

ETHOS Y PEDAGOGÍA
EL MARCADOR DE EVIDENCIALIDAD “A VER”
EN LA CLASE MAGISTRAL

ETHOS AND PEDAGOGY
“A VER” AS AN EVIDENTIALITY MARKER IN MASTER CLASS

ANDREA ESTRADA
Universidad de Buenos Aires
andreaestrada@ciudad.com.ar

Me propongo analizar microdiscursivamente y desde un enfoque semántico argumentativo, el marcador del discurso *a ver* como marcador de evidencialidad en un subgénero del discurso científico-académico oral: la clase magistral de ciencias humanas. Me concentro en tres posibles ocurrencias de este marcador: las dos canónicas, descriptas por la bibliografía especializada como retardador y como reformulador, y la propuesta en esta investigación como evidencial directo de acceso visual. Sostengo que en este último caso, *a ver* es utilizado para promover, mediante preguntas y comentarios, la participación interactiva de los alumnos en la construcción del conocimiento. En cuanto a su uso como retardador y como reformulador, *a ver* constituye una estrategia muy útil con la que cuenta el locutor-profesor para constreñir las limitaciones impuestas por la especificidad de un determinado campo disciplinar e imponer sobre él su *ethos* pedagógico.

Palabras clave: evidencialidad directa, *a ver*, clase magistral, *ethos*

In this paper, my aim is to describe in a microdiscursive way and from a semantic argumentative perspective, the marker of discourse *a ver*, as a marker of evidentiality in an oral sub-genre of scientific-academic discourse – the master class on Humanities. To achieve this, I focus on three possible occurrences: two of them, canonic, described by specialized bibliography as a retarder and as a reformulation marker; and the last one, the object of the present research, as a direct evidential of visual source. Thus, I sustain that, in this case, *a ver* is used to foster, through questions or comments, the students' interactive participation in the construction of knowledge. As regards its use as a retarder and a reformulation marker, proves to be a very helpful strategy for the locutor-teacher in order to constrain

Recibido
28/07/09
Aceptado
27/08/09

the limits imposed by the specificity of a certain discipline area, as well as to impose over it his own pedagogic *ethos*.

Key words: direct evidentiality, *a ver*, master class, *ethos*

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se describe microdiscursivamente y desde un enfoque semántico argumentativo el marcador del discurso *a ver* en 20 clases magistrales de lingüística, traducción, literatura, derecho e historia. Tal como podemos comprobar a diario en el español de Buenos Aires, los contextos conversacionales son la mejor prueba de la extraordinaria productividad de este marcador derivado del verbo de percepción *ver* que, debido a un proceso de gramaticalización, se ha recategorizado como conector.¹ Veamos un ejemplo:

Una amiga a otra amiga:

a: ¿Te molesta entonces traerme estos libros de España?

b: No, no es exactamente que me “moleste”... *A ver*.

Según algunos de los autores que se han dedicado a describir este marcador del discurso (Cuenca y Marín 2000; Montolío y Unamuno 2001), *a ver* no posee flexión verbal, no admite sintácticamente sujeto ni complementos, ha perdido totalmente la referencia al sentido de la vista (más adelante volveré sobre esta cuestión) y, en el nivel suprasegmental constituye una unidad autónoma de entonación. Finalmente, tiene carácter parentético y manifiesta un valor conversacional fático relacionado con la gestión de la conversación.

Por otra parte, Montolío y Unamuno (2001: 194) han intentado probar la hipótesis que *a ver* (*a veure* en catalán) es utilizado en interacciones específicas y socialmente identificadas, como sesiones de

¹ El marcador *a ver* no ha sido analizado a la luz de las tradiciones discursivas (Schlieben-Lange, Brigitte. 1983. *Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung*, Stuttgart, Kohlhammer; Pons Bordería, Salvador. 2008. Gramaticalización por tradiciones discursivas: el caso de *esto es*, en J. Kabatek (ed.) *Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: nuevas perspectivas desde las tradiciones discursivas*, Madrid, Iberoamericana Editorial Vervuert: 249-274; Jacob, Daniel y Johannes Kabatek. 2001. Introducción: lengua, texto y cambio lingüístico en la Edad Media Iberorrománica, en D. Jacob *et al.*, *Lengua medieval y tradiciones discursivas en la Península Ibérica. Descripción gramatical; pragmática histórica; metodología*, Madrid, Iberoamericana: 7-18). Sin embargo, un abordaje desde este enfoque enriquecería, sin duda, el análisis semántico argumentativo en el que, en esta oportunidad, encuadro mi propuesta.

terapia, interrogatorios policiales o contextos de clase, con valores que difieren de los descriptos por la bibliografía como exclusivos de las conversaciones cotidianas. Según estas autoras, en este tipo de intercambios asimétricos *a ver* codifica significado sociolingüístico puesto que señala al hablante –el analista, el policía o el profesor– que posee el control de la conversación.

En esta oportunidad, si bien parto de ejemplos tomados de la conversación cotidiana del español de Buenos Aires, no comparo los valores semánticos y pragmáticos en uno y otro contexto, sino que intento dar cuenta de que *a ver*, recategorizado como marcador, no ha perdido totalmente la referencia al sentido de la vista. En efecto, en contraposición con lo establecido por la bibliografía sobre el tema, hipotetizo que la sustancia semántica relacionada con la percepción visual se mantiene en ciertas ocurrencias en las cuales este marcador codifica significado evidencial.

Pero además, intento probar que el uso de *a ver* en la clase magistral está determinado por las características específicas que cada locutor-profesor imprime necesariamente a su discurso y que se relacionan, tal como señala Halliday (1973), con la función textual e interpersonal del lenguaje. Dicho de otro modo, sostengo que las distintas ocurrencias de *a ver* en la clase magistral dependen, por un lado, de los contenidos propios de cada disciplina y, por el otro, del *ethos* académico, es decir de la imagen que el locutor-profesor proyecta de sí mismo en su discurso y con la cual intenta, entre otras cosas, monitorear la recepción de sus explicaciones.

