de los modelos semánticos), sino que también selecciona cómo debe o puede ser expresado para adaptarse mejor a la situación comunicativa, por ejemplo, en términos de género discursivo o de las características de sus interlocutorxs. En este sentido, la periodista también puede evaluar si es necesario aclarar que el sector “celeste” está contra el derecho al aborto y se encuentra asociado con la Iglesia católica y grupos evangelistas, mientras que el sector “verde” defiende el derecho de las mujeres a interrumpir un embarazo. Es decir, tendrá que evaluar si esta información es relevante para la noticia que está redactando y si es o no es fácilmente recuperable para sus lectorxs.

Por supuesto, la postura ideológica de la periodista también va a condicionar qué expresa y cómo lo hace. Si decide aclarar qué representa el color celeste puede incluir diferentes opciones como “provida”, “derechos del niño por nacer”, “antiaborto”, “antiderechos”, “un grupo reaccionario que introduce —metafóricamente, por supuesto— sus rosarios en nuestros úteros”, etcétera. No obstante, esto no significa un acto deliberado de manipulación y, menos, distorsión de una realidad que podría haber sido expresada de manera más adecuada. En todo caso, habría que preguntarse adecuada para qué y para quién. Tanto las personas que están a favor de la legalización del aborto como aquellas que están en contra pueden estar convencidas —el “pueden” es solo para no dejar afuera, por supuesto, la existencia de posturas cínicas— de que ellas —y no el grupo opositor— son quienes realmente defienden la vida y no están intentando engañar a nadie cuando se presentan de esa manera en su discurso.

Los modelos mentales que representan eventos no tienen una estructura gramatical, sino que conforman unidades de conocimiento (por ejemplo, en forma de redes), que representan personas en diferentes roles, en determinadas situaciones. Por ejemplo, mi modelo mental de un restaurante incluye un lugar más o menos amplio, parcialmente iluminado, con una persona en la puerta que recibe a los clientes, les indica donde pueden sentarse, incluye mesas con manteles, sillas, mozos con bandejas, cartas no digitales, etcétera. Mi modelo mental de un restaurante también incluye como información que los clientes tienen que elegir qué quieren comer y decirselo al mozo, esperar un cierto lapso de tiempo, llamar si quieren pagar la comida, etcétera. El marco de un restaurante puede relacionarse con otros marcos conceptuales. Por ejemplo, puedo asociar restaurante con paseo, cena de negocios, cierto tipo de comida o de ropa, etcétera. Los modelos mentales incluyen relaciones entre los eventos. Por ejemplo, una relación entre hacerle una señal al mozo y que traiga la cuenta. También incluyen opiniones y emociones sobre los eventos.

Todo lo dicho en el párrafo anterior corre también para una periodista que, siguiendo con nuestro ejemplo, está cubriendo el debate por la legalización del aborto en el Congreso de la Nación Argentina. Sus modelos mentales —que siempre se construyen desde un punto de vista e incluyen opiniones compartidas con algún grupo de personas y no con otros— incluirán información sobre qué es un aborto, quién lo practica, quién puede necesitar que le realicen un aborto, en qué tipo de lugar debería hacerse dicha práctica, opiniones sobre qué es vida, qué es un feto; sus valoraciones sobre si un feto es vida humana o no, cuáles son los derechos de las mujeres y cuáles son los derechos de los fetos, etcétera. Todo esto condicionará su versión de los hechos que está cubriendo, hechos que se encuentran subjetivamente representados en

su modelo mental, e influirá en la manera en qué escribe su texto. Incluso, es posible que su modelo semántico (todas sus creencias referidas al tema “aborto”) la haga considerar que el aborto debe ser legal, pero su modelo pragmático (que incluye conocer a sus jefes, la línea editorial del diario y sus lectores ideales) le haga escribir un texto que se pueda interpretar como condenatorio de las posturas a favor de su legalización.