2. LA EVIDENCIALIDAD

El término evidencialidad, que alude literalmente a “prueba” o “evidencia”, es una categoría lingüística que designa los diversos recursos con los que cuenta el locutor para inscribir en su enunciado la fuente y el modo en que ha sido adquirida la información (Chafe 1986, Palmer 1986, Aikhenvald 2004). Ciertas lenguas amerindias están dotadas de sistemas morfológicos extremadamente perfeccionados por medio de los cuales el locutor puede indicar la fuente con gran precisión. La bibliografía especializada (Barnes 1984: 258) suele presentar como ilustración de la categoría evidencial un

ejemplo del tuyuca, lengua hablada en Colombia y Brasil, que distinga morfológicamente los siguientes enunciados:²

- 1 *dūga apé-wi*.
fútbol jugar-3ª PERS. PAS. VISUAL
'Él jugó al fútbol'. (yo lo vi)
- 2 *dūga apé-ti*.
fútbol jugar-3ª PERS. PAS. NO VISUAL
'Él jugó al fútbol'. (yo lo oí pero no lo vi)
- 3 *dūga apé-yi*.
fútbol jugar-3ª PERS. PAS. INFERENCIAL
'Tuve indicios de que él jugó al fútbol'. (pero no lo vi)
- 4 *dūga apé-yigi*.
fútbol jugar-3ª PERS. PAS. SEGUNDA MANO
'Me dijeron que él jugó al fútbol'.
- 5 *dūga apé-hīyi*.
fútbol jugar-3ª PERS. PAS. PRESUPUESTO
'Es razonable pensar que él jugó al fútbol'.

Tal como señalan los ejemplos, en tuyuca, el mismo contenido informativo (él/jugar) puede expresarse de cinco formas diferentes, según la información haya sido obtenida por percepción visual o auditiva como en los enunciados (1) y (2), por inferencia o suposición, es decir a partir de indicios como en (3) o, por el discurso de otra persona (citativa) como en (4) y (5).

La categoría perceptual marca que la información se basa en la percepción de los sentidos; en la inferencial, en cambio, la información deriva de un razonamiento lógico, mientras que en la citacional, la información proviene de las palabras directas o indirectas de

² La mayoría de los trabajos sobre la evidencialidad citan este ejemplo pero, en el caso de la bibliografía en español, las traducciones que se proponen tergiversan la idea de que el contenido proposicional es siempre el mismo: "Él jugó al fútbol". Por otra parte, como la traducción de estas oraciones proviene, como en casi toda la bibliografía en español, del inglés, los autores oscilan entre traducirlas como "Él jugó/jugaba".

a) *dūga apé-wī* (I saw him play)
b) *dūga apé-tī* (I heard the game and him, but I didn't see it or him)
c) *dūga apé-yī* (I have seen evidence that he placed: his distinctive shoe print on the playing fields. But I did not see him play)
d) *dūga apé-yigi* (I obtained the information from someone else)
e) *dūga apé-hīyi* (It is reasonable to assume that he did)

terceros. Estas categorías se completan con otras menos importantes que pueden marcar el carácter intersubjetivo de la información o bien su carácter reciente o no reciente.

En cuanto al español, los estudios sobre la evidencialidad son de corta data. De hecho, el auge de los enfoques pragmáticos y semánticos de las últimas dos décadas ha contribuido a despertar un creciente interés por el carácter eminentemente subjetivo de la lengua y por el modo en que el locutor inscribe sus marcas en el enunciado. Pero a diferencia de otras lenguas donde la categoría evidencial es obligatoria –i. e. aparece codificada en la morfología– en el español existen otro tipo de procedimientos –lexicales y gramaticales– mediante los cuales es posible marcar la fuente de conocimiento y la mayor o menor distancia del locutor frente a su enunciado.

Reyes en *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos* (1994) incluye un capítulo sobre la evidencialidad en el cual, aunque de manera muy general, inicia los estudios sobre esta categoría en el español. A partir de los siguientes enunciados, esta autora ejemplifica las distintas expresiones que permiten calificar la proposición “*Lidia ha venido*”:

- 6 *Evidentemente*, Lidia ha venido.
- 7 *Por lo visto*, Lidia ha venido.
- 8 Lidia *debe de* [*o debe*] haber venido.
- 9 Sí, Lidia ha venido.
- 10 *Parece que* ha venido.
- 11 *Dicen que* ha venido.
- 12 Estaba aquí esta mañana temprano, *según dicen*.
- 13 *Estaba* aquí esta mañana temprano.

En los tres primeros casos, las expresiones destacadas indican que el conocimiento se ha obtenido por inferencia a partir, por ejemplo, de comprobar que el abrigo de Lidia está colgado en el perchero. Por otra parte, según Reyes, si alguien dice que ha visto a Lidia a la mañana temprano y esta persona resulta confiable, es posible enunciar una aserción del tipo de (9), que no transmite ningún significado evidencial y en la que el locutor asume plenamente la responsabilidad de la información transmitida. En cambio, los enunciados (10) a (13) señalan que el locutor quiere evitar responsabilizarse, indicando que el conocimiento proviene de otra fuente. El enunciado (11) es un caso típico de discurso indirecto que según Reyes,

[...] cumple con frecuencia funciones de evidencial. En este caso, no se trata de informar sobre lo que dijo alguien (por eso la fuente, que es el sujeto del verbo “dicen”, ni siquiera se menciona) sino sobre la venida de Lidia, pero restringiendo el valor asertivo de la proposición, indicándose que es algo que se sabe de oídas. De este modo hay casos en que el estilo indirecto sirve para indicar una restricción sobre el valor de verdad de lo que se dice.

(Reyes 1994: 26)

El ejemplo (12) es otro caso de estilo indirecto, sin verbo de comunicación ni subordinada, pero con el agregado de la frase “según dicen”. En (13) se repite el mismo enunciado sin el agregado, porque se trata de un caso de estilo indirecto encubierto que solo puede interpretarse de ese modo a partir de información contextual. Sin embargo, el uso del imperfecto “estaba” marca la presencia de una cita implícita.³

Como se deduce de lo expuesto, para Reyes, la evidencialidad está en estrecha relación con la modalidad epistémica, de allí que esta autora incluya su tratamiento dentro de un estudio sobre el discurso referido que, en estilo indirecto cumpliría, según su hipótesis, frecuentemente funciones de evidencial. Como señalé más arriba, según Reyes:

La función de un evidencial es señalar que el conocimiento de lo que se dice procede, no de la experiencia directa del hablante, sino de una experiencia indirecta. Puede decirse que los evidenciales expresan precaución o cautela epistemológica, o sea, que expresan los escrúpulos del hablante acerca de su conocimiento.

(Reyes 1994: 27. El subrayado es mío)

Así, Reyes afirma que los enunciados de un hablante varían en el grado de aserción según la fuente de la que se obtenga el conocimiento, y ofrece el siguiente ejemplo en el que hay que suponer que un detective entra a una cabaña en busca de un asesino y pronuncia los siguientes enunciados:

- 14 a. “El Tigre” ha estado aquí hace poco.
b. *Evidentemente*, “El Tigre” ha estado aquí hace poco.

El enunciado (14) a. es una aserción plena, mientras que (14) b. es una afirmación restringida, que revela la inferencia del detective (encuentra en el hogar de la cabaña brasas aún calientes, por

³ Manuel Leonetti y María Victoria Escandell Vidal 2001 realizan un detallado análisis del Pretérito Imperfecto del indicativo como evidencial citativo.

ejemplo) para llegar a la conclusión de que el asesino ha estado allí. Por lo tanto, para Reyes el adverbio *evidentemente* no refuerza la aserción sino que la debilita. Y entonces, esta autora, al restringir las fuentes de la categoría evidencial a las inferencias y a los testimonios verbales de terceros, identifica evidencialidad con precaución epistemológica por parte del hablante.

Sin embargo, los sistemas evidenciales de las lenguas del mundo no agotan sus recursos en las fuentes indirectas; por el contrario, tal como lo demuestran los ejemplos consignados, existen en todas ellas marcas de acceso directo a la fuente de conocimiento. Incluso en español, tal como sugieren algunos autores (García Negroni y Tordesillas 2001, Estrada 2004, 2005), el verbo *encontrar* en enunciados del tipo “Encuentro *cambiada a Buenos Aires*” o el adverbio *evidentemente* (Estrada 2008) funcionan como recursos específicos para señalar que lo que dice el locutor tiene su origen en la experiencia personal. Y, en estos casos, la postura epistemológica no es de precaución, sino todo lo contrario, de certeza.

Por otra parte, el dominio evidencial ha sido también relacionado en su concepción amplia con el concepto de *punto de vista* y por lo tanto con el fenómeno de *perspectivización*. Así, la categorización deíctica propuesta por Frawley (1992) describe la evidencialidad en términos deícticos, dado que los marcadores evidenciales son índices que apuntan a elementos del contexto extralingüístico, *i. e.* la fuente de información y el participante (típicamente el hablante) que tiene acceso a tal fuente. La propuesta de Frawley es en realidad una clasificación deíctica del dominio epistémico en general (modalidad epistémica incluida) que toma como oposición básica la fuente de información (que constituiría el *centro deíctico*: el *yo* o el *otro*) y la direccionalidad: *desde* o *hacia*.

A continuación, luego de caracterizar las distintas ocurrencias de *a ver* en contexto coloquial (v.3.), analizo ejemplos extraídos de las 20 clases magistrales de ciencias humanas (v. 4. y 5.) y, finalmente, expongo las conclusiones (v. 6.).

3. A VER COMO MARCADOR DEL DISCURSO

La bibliografía que ha descrito *a ver* como marcador del discurso con-
signa principalmente sus funciones de retardador y de reformulador.

A continuación presento ejemplos de estas ocurrencias extraídos de la conversación cotidiana del español de Buenos Aires en los que incorporo posibles continuaciones discursivas que, a manera de glosas, intentan explicitar el sentido de cada una de ellas.

3.1. *A ver como retardador*

En los ejemplos (15) y (16), el locutor, tal como señalan Montolío y Unamuno (2001: 197), parece estar buscando en su base de datos o en su contexto cognitivo la información que requiere, pero que no adviene a su memoria inmediatamente, de allí la etiqueta de “retardador”:

El hijo a su mamá:

15 a. A mí no me importa lo que me digas, yo me voy a bailar.

b: *A ver*, [*a ver...*] [un momentito] [RETARDADOR DE EVALUACIÓN NEGATIVA]

Una amiga a otra amiga:

16 a. ¿Te molesta entonces traerme estos libros de España?

b: No, no es exactamente que me “moleste”... *A ver*. [¿cómo te lo puedo explicar?]

[RETARDADOR]

Por otra parte, es con la función de retardador que permanece la relación de *a ver* con la perífrasis de futuro *vamos a ver* que según Montolío y Unamuno (*idem*) explicaría el resabio de la preposición “a” en *a ver*. En efecto, este marcador mantiene en estos casos un cierto valor prospectivo que apela a la atención del interlocutor sobre algún tipo de inferencia o conclusión que se hará presente en el segmento informativo siguiente. Así, “*A ver, a ver, un momentito*” equivaldría a “*Vamos a ver, un momentito*” y “No, no es exactamente que me “moleste”... *A ver*”, equivaldría a *Vamos a ver* ¿cómo te lo podría explicar?

3.2. *A ver como reformulador*

El ejemplo (17) representa un tercer uso de *a ver*, en este caso con función anafórica, ya que el locutor retoma un segmento discursivo anterior con la intención de reformularlo.