Muchas de las elecciones que realizamos para producir un enunciado, en particular, en situaciones de la vida cotidiana, son automáticas e inconscientes en el sentido de que no nos ponemos a elegir palabra por palabra. No obstante, en situaciones de mayor control —como en nuestro ejemplo de escritura de un artículo para un diario— lx hablante puede planificar lo que va a decir para enfatizar o mitigar algunos aspectos del tema del que va a hablar, por ejemplo, seleccionando un título u otro, manejando la estructura de tópicocomento, cambiando el foco de una proposición, eligiendo realizar ciertas implicaturas, dando más o menos detalles sobre determinadas acciones, utilizando términos más o menos generales, etcétera.

Retomemos la cuestión de la relación entre dos formas sintácticas, confusamente denominado “transformación” por la Lingüística Crítica. En general, cuando unx hablante elige la voz activa, la voz pasiva, una aseveración, una negación o una nominalización, lo hace de manera automática —inconsciente— en fracciones de segundo teniendo en cuenta su proceso de conceptualización. Es decir, que la manera en que conceptualiza la realidad no tiene como objetivo distorsionar o engañar, sino que refleja su propia visión del mundo en ese momento. Cuando hay un trabajo consciente sobre la producción de un enunciado, es posible prestar atención a la elección de cada palabra, de cada estructura sintáctica. Ahora bien, esto no quiere decir que un verbo es transformado en

un sustantivo o una voz activa es transformada en una voz pasiva. Por el contrario, significa que de todas las opciones que tenemos disponibles en nuestro léxico y en nuestra gramática, seleccionamos directamente una como la manera más corta, sencilla o adecuada de describir una práctica social según nuestro conocimiento del mundo y según el modelo de la situación comunicativa (el modelo pragmático) que ese hablante tiene activo durante la producción del texto.

## **Una alternativa al concepto de transformación**

Ahora bien, sin considerar una preexistencia temporal en la mente de los hablantes ni una relación de posible transparencia en nuestro acceso a la realidad y su puesta en discurso, ¿es posible sostener —como lo hacen la Lingüística Crítica y el Análisis Crítico del Discurso— que algunos discursos buscan oscurecer aspectos de las prácticas sociales cuando las representan?

Consideramos que existe una manera de justificar esto sin caer en el mito objetivista. La lingüística cognitiva nos da las herramientas. Como dijimos, podemos generalizar que los hablantes van a seleccionar las rutinas más exitosas para lograr su objetivo comunicativo. Pero por supuesto, el objetivo no siempre es hacerse entender. Por ejemplo, un hablante puede querer ser ambiguo para evitar problemas de pareja, un manual escolar puede querer construir una determinada actitud o sentimiento patriótico antes que transmitir información de la manera más fidedigna sobre ciertos acontecimientos históricos según su propio y leal saber. De cualquier forma, no perdamos de vista que siempre estamos hablando de perspectivas subjetivas y, en muchas situaciones, estos efectos no son intencionados, no hay una planificación, sino que se trata de habla espontánea

con un alto grado de automatización o de las creencias que unx hablante toma como ciertas. Y aun cuando hay planificación, querer dejar afuera ciertos elementos propios de una actividad, ser confusx con respecto a determinadas acciones de determinadx actorxs sociales, etcétera, siempre va a ser en relación con el modelo mental de lxs hablantes, no con respecto a una realidad que se puede conocer sin mediación del lenguaje.

Siguiendo a Givón (1979) y Borzi (2012), podemos postular que existen algunas estructuras que son más fáciles de procesar por razones que no refieren ni a su proximidad con una supuesta estructura profunda (lógica), ni porque reflejan de manera más transparente la realidad, sino porque son las que presentan mayor frecuencia de uso. En este sentido, lx hablante puede elegir estratégicamente alejarse de dichas estructuras.

Como mencionamos en un apartado anterior, consideramos que el modelo de Givón (1979) podría brindarnos una alternativa a los conceptos de “forma básica” y “transformación”, que resolvería las implicancias problemáticas de dichos conceptos. Para Givón, existe una estructura sintáctica más fácil de procesar porque presenta las siguientes características:

- 1) Menor presuposicionalidad, lo que supondría, entre otras cosas, una completa explicitud de los argumentos requeridos por el verbo.
- 2) Mayor frecuencia de uso.
- 3) Mayor libertad sintáctica, sobre todo menores restricciones a la hora de actuar como oración subordinada.
- 4) Es la primera que aprenden lxs niñxs.