Un periodista a una modelo:

17 a. ¿Pensás ganar mucho dinero como vedette?

b: No, no..., no estoy interesada en ganar mucho dinero... *a ver...* en ganar mucho dinero “trabajando”, digo. [quiero decir] [REFORMULADOR]

3.3. A ver como evidencial directo de acceso visual

Tal como he adelantado, existen ciertas ocurrencias en las que el marcador *a ver* mantiene la sustancia semántica relacionada con la percepción visual. En efecto, como surge de los siguientes ejemplos, el sentido de la vista está presente en (18) a (21) y, aunque con diferente prosodia, en todos ellos se trata literalmente de la intención de mostrar, ver o comprobar con los propios ojos la existencia de alguna cosa, persona o situación. En todos estos ejemplos, entonces, *a ver* funciona como un evidencial directo de acceso sensorial, en el sentido que Frawley (1992) le da a esta categoría, es decir, que no ha perdido totalmente el valor de défctico perceptual.

Dos amigos:

- 18 a: ¡Me compré un nuevo celular!
 b: ¿A ver? [Mostrámelo] [PEDIDO DE MOSTRACIÓN]

Dos adolescentes:

- 19 a: Si no dejás de molestarme te voy a pegar.
 b: ¿A ver? [Dale. ¿A que no te animás?] [PEDIDO DE DEMOSTRACIÓN]

La profesora a un alumno:

- 20 a: A ver, vos. Sí, sí, vos Martín, ¿te podés callar y sentarte?
 [DÉIXIS CONTEXTUAL]

Una colega a otra:

- 21 a: Está bien, paso por el Instituto el viernes, *a ver* si finalmente encuentro el libro de Rinn sobre las emociones. [PARA VER / COMPROBAR]

4. A VER, LA CLASE MAGISTRAL Y EL ETHOS DISCURSIVO

La clase magistral es un género discursivo oral que se produce en el marco de una institución universitaria y en la cual el locutor-profesor, en tanto autoridad que gestiona el discurso e impone sus normas a los estudiantes para transmitir un determinado conocimiento, se sitúa en un estatus superior al del alocutario-alumno. Se trata entonces de un discurso monogestionado, aunque como tiene la intención de adecuarse al destinatario no experto, permite la participación de los estudiantes con preguntas y comentarios. Pero también es un discurso dialógico en el sentido que Bajtín⁴ le da al término, puesto

⁴ "... todo hablante es de por sí un contestatario, en mayor o menor medida: él no es el primer hablante, quien haya interrumpido por primera vez el silencio del universo, y él no únicamente presupone la existencia del sistema de la lengua que utiliza, sino que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales su enunciado determinado establece toda suerte de relaciones (se apoya en ellos, polemiza con ellos,

que mantiene una relación de intertextualidad con otros discursos a los cuales reformula con fines pedagógicos. En efecto, la clase magistral se caracteriza por ser un discurso segundo o citativo, cuya existencia es el resultado de la elaboración y la transformación de otros textos y, si bien se trata de un género oral, comparte con la escritura el hecho de ser planificado –i. e. es decir pensado y organizado– en una instancia previa a la de la exposición, que funcionará como soporte o guía de contenido (Vázquez 2001). Por otra parte, el carácter teórico de la clase magistral habilita su repetición ante diferentes audiencias, para lo cual el locutor-profesor deberá adaptar a la nueva instancia enunciativa, no solo el contenido de su exposición, sino también su *ethos* discursivo.

En la Antigüedad, el término *ethos* aludía a la construcción de la imagen del orador, específicamente a aspectos relacionados con su moral o su reputación y de la cual dependía, en parte, el éxito del acto oratorio. Para Ducrot (1986), en cambio, el *ethos* no solo no proviene de aspectos externos al discurso, sino ni siquiera de lo que el locutor refiere explícitamente de sí mismo en su alocución. En palabras de este autor:

El *ethos* está ligado a L, el locutor en tanto que tal: es porque él está en el origen de la enunciación que él se ve investido de ciertos caracteres que, por contragolpe, vuelven a esa enunciación aceptable o desechable.

(Ducrot 1986: 201).

Ducrot, entonces, define el *ethos* como la apariencia que le confieren al locutor las huellas de la enunciación presentes en su enunciado, por lo cual, parafraseando a Benveniste ([1971] 2002), podríamos afirmar que no hay ningún otro testimonio objetivo de la identidad del sujeto aparte del que él da sobre sí mismo en la instancia de discurso. Por su parte, Kerbrat-Orecchioni (1989: 171) propone un ejemplo que da una idea bastante acertada del concepto de *ethos* discursivo. En efecto, esta autora alude a la disyuntiva con la que se enfrenta un orador cuando debe pronunciar nombres y apellidos extranjeros, es decir ajenos a su lengua madre, circunstancia que lo obliga a elegir entre hacerlo con la fonética precisa de la lengua de origen a la que pertenecen los nombres –decisión que quizás

o simplemente los supone conocidos por su oyente). Todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados.” (Bajtín, 1985: 258).

proyectaría un *ethos* pedante— o hacerlo con una pronunciación no tan precisa, pero compatible con la colocación del aparato fonador de su propia lengua, lo que podría en este caso, hacerlo parecer ante sus interlocutores como incompetente, al menos en ese aspecto.

A continuación presento el análisis y los resultados de este trabajo con los que intento demostrar que *a ver* forma parte de los variados recursos textuales e interpersonales con los que el locutor-profesor construye la escena enunciativa y conforma su *ethos* pedagógico.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

A pesar de lo acotado del número de clases magistrales consideradas para este estudio, surge del análisis la observación general que el marcador *a ver* es utilizado de un modo similar en las clases de lingüística y en las de traducción, en oposición a las de derecho y a las de literatura. Una posible explicación para este fenómeno podría consistir en que en estas dos últimas predomina un *ethos* disciplinar vinculado sobre todo a las fuentes o documentos sobre las que se basa el derecho y la literatura, mientras que en las clases de lingüística y de traducción predominaría un *ethos* más bien preocupado por gestionar y monitorear la participación de los alumnos. En efecto, es el locutor-profesor de este último grupo, el que representaría el modelo más acabado de lo que he dado en llamar “*ethos* pedagógico”, puesto que es el que utiliza y combina más asiduamente los distintos tipos del marcador *a ver*, desde los usos evidenciales, con los que promueve la interacción participativa de los alumnos, hasta los usos reformulativos (Gülich y Kotschi 1983) con los que vuelve sobre sus explicaciones para expandirlas o para precisarlas y, de ese modo, hacerlas más claras y comprensibles para los alumnos. Esta comprobación coincide con los resultados de la investigación de García Negroni sobre el artículo académico de ciencias humanas quien afirma:

[...] la mayor presencia de procedimientos de reformulación tanto parafrástica como no parafrástica en el subcorpus de Lingüística puede correlacionarse con la figura de locutores más atentos a sus discursos, que buscan fijar sentidos, condensándolos o delimitándolos (*cf.* 6), ampliando o legitimando determinadas interpretaciones en lugar de otras (*cf.* 7), o distanciándose del movimiento discursivo precedente para introducir un nuevo punto de vista independiente de lo dicho previamente (*cf.* 8).

(García Negroni 2008: 7)

Veamos, entonces, los siguientes ejemplos de clases magistrales de lingüística y de traducción en las que la construcción del *ethos* discursivo depende, al decir de Ducrot, de las elecciones deliberadas, emocionales e incluso inconscientes que hace el sujeto de la enunciación en su propio discurso:

5.1. En la clase magistral de lingüística:

- ◆ como evidencial de acceso directo visual
- como deíctico contextual

Como surge de este ejemplo, el locutor profesor intenta monitorear mediante preguntas, el modo en que los alumnos reciben sus explicaciones:

22 Fijé, vamos a hacer una pequeña ejemplificación: supongáse que yo quiero hablar, no sé... del tiempo, ¿sí? del tiempo transcurrido, yo puedo decir supongáse que una persona se fue hace dos minutos... que se fue hace dos minutos, puedo describir esa situación diciendo: “Se fue hace un rato”, ¿sí? o “Se fue hace un instante”, ¿sí?, estamos de acuerdo que si se fue hace cinco minutos podría, uno podría decir que enunciar cada uno de estos enunciados es más o menos equivalente porque los tres denotan una duración de tiempo breve ¿sí?, “Se fue hace un rato”, “Se fue hace un instante”, “Se fue hace cinco minutos”. Bien, pero el significado ¿sí? el sentido de estos enunciados ¿qué les dice a ustedes, es lo mismo elegir, decir una u otra forma o hay diferencias en el sentido? Es decir desde el punto de vista del valor de verdad podemos decir que tienen el mismo valor de verdad, si se fue hace cinco minutos, también es verdadero que se fue hace un rato o que se fue hace un instante, ¿sí?, bue... Pero todos sentimos que no es lo mismo. Bueno, ¿cómo vemos esta diferencia, cómo nos damos cuenta de esa diferencia? *A ver*, Mariana, que que ya estuviste ¿te acordás? O, o, o, Diego, ¿Diego, no? ¿*A ver?*, (risas) ¡Te asustaste! (risas nuevamente).

En ambos casos, se trata de un deíctico contextual, ya que con el primer *a ver*, el locutor-profesor señala a la alumna mediante una entonación descendente que preanuncia una pregunta. En el segundo uso, *a ver* ocurre con entonación interrogativa, y correspondería muy cercanamente al uso que he denominado de MOSTRACIÓN (cf. (18)).

- ◆ Como reformulador

En el ejemplo (23) extraído también de una clase magistral de lingüística, el locutor-profesor hace referencia al tema de las personas del discurso según É. Benveniste. En primer lugar, introduce *a ver* para reformular parafrásticamente el término clave ‘complementarias’ y llamar la atención sobre su verdadero significado:

- 23 Además de ser reversibles son complementarias *a ver*, complementarias (ehh) pero no idénticas (eh) /.../

El locutor se muestra sagaz y, aunque los estudiantes no participen como coenunciadores en el discurso de la clase, el locutor-profesor organiza su discurso previendo a un alocutario no experto, al que es necesario guiar en sus operaciones deductivas:

porque digamos, *a ver* el 'tú', es el complemento del 'yo' (¿sí?) y el 'yo' es el complemento del 'tú', pero, hay una pequeña diferencia, para ser yo sólo basta qué, 'yo', pero para ser tú es necesario que yo te diga 'tú'...

A continuación, y como explicación de dichos conceptos el locutor realiza una paráfrasis de expansión (Güllich y Kotschi 1983: 46) cuya función es explicitar las diferencias del 'yo' y del 'tú' a partir de su funcionamiento dialógico. Pero luego introduce una corrección que retoma la diferencia inicial entre los conceptos de 'complementariedad' e 'identidad'.

a ver si bien son complementarias no son idénticas (¿sí?), porque para que haya un 'yo' basta con decir 'yo' (¿sí?) yo puedo hablar de mí y no decir nada al 'tú', de hecho existe el monólogo (¿sí?, bueé),

Finalmente, el marcador *a ver* introduce una generalización con la función de aclarar el sentido que Benveniste otorga a la tercera persona como la 'no persona'.

pero *a ver* para que exista el 'tú' es necesario que primero esté el 'yo' (¿sí?) se instala es decir la característica de esta relación de polaridad de personas es que el 'yo' instala al 'tú' como alocutario (¿sí?).

Como surge de este ejemplo, las reformulaciones introducidas por *a ver* junto con las reiteraciones y las preguntas de confirmación (¿sí?) revelan la intención del locutor de configurar un *ethos* pedagógico, preocupado por monitorear la comprensión de los alumnos. Del mismo modo, las preguntas de confirmación operan como seguimiento de la clase y, por lo tanto, no necesitan respuesta, ya que una simple mirada puede operar como tal. Es decir que *a ver* (evidencial directo de acceso visual o reformulador) es utilizado tanto en las clases de lingüística como en las de traducción como estrategias de reflexión, de elicitación de conocimientos o simplemente para agilizar el ritmo de la exposición, con las cuales el locutor-profesor involucra directamente a los alumnos en la construcción del conocimiento.