Teniendo en cuentas estas características, la forma no marcada sería, entonces, la estructura sintáctica declarativa,

afirmativa, en voz activa y con sujeto definido.<sup>8</sup> La elección del sujeto definido —que supone un mayor grado de presuposicionalidad que el sujeto indefinido— muestra que los cuatro parámetros postulados por Givón deben ser tomados de forma conjunta. Es decir, la menor presuposicionalidad absoluta (pensándolo como estructura sintáctica “abstracta”, fuera de cualquier contexto concreto de uso) sería una cláusula con sujeto indefinido: una cláusula que no presupone ninguna anterior, ni el conocimiento del sujeto gramatical por parte de la persona que debe interpretar esa estructura. Sin embargo, una de las características del lenguaje en uso es la continuidad tópica (Givón, 1979, 2007; van Dijk, 1980), es decir, seguir hablando del mismo tema, agregando parcelas de información nueva. A partir de esta idea de continuidad tópica, podemos observar que las formas indefinidas en el sujeto de la cláusula van a tener una frecuencia de uso muy baja (incluso se podría reducir a la primera cláusula de un texto o de una interacción).

De esta forma, la definición de forma no marcada presenta una mayor facilidad de comprensión que la que ciertas estructuras tendrían para lx oyente o lectorx porque son las más habituales y porque además explicitan la información necesaria para su fácil decodificación, pero siempre entendiendo esto de manera contextual. Es decir, no se puede decir que una voz pasiva con agente elidido es más difícil de procesar/entender si el agente apareció en la cláusula anterior o forma parte del conocimiento del mundo que se supone obvio y activo en la mente de lx oyente. No hay evidencia que permita afirmar que “lxs legisladorxs aprobaron la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo” es más

---

8 Es importante tener en cuenta que para el español es probable que la oración con mayor frecuencia de uso sea la que posee solo sujeto desinencial y, por lo tanto, tiene un mayor grado de presuposicionalidad. No obstante, Givón (2017) demuestra que la distancia referencial suele ser baja y, por lo tanto, no genera dificultad en su comprensión.

fácil de entender que “la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo fue aprobada en el Congreso”.<sup>9</sup>

Podemos avanzar y considerar que la forma no marcada de Givón es lo que otrxs autorxs dentro la Lingüística cognitiva denominan “prototipo” (Lakoff, 1987, 2002; Borzi, 2012). Volvamos por un momento al concepto de modelo mental. En nuestra mente no guardamos el recuerdo de todxs lxs bebés, todxs lxs perrxs, todos los árboles, todos los sándwiches que vimos en nuestra vida. Por el contrario, almacenamos representaciones sobre el mundo en forma de prototipos.

Las categorías de nuestro sistema conceptual pueden o no ser graduables. Así “alto”, “bajo”, “caro” son cualidades graduables. En cambio, perro o sándwich, no. Alguien es o no unx perrx. Algo es o no sándwich. Este tipo de categorías se denominan “radiales”. Las categorías radiales no son definibles en términos de una lista de propiedades que comparten todxs lxs miembrxs de la categoría, sino que son caracterizadas por variaciones con respecto a un modelo central (Lakoff, 1987, 2002; Rosch, 1978, 1983). Un prototipo es unx miembrx central de una categoría radial que la representa como un todo. El efecto de prototipicidad permite que categorías que no son graduables tengan efectos de graduación, es decir, el prototipo se presentaría como un mejor ejemplo de esa categoría, mientras que otros se constituirían como casos marginales. Por ejemplo, existen mejores ejemplos de aves: tienen determinado tamaño, vuelan, se paran en un

---

9 En el mismo sentido, no se puede sostener que la forma no marcada (forma básica en términos de la Lingüística Crítica) sea menos ideológica (o más transparente) porque representa de manera clara y fácil de comprender las relaciones de causalidad y las responsabilidades de lxs participantes. Siempre va a constituir una representación/conceptualización de la realidad realizada por una persona con una posición dentro de la sociedad y con intereses sociales. Por ejemplo, una oración como “el capitalista genera riqueza” es una oración no transformada según la Lingüística Crítica y muchas personas podrían considerar que esconde el auténtico proceso de producción de riqueza en la sociedad capitalista y a sus actores sociales.

arbolito y cantan. Un canario podría ser un prototipo de ave (lo primero que se nos viene a la cabeza cuando escuchamos la palabra “ave”), mientras que un pingüino sería un caso marginal. El prototipo tiene que ver con lo que es más usual en una cultura y, por lo tanto, con lo que se nos activa primero en la cabeza cuando pensamos, en nuestro ejemplo, en un ave. Los motivos para que un elemento de una categoría se convierta en el prototipo son culturales y no tienen que ver con cualidades intrínsecas del prototipo ni con alguna relación con la realidad.