El siguiente ejemplo de una clase de traducción también podría considerarse un evidencial de acceso directo visual, pero en este caso lo he etiquetado como de COMPROBACIÓN (cf. (21)):

5.2. En la clase magistral de traducción:

- ◆ como evidencial de acceso directo visual
- Como ver / comprobar

En esta clase se está exponiendo el tema de la cesión de derechos que las editoriales hacen firmar a los traductores. Alguien comenta que la librería Eterna Cadencia ofrece a los traductores contratos de 5 o 6 años y pasado ese tiempo les ofrece volver a vender los derechos de la traducción. El tema es entonces cómo revalorizar el trabajo del traductor:

24 A1: Ahora lo que vos decís de articular este debate, digamos... ¿cuál es la instancia donde plantear esto? Si yo voy a la Cámara del libro y digo, bueno, voy a armar quilombo...

P: —No, claro, si vas así, olvidate, que querés que te diga... (un poco enojada) (risas)

A2: No... estamos aprovechando para sacarte la información... en realidad (en tono conciliador).

A1: —Puedo ir más tranquilo, pero de todas maneras, llego y digo: “Bueno, quiero abrir un debate”, calculo que...

P: —No, yo esto simplemente lo estoy tirando acá porque me parece que serían el tipo de estrategias que taría bueno debatir y pensar y decir: bueno, *a ver* (pausa) por dónde y cómo lo podemos hacer.

A1: La otra es pedir ayuda al Colegio de Traductores (risas)

P: —No conozco el paño... (irónicamente)

En este ejemplo el locutor-profesor intenta mostrar un determinado procedimiento, es decir que el enunciado podría parafrasearse como “Estaría bueno debatir para VER/DESCUBRIR/SABER qué se puede hacer”.

El siguiente ejemplo, también extraído de una clase magistral de traducción muestra el uso de *a ver* como RETARDADOR, con el que el locutor-profesor busca en su contexto cognitivo, la mejor manera de explicar algún tema.

- ◆ como retardador

El locutor-profesor está exponiendo la problemática sobre la traducción de obras literarias al español y sobre la actitud de los editores y de las editoriales argentinas y de otras partes del mundo respecto del idioma español para dichas traducciones:

25 P: —Y hubo un editor que usó exactamente así esta definición: “...Y es un idioma que no tiene prestigio literario, que tal vez sirve para alguna novela de color, pero no va a servir para... menos aún para pensamiento, por ejemplo, traducción de ensayo y todo eso.

A: ¿Nombre?

P: —¡¡¡No!!!

A: Los nombres son públicos...

P: —Hoy no voy a darlos. Capaz una vez que ya esté publicado, vemos, pero prefiero, no. Ehhhhh... con lo cual dijimos [...] ...Ehhhh... dijimos, bueno, a ver, (casi sin pausa) ¿sobre qué se sustenta esto?, ¿qué piensa el resto del mundo de la lengua española? Y cuando uno mira el mapa, evidentemente no es así. El español es una de las lenguas más importantes que hay, no solo por la cantidad de hablantes que tiene sino cuando se ven las estadísticas ehhhhhh hay muchos informes positivos, o sea, obviamente si lo comparamos con Estados Unidos, con el inglés, siempre el inglés va a ser más importante.

Como surge del ejemplo, el locutor-profesor introduce con *a ver* una pregunta retórica, que le da un tiempo para desplegar la respuesta como si se tratara de una inferencia construida a partir de los indicios (la opinión de los editores sobre la lengua española) presentados en el párrafo anterior.

En cuanto a las clases de literatura y de derecho parecerían ser las que respetan en mayor medida el modelo tradicional de clase magistral como discurso monogestionado por una autoridad académica. En efecto, en las clases analizadas de estas dos disciplinas el locutor reproduce y explica textos literarios o artículos del código penal, sin propiciar actos interactivos con los alumnos. Pero específicamente en las clases de literatura existe una tendencia a aludir a los personajes y argumentos de las obras, presuponiendo que la audiencia no los conoce, de allí que proliferen formas que adelantan lo que los alumnos van a poder ver o comprobar, cuando efectivamente hayan leído la obra que se está analizando (“y ahí *vamos a ver* qué es comedia urbana”, “eso lo van *a ver* cuando trabajen *La dama boba*”, “Se paraliza toda la vida y *van a ver* qué importante es al final”). Algo similar ocurre en las clases de derecho —en general, las más expositivas— donde el profesor también da por sentado que el alumno no ha tenido contacto con el documento o ley que está explicando. La existencia entonces de un texto fuente previo (literario o legal) que el locutor-profesor explica, pareciera condicionar su discurso y sus estrategias, que apuntan no tanto a gestionar la participación de los alumnos sino a monitorear la precisión de su propio discurso.

En síntesis, en las clases magistrales de literatura y de derecho predominan solamente las ocurrencias de *a ver* que he etiquetado con el nombre de “RETARDADOR”.

Veamos el siguiente ejemplo de una clase de literatura en la que la profesora está leyendo y explicando un texto del siglo de oro:

5.3. En la clase magistral de literatura:

◆ como retardador

26 Y ehh... pero, sin embargo, y esto es interesante, cuan... los versos estos, ”? Bueno, hace relativamente poco que yo me me di cuenta de de a qué aludía esto. Cuando mirando, ehh... sí tenía la la sospecha, mirando... libros de iconografía, me me encuentro, sí, las iglesias de las sag... todo el tiempo hablando de “la Sagrada Forma”. Es decir, es la Eucaristía. Parece que ahora –me dijo una catequista que es alumna mía, acá en la facultad– que me me me dice “ahora también se dice forma”. Bueno, en mi época no se decía “forma”, se decía ostia, ¿no?, a la Eucaristía. Entonces tardé en darme cuenta que esta, emm, idea de la forma verdadera está hablando de la transustanciación del cuerpo del Señor en Eucaristía.

Como surge de este fragmento, mediante el uso de *a ver* como RETARDADOR, el locutor-profesor presenta su explicación como una inferencia adquirida a partir de la observación de imágenes iconográficas que le permiten concluir que “forma” es la denominación actual de la Eucaristía.

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo, he intentado demostrar en un primer momento que *a ver* es un marcador de evidencialidad directa, porque la sustancia semántica relacionada con la percepción visual se mantiene en ciertas ocurrencias. En un segundo momento, he ejemplificado las distintas ocurrencias de *a ver* en clases magistrales de distintas disciplinas de ciencias humanas y he comprobado que en todas ellas –lingüística, traducción, literatura, derecho e historia– los tres usos de *a ver* como evidencial directo, como retardador y como reformulador, dependen de dos factores:

- a) de las características específicas del contenido disciplinar sobre el que versa la exposición y
- b) de la imagen de sí mismo, es decir del *ethos* que el locutor-profesor elige proyectar en su discurso.

Como ya he adelantado, *a ver* ocurre de manera similar en las clases magistrales de lingüística y de traducción entre otras cosas, porque probablemente en ambas la especificidad del campo disciplinar habilite la presencia de un locutor-profesor que por un lado, gestiona la participación de los alumnos (*a ver* como EVIDENCIAL DIRECTO DE ACCESO SENSORIAL) y, por el otro, monitorea su propio decir (*a ver* como REFORMULADOR).

Pero sucede que en las otras disciplinas consideradas, literatura, derecho e historia, el contenido disciplinar, al estar anclado en fuentes documentales o literarias, coarta las posibilidades pedagógicas del locutor que, entonces, tiene que redoblar sus esfuerzos discursivos por atrapar a la audiencia.

Veamos entonces el siguiente ejemplo de una clase magistral de derecho sobre las diferencias entre las figuras legales de “robo” y “hurto”, que contradice la caracterización anterior del derecho como disciplina que genera exposiciones teóricas y con escasa intervención de los alumnos:

En la clase magistral de derecho:

27 Profesora: El sujeto tiene que conocer. Por ejemplo, si yo me confundo en una fiesta, me llevo un tapado que no es mío y dejo mi propio tapado ehhh, ¿hay un apoderamiento ilegítimo de una cosa, total o personalmente ajena? ¿total o parcialmente ajena?

Alumnos: Sí (tímidamente)

Profesora: ¡¡¡¡¡Siiiiiiiií!!!! (con énfasis) OBVIAMENTE, pero ¿qué es lo que falta?

Alumnos: El conocimiento...

Profesora: CLAROOOOOOO.... Falta el conocimiento, porque yo me confundí [...] O sea en los delitos dolosos la concurrencia del tipo subjetivo completo dice que el autor ha tenido “dolo”, ha tenido CONOCIMIENTO y VOLUNTAD, de llevarse el tapado que no era de él [...] ¿Tamos? ¿Lo entienden, chicos? Es muy importante que lo entiendan esto ¿eh?, si no lo entienden, vuelvo sobre el tema. *A ver* ¿alguien no lo entiende? ¿Cómo es lo de subjetivo y objetivo? Sí... un momento (trata de ordenar la clase)... *a ver*:... Los elementos de tipo sistemático son la descripción de la conducta contenida en la norma 162.

En este fragmento, el locutor-profesor despliega distintos tipos de preguntas para monitorear el modo en que los alumnos reciben su explicación. Con las preguntas interaccionales el locutor-profesor elicit conocimientos: “¿hay un apoderamiento ilegítimo de una cosa, total o parcialmente ajena?”, “pero qué es lo que falta” y con las preguntas no interaccionales de comprobación, verifica si los

alumnos han comprendido la explicación. Tal es el caso de “*A ver* ¿alguien no lo entiende?”, en la cual el marcador *a ver* introduce una pregunta que espera respuesta, mientras que con “¿Tamos? ¿Lo entienden, chicos?”, el locutor-profesor no espera ninguna respuesta. Lo mismo sucede con la preguntas retóricas, cuya función es resaltar la información que el propio locutor se encarga de reponer en su exposición: “¿Cómo es lo de subjetivo y objetivo? Sí... un momento ... *A ver*... Los elementos de tipo sistemático son la descripción de la conducta contenida en la norma 162”.

Como podemos observar, en el primer ejemplo se trata de *a ver* EVIDENCIAL DIRECTO DE ACCESO VISUAL, y es probablemente con un movimiento de cabeza que el locutor-profesor se dirige a la audiencia esperando la respuesta a su pregunta. En el segundo caso, no se trata de una verdadera pregunta sino de un uso de *a ver* como RETARDADOR. En este caso en particular, el locutor-profesor vuelve una y otra vez sobre los conceptos de “robo” y “hurto” dando muestras de una preocupación pedagógica de alguna manera magnificada con respecto al grado de dificultad de los conceptos.

Pero veamos ahora otro ejemplo, esta vez de una clase magistral de historia, donde la configuración del *ethos* discursivo también entra en conflicto con el contenido del campo disciplinar. Se trata de una clase sobre los grandes navegantes en la cual el profesor, con la intención de ser más pedagógico, presenta un hecho histórico (el modo en que John Harrison, inventor del reloj marítimo en el siglo XVIII, obtiene un subsidio del parlamento inglés para encarar uno de sus viajes) como si se tratara de una narración anecdótica:

En la clase magistral de historia:

28 P: — Bueno, el asunto es que John Harrison llega al reino y le cuenta al rey. Dice: “Mire, yo puse un reloj, puse el otro, puse el otro. Acá el parlamento me dijo que me iba a dar 20 mil libras”. Y el rey, que parece que no tenía muchas ganas de involucrarse, pero que habrá dicho “este pobre tipo”, cazó 10 mil libras de su bolsillo y le dio 10 mil libras: “Bueno, tomá y dejame de embromar. Chau”. El rey se fue o se fue Harrison, no sé cómo fue la cosa... y fue al Parlamento y le dijo “ahora quiero las 20 mil libras de premio”, “no, ya se las dio el rey”, “no, el rey me dio 10 mil libras de regalo que son del rey. El Parlamento me debe 20 mil libras (con entonación sobre parlamento). A partir de allí se murió Harrison y entonces los hijos siguieron la cosa. Los hijos por lo menos cazaron las 10 mil libras que le dio el rey...”