Entonces podemos decir que la cláusula declarativa, afirmativa, en voz activa, con sujeto definido (o para el español, con sujeto desinencial) es el prototipo de cláusula porque es aquella que tenemos más activa en nuestra mente como consecuencia de nuestras experiencias constantes como hablantes y oyentes. Por ejemplo, es la que más se utiliza en algunos textos con mucha circulación, como las narraciones orales o escritas, o son las primeras que nos enseñan en la escuela cuando aprendemos a escribir. Si a esto le sumamos que posee un nivel bajo de presuposicionalidad (solo debemos comprender a quién refiere el sujeto) podemos considerar que es una oración fácil de procesar por lxs oyentes.

En este sentido, podemos considerar que a medida que nos alejemos del prototipo y aumente el grado de presuposicionalidad (que siempre tiene que ser definido según el contexto discursivo y no discursivo) una cláusula puede ser más difícil de procesar y puede constituir un recurso — de entre varios posibles— que despliega unx hablante para ser ambigüo, confuso, evitar temas polémicos, representar ciertos hechos de acuerdo a su posición ideológica.<sup>10</sup> En este

---

10 Al mismo tiempo, es muy difícil (o imposible) determinar la intención de unx hablante y a lo más que podemos aspirar es a aventurar algunas hipótesis. Por ejemplo, una sintaxis compleja puede indicar intención de confundir o que un tema es problemático de abordar. En un trabajo anterior (Flax, 2017) propusimos que la complejidad sintáctica presente en algunos fragmentos de la

sentido, puede constituir un buen comienzo para el análisis buscar esos momentos en que el discurso se aleja de las construcciones prototípicas y aumenta su presuposicionalidad (Raiter, 1999).

## Algunas reflexiones para finalizar

Aunque a esta altura parezca una obviedad, vale recordar que el análisis en cláusulas —típico de la Lingüística Crítica y de algunxs analistas críticxs del discurso— no debería ser realizado sin considerar el contexto. Tampoco sirve un análisis mecánico que muestre que algunos verbos tienen o no agentes explícitos.<sup>11</sup> En muchos casos, las llamadas elisiones de participantes, datos temporales, etcétera, se encuentran en el contexto próximo y pueden ser fácilmente recuperadas por lxs lectorxs u oyentes. En otros casos, es el conocimiento básico del mundo el que permite reponer información. Por supuesto, aquí es donde la ideología juega un papel fundamental, puesto que lo que es obvio para una persona (y, por lo tanto, fácilmente recuperable) puede no serlo para otra. También se puede planificar la ambigüedad o dificultad de una frase, o jugar con los diferentes efectos de sentido que ciertas estructuras sintácticas pueden generar. Por ejemplo, si tenemos el titular “diez muertos en una protesta”, algunas personas repondrán la información que falta asumiendo

---

sección “Nuestra historia” de la página web de la Juventud Peronista tenía que ver con los límites de lo decible para dicha agrupación política y no con un intento de distorsionar acontecimientos históricos. En última instancia, lo relevante para el análisis del discurso son los efectos de sentido que ciertas estructuras habilitan y no cuál fue el motivo por el cual unx hablante eligió dichas estructuras.

11 Sin mencionar los problemas que ha traído para lxs investigadorxs de otras lenguas haber trasplantado acríticamente las descripciones realizadas para la lengua inglesa. Por ejemplo, en español es más frecuente elidir el sujeto que explicarlo.

que la policía es la responsable de dichas muertes, mientras que otras personas podrían interpretar que fueron lxs manifestantes.

Por ello, consideramos que es necesario incorporar los aportes de la lingüística cognitiva a los estudios del discurso para lograr una mejor comprensión de los procesos de producción y comprensión del lenguaje en uso, así como también mejorar el entendimiento con respecto a la utilización de determinadas estructuras sintácticas y su relación con otras estructuras sintácticas que podrían haber sido seleccionadas por lxs hablantes, pero no lo fueron. La lingüística cognitiva permite pensar que efectivamente la complejidad sintáctica es un buen lugar para analizar ideología (Raiter, 1999), en algunos casos muestra la aparición de tópicos problemáticos dentro de un discurso o de los límites de lo decible (Flax, 2017), pero brinda una explicación para esta decisión teórico-metodológica que a veces se ha empleado de una manera más intuitiva. Por último, la incorporación de las posturas cognitivas habilita la explicación para ciertos fenómenos gramaticales —como las nominalizaciones o elisiones— desde una postura coherente con el análisis del discurso y nos aleja de los riesgos del mito objetivista.

## Referencias bibliográficas

- Billig, M. (2008). The language of critical discourse analysis: the case of nominalization. *Discourse & Society*, vol. 19, núm. 6, pp. 783-800.
- Borzi, C. (2012). Gramática cognitiva-prototípica: conceptualización y análisis del nominal. *Fundamentos en Humanidades*, vol. 13, núm. 1, pp. 99-126.
- Carnap, R. ([1930-1] 1986a). La antigua y la nueva lógica. Ayer, A. J. (comp.), *El positivismo lógico*, pp. 139-152. Fondo de Cultura Económica.

- Carnap, R. ([1932] 1986b). La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje. Ayer, A. J. (comp.), *El positivismo lógico*, pp. 66-87. Fondo de Cultura Económica.
- Chilton, P. (2011). Still something missing in CDA. *Discourse Studies*, vol. 13, núm. 6, pp. 769-781.
- Chilton, P. (2014). *Language, Space and Mind: The Conceptual Geometry of Linguistic Meaning*. Cambridge University.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of The Theory of Syntax*. MIT.
- Comte, A. ([1830] 2004). *Curso de filosofía positiva*. Del Libertador.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. ([1999] 2019). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Eagleton, T. (1991). *Ideology: An Introduction*. Verso.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity.
- Fairclough, N. (2003a). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. Wodak, R. y Meyer, M. (eds.), *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Gedisa.
- Fairclough, N. (2003b). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2005). Critical discourse analysis. *Marges linguistiques*, vol. 9, pp. 76-94.
- Fairclough, N. (2008). The language of critical discourse analysis: reply to Michael Billig. *Discourse & Society*, vol. 19, núm. 6, pp. 811-819.
- Fairclough, N. (2014). *Language and Power*. Routledge.
- Fillmore, C. (1982). Frame Semantics. Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistics in the Morning Calm*, pp. 111-137. Hanshin.
- Flax, R. (2019). Una evaluación crítica de la utilización del concepto de "transformación" por parte de la Lingüística Crítica. *Discurso & Sociedad*, vol. 13, núm. 2.

- Flax, R. (2020). El discurso del ex presidente argentino Mauricio Macri con respecto a los migrantes: lo dicho y lo silenciado. *Signo y Seña*, vol. 37, pp. 18-36.
- Flax, R. (2021). La conceptualización de los migrantes en el discurso político argentino del siglo XXI. *Revista da Abralin*, vol. 20, núm. 3.
- Flax, R. (2017). *Construcciones discursivas de la identidad política. El caso de La Cámpora*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M. ([1978] 1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. y Trew, T. ([1979] 1983). *Lenguaje y control*. Fondo de Cultura Económica.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et  nonciation*. Ophryz.
- Giv n, T. (1979). *On Understanding Grammar*. Academic.
- Giv n, T. (2017). *On Understanding Grammar. Revised Edition*. Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (2003). *On language and linguistics. (Collected works)*. Continuum.
- Halliday, M. A. K. y Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Falmer.
- Harris, Z. (1963). *Discourse Analysis Reprints*. Mouton.
- Hart, C. (2010). *Critical Discourse Analysis and Cognitive Science New Perspectives on Immigration Discourse*. Palgrave Macmillan.
- Hart, C. (2014). *Discourse, Grammar and Ideology*. Bloomsbury.
- Hodge, R. (2016). *Social Semiotics for a Complex World: Analysing Language and Social Meaning*. Polity.
- Hodge, R. y Kress, G. (1993). *Language as Ideology*. Routledge & Kegan.
- Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. Tannen, D. (ed.), *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*, pp. 117-134. Ablex.
- Laclau, E. (2002). *Misticismo, ret rica y política*. Fondo de Cultura Económica.

- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo Veintiuno.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. University of Chicago.
- Lakoff, G. (2002). *Moral Politics. How Liberals and Conservatives Think*. University of Chicago.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. University of Chicago.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford University.
- Langacker, R. (1991). *Foundations of Cognitive grammar. Descriptive application*. Stanford University.
- Martínez Romagosa, M. y Flax, R. (2020). Desalienar el ACD: Una revisión de la noción de ideología para devolver la crítica marxista al Análisis Crítico del Discurso. *Pensamiento al Margen*, vol. 12, pp. 54-66.
- Maynard, S. K. (1999). On Rhetorical Ricochet: Expressivity of Nominalization and the in Japanese Discourse. *Discourse Studies*, vol. 1, núm. 1, pp. 57-81.
- Raiter, A. (1999). Mensaje, presuposición e ideología. Raiter, A., Zuñilo, J., Pérez, S., Unamuno, V., Labonia, D., Muñoz, I. (comps.), *Discurso y ciencia social*, pp. 39-50. Eudeba.
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. Rosch, E., Lloyd, B. B. (eds.), *Cognition and Categorization*, pp. 27-48. Erlbaum.
- Rosch, E. (1983). Prototype Classification and Logical Classification: The Two Systems. Kofsky Scholnick, E. (ed.), *New Trends in Cognitive Representation: Challenges to Piaget's Theory*, pp. 73-86. Erlbaum.
- Trew, T. ([1979] 1983). Teoría e ideología en acción. Fowler, R., Hodge, B., Kress, G. y Trew, T. (1979), *Lenguaje y control*, pp.127-158. Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Van Dijk, T. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse & Society*, vol. 17, núm. 3.
- Van Dijk, T. (2008). *Critical discourse analysis and nominalization: problem or pseudo-problem?* *Discourse & Society*, vol. 19, núm. 6.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University.

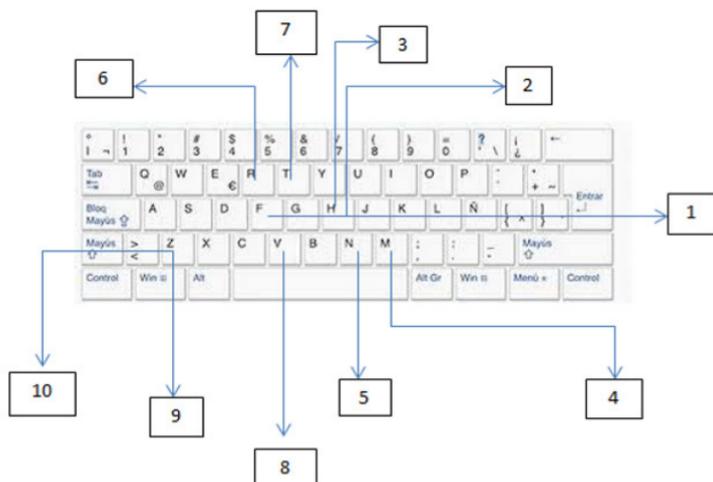
Verón, E. ([1987] 2011). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.

Volóshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Godot.

Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought and Reality*. MIT.