A: ¿Será el abuelo de Harrison Ford? (jaaaa!) ¡Qué bueno el cuento! Pero eran turros ¿eh?

P: —*A ver*.... (pausa prolongada y con tono admonitorio) Cuando empezamos a hablar de los griegos, dijimos: “No hay que aplicarle (sic) los valores actuales a los juicios ocurridos en otra época donde los valores eran otros.

A: ¡Es verdad!

P: —Entonces ¿cómo hay que juzgar al Parlamento inglés? Y qué se yo... No tengo idea. ¿Estaba bien o estaba mal?

Como surge de este fragmento, “*A ver*... cuando empezamos a hablar de los griegos dijimos...” tiene la función que hemos denominado de RETARDADOR, puesto que el locutor intenta buscar el mejor modo de explicitar algo que ya ha explicado para presentar en el nuevo contexto las conclusiones adecuadas y no otras. De allí el tono admonitorio de esta ocurrencia de *a ver* que tiene por función señalarle al alumno que ha arribado a una inferencia equivocada. Se trata entonces de un uso de *a ver* como RETARDADOR DE EVALUACIÓN NEGATIVA.

Así, este ejemplo extraído de una clase magistral de historia, como el de la clase de derecho penal, evidencian que el marcador *a ver* constituye una estrategia muy útil con la que el locutor-profesor puede constreñir las limitaciones impuestas por la especificidad de un determinado campo disciplinar para imponer sobre él su *ethos* pedagógico. Pero sucede, entonces, que el locutor-profesor corre el riesgo de sobredimensionar alguno de los aspectos de dicho *ethos*, y generar o bien explicaciones redundantes, como en el caso de la clase de derecho, o bien promover intervenciones inapropiadas de los alumnos, como en el ejemplo de historia.

Y si bien sería necesario extender el análisis propuesto a un corpus más representativo, de todos modos, hemos podido vislumbrar la productividad del marcador *a ver* en las clases magistrales de ciencias humanas, ya sea como evidencial directo, como retardador o como en el último ejemplo de la clase de historia, como RETARDADOR DE EVALUACIÓN NEGATIVA, en cuyo caso concreto posee, además, la función de reencauzar de una manera cortés la intervención de un alumno que escapa a los límites de formalidad habituales en una clase magistral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aikhenvald, Alexandra. 2004. *Evidentiality*, Oxford, Oxford University Press.
 Bajtín, Mijaíl. [1979] 1985. *La estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
 Barnes, Janet. 1984. Evidentials in the Tuyuca verb, *International Journal of American Linguistics*, 50: 255-271.

- Benveniste, Émile. [1971] 2002. *Problemas de lingüística general II*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Chafe, Wallace. 1986. Evidentiality in English Conversation and Academic Writing, en Wallace Chafe & Joanna Nichols (eds.). *Evidentiality: the Linguistic Coding of Epistemology*, Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation: 261-272
- Cuenca, María Josep y María Josep Marín. 2000. Verbos de percepción gramaticalizados como conectores. Análisis contrastivo español-catalán, *Volumen monográfico*: 215-237.
- Ducrot, Oswald. [1984] 1986. *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Estrada, Andrea. 2004. Acercamiento microdiscursivo al estudio de la modalidad epistémica en el discurso académico, en Actas del Congreso Internacional Debates actuales. Las teorías críticas de la Literatura y la Lingüística, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. CD Rom, ISBN 950-29-0897-X.
- Estrada, Andrea. 2005. *Evidencialidad y argumentación: el caso del verbo encontrar*, Tesis presentada para la aprobación del DEA (UNED).
- Estrada, Andrea. 2008. ¿Reforzador o atenuador? ‘Evidentemente’ como adverbio evidencial en el discurso académico escrito, *Sintagma. Revista de Lingüística*, 20: 37-52.
- Frawley, William. 1992. *Linguistic semantics*, Hillsdale, Laurence Erlbaum Associates.
- García Negroni, María Marta. 2008. Reformulación y *ethos* en el discurso académico en español, en Wander, E., I. L. Machado y R. de Mello (orgs). *Actas del III Simposio Internacional sobre Análise do discurso*, Belo Horizonte, Universidad Federal de Minas Gerais: 1-11.
- García Negroni, María Marta y Marta Tordesillas. 2001. *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*, Madrid, Gredos.
- Gülich, Elisabeth y Thomas Kotschi. 1983. Les marqueurs de la reformulation paraphrastique, *Cahiers de linguistique française*, 5: 305-351.
- Halliday, Michel Alexander Kirkwood. 1973. *Explorations in the Functions of Language*, London, Edward Arnold.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1989. Théorie des faces et analyse conversationnelle, en *Le parler frais d’Erving Goffman*, Minuit, Paris: 155-179.
- Leonetti, Manuel y María Victoria Escandell Vidal. 2003. On the quotative readings of Spanish Imperfecto, *Cuadernos de Lingüística*, X: 135-154.
- Montolío Durán, Estrella y Virginia Unamuno. 2001. The discourse marker *a ver* (Catalán, *a veure*) in teacher-student interaction, *Journal of Pragmatics*, 33: 193-208.
- Palmer, Frank. 1986. *Mood and Modality*, Cambridge, Textbooks in Linguistics, Cambridge University Press.
- Reyes, Graciela. 1994. Los evidenciales, en *Los procedimientos de cita: citas encubierta y ecos*, Madrid, Arco/Libros, Cap. II: 25-37.
- Vázquez, Graciela. (coord.). 2001. *El discurso académico oral: guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*, Madrid, Edinumen.