# Especificaciones técnicas del equipo



## 1. Flax, Rocío

Es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Lingüística por la misma universidad. En su tesis de doctorado analizó la construcción identitaria de los jóvenes militantes kirchneristas. En la actualidad, trabaja como investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y estudia las representaciones sociales sobre migrantes en el discurso político, legislativo y educativo. Contacto: [rocioflax@educ.ar](mailto:rocioflax@educ.ar)

## 2. Hellín, Lucía

Es Licenciada y Profesora en Letras en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Ayudante de Primera en las materias Sociolingüística y Análisis de los Lenguajes de los Medios Masivos de Comunicación "A" de la carrera de Letras de

la Universidad de Buenos Aires, desde 2010 y 2011 respectivamente. Actualmente investiga, desde el análisis del discurso, las representaciones sociales construidas en la prensa anarquista. Asimismo, ha investigado la construcción de representaciones en imágenes fijas y en movimiento y mediante metáforas. Contacto: [lhellin@uba.ar](mailto:lhellin@uba.ar)

### **3. Hernández, Gabriel**

Es Licenciado y Profesor en Ciencias Antropológicas por la Universidad de Buenos Aires y Becario Doctoral de la misma universidad. En su tesis de doctorado está investigando los usos y funciones de fórmulas de tratamiento descorteses y anticorteses entre jóvenes de escuelas de la provincia de Buenos Aires. Contacto: [gabrielhernandez.uba@gmail.com](mailto:gabrielhernandez.uba@gmail.com)

### **4. Martínez Romagosa, Maite**

Es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y se desarrolla como investigadora en formación en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. En su tesis doctoral está investigando las representaciones sociales de las tecnologías digitales en discursos institucionales, políticos y mediáticos sobre el Programa Conectar Igualdad (2010-2015). Contacto: [maite.m.romagosa@gmail.com](mailto:maite.m.romagosa@gmail.com)

### **5. Nudelman, Martina**

Es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Desde 2018, su investigación está enfocada en el discurso político en las redes sociales. En particular, estudia la cuenta oficial de Instagram del ex presidente argentino Mauricio Macri y las estrategias discursivas utilizadas para construirse como enunciador en sus publicaciones. Contacto: [marti.nudelman@gmail.com](mailto:marti.nudelman@gmail.com)

## 6. Raiter, Alejandro

Es Licenciado y Profesor Consulto en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Doctor en Lingüística por la misma universidad. Ha publicado numerosos libros y artículos en revistas especializadas. Investiga la producción y transformación de representaciones sociales y su relación con el uso del lenguaje y el sentido común. Contacto: [raiter.a@gmail.com](mailto:raiter.a@gmail.com)

## 7. Testoni, Federico

Es Licenciado y Profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Está finalizando su investigación de doctorado sobre el rol de las representaciones del trabajo en estrategias discursivas que configuran identidades (o imágenes sociolaborales). También, como parte de un equipo transdisciplinario de diferentes universidades, investiga cómo se configuran las agendas de investigación globales y regionales y qué actores influyen en su definición. Contacto: [testonife@gmail.com](mailto:testonife@gmail.com)

## 8. Venturini, Alana Vanina

Es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Becaria Doctoral de la misma universidad. En su tesis de doctorado está investigando a través de qué estrategias discursivas se configura el vínculo entre educación y trabajo en los discursos sobre reformas y cambios educativos en la Argentina (período 2015-2019); en particular, en los referidos a la escuela media. Contacto: [alanaventurini93@gmail.com](mailto:alanaventurini93@gmail.com)

## 9. Zukerfeld, Gilda

Es Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Doctora en Lingüística por la misma universidad. En su tesis de doctorado analizó las representaciones sociales del espacio público en el discurso institucional del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2007-2016). Contacto: [gilda.zukerfeld@gmail.com](mailto:gilda.zukerfeld@gmail.com)

## 10. Zullo, Julia

Es Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires, donde también se graduó como Licenciada y Profesora. Dicta dos materias de la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires: Sociolingüística y Análisis de los Lenguajes de los Medios. Es investigadora del Instituto de Lingüística, donde dirige proyectos individuales y colectivos. En la actualidad, investiga las prácticas discursivas vinculadas con las prácticas políticas y educativas. Contacto: [juliazullo@gmail.com](mailto:juliazullo@gmail.com)



**ATENCIÓN**

Este libro no hubiera sido posible sin la valiosa colaboración en la discusión, comentarios y revisión de Daniela Iannini, Lucía Couso, Lucía Polanco y Agustina D'Andrea, todas integrantes del CALU.







**.UBA40**<sup>∞</sup>  
AÑOS DE  
DEMOCRACIA



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

