

Estudio del discurso onomástico para la caracterización de la educación cotidiana

Onomastic Discourse Study to the Characterization of the Quotidian Education

Estudo do discurso onomástico para a caracterização da Educação Cotidiana

Román Camilo Díaz-Fernández¹

Resumen

Este artículo de investigación presenta los resultados de un estudio del discurso onomástico, desde la perspectiva pragmático-lingüística, y desde el método hermenéutico-interpretativo, para caracterizar la *educación cotidiana*. El estudio tuvo dos etapas: se aplicó una encuesta exploratoria de selección/opinión léxica a personas de una comunidad escolar. Luego, se realizó un estudio de saliencia a la onomástica de la comunidad de habla. Se encontró que los hablantes ostentan e infieren información como procesos educativos cotidianos, sincrónica y diacrónicamente. También fue posible determinar que la educación cotidiana se distingue por su carácter textual y discursivo, en oposición a la gramaticalidad y discursividad especial de las educaciones escolar y mediática. Por lo tanto, es posible decir que la educación cotidiana es la base lingüística, cognitiva y comunicativa de las otras dos. Se concluye con la caracterización parcial del concepto.

Palabras clave: educación, educación cotidiana, educación, comunicación, pragmática lingüística, ostensión e inferencia, actos de habla.

¹ Secretaría de Educación del Distrito. Docente de Lenguaje del Colegio Andrés Bello IED. Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: rcdiaz@educacionbogota.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5636-9534>



Abstract

This research article presents the results of a study of name day discourse, from the pragmatic-linguistic perspective, and from the hermeneutic-interpretative method, to characterize everyday education. The study had two stages: an exploratory selection/lexical opinion survey was applied to people from a school community. Then, a study of salience to the onomastics of the speech community was carried out. It was found that the speakers hold and infer information as daily educational processes, synchronously and diachronically. It was also possible to determine that everyday Education is distinguished by its textual and discursive character, in opposition to the grammaticality and special discursiveness of school and media education. Therefore, it is possible to say that daily education is the linguistic, cognitive and educommunicative base of the other two. It concludes with the partial characterization of the concept.

Keywords: Education, Quotidian education, Educommunication, Linguistic pragmatics, Ostension and inference, speech acts.

Resumo

Este artigo de pesquisa apresenta os resultados de um estudo do discurso do dia do nome, desde a perspectiva pragmático-linguística, e do método hermenêutico-interpretativo, para caracterizar a educação cotidiana. O estudo teve duas etapas: uma pesquisa exploratória de seleção/opinião lexical foi aplicada a pessoas de uma comunidade escolar. Em seguida, foi realizado um estudo de saliência à onomástica da comunidade de fala. Constatou-se que os falantes apreendem e inferem informações como processos educativos cotidianos, de forma síncrona e diacrônica. Também foi possível constatar que a Educação cotidiana se distingue por seu caráter textual e discursivo, em oposição à gramaticalidade e à discursividade especial da educação escolar e midiática. Portanto, é possível dizer que a educação cotidiana é a base linguística, cognitiva e educomunicativa das outras duas. Conclui com a caracterização parcial do conceito.

Palavras-chave: Educação, Educação cotidiana, Educomunicação, Pragmática linguística, Ostensão e inferência, atos de fala.

Introducción

Diferentes ciencias han estudiado amplia y profundamente la educación escolar y la educación mediática. Pese a los avances no han logrado explicar múltiples fenomenologías educativas subyacentes a las escuelas y medios (Husserl, 1962). Muy poco se ha investigado sobre un universo educativo por donde se «transmite» la cultura, más allá de la acción social (Öhman y Östman, 2010).

Es necesario implementar metodologías diferentes en la investigación educativa, pues esta ha sido mayoritaria y sistemáticamente estudiada desde dos vertientes que suscitan dos cuestionamientos: ¿qué hacemos para educar? Y ¿cómo ocurre la educación mediante la interacción (Estado del arte). Se hizo un rastreo y selección de teorías con las cuales dar soporte a esta conceptualización: *La educación cotidiana*. Como referentes del concepto se proponen: Durkheim (1924), quien plantea que la educación son todas aquellas acciones intergeneracionales mediante las cuales influimos o aprendemos la cultura; y Narváez (2013), quien sostiene que la educación y la comunicación son indivisibles. Además, en Weber (1922) la educación es intergeneracional e institucional, porque su existencia se debe a la necesidad social de reproducirse. La educación cotidiana se definiría como el proceso edu-comunicativo de «transferencia» y adquisición de la cultura, a través de la adquisición y transmisión simbólica del dialecto, de manera sincrónica y diacrónica (historia), en y más allá de las instituciones.

La educación cotidiana tendría un carácter realizativo porque, indica Mèlich (1994), la cotidianidad es todas las interacciones posibles mediante las cuales los saberes se hacen compartidos. Resolver la dicotomía acción/interacción *cotidianas* es la antesala de la necesaria introducción de la pragmática en la educación. Se comprende de Habermas (1981) el concepto de acción *comunicativa lingüísticamente mediada*, por lo cual se abre un universo interpretativo de la educación, de las interacciones y de la cultura, o sea, una pragmática educativa. Por su carácter realizativo y transferencial, la educación cotidiana sería la *acción educativa lingüísticamente mediada*. El estudio de la educación podría ser pragmático, y la evidencia de su realización estaría en los actos cotidianos de habla (Searle, 1990). Los actos de habla se derivan de los actos comunicativos en Austin (1962) según lo cual, un acto de habla es una realización enunciativa con unas características contextuales, dialectales y de operacionales del lenguaje.

La educación cotidiana sería transferencial-adquisitiva porque su objeto sería la adquisición de la lengua y la discursividad (Navarro, 2003). Estas representan «transmisión» simbólica, social, aprendizaje colectivo y puede ser incluso escolar. La pragmática lingüística asumiría el anterior problema como el estudio de la acción y la interacción lingüísticas en tanto educativa (Narváez, 2019). La *Educación Cotidiana* se realizaría mediante enunciaciones contextualizadas con las que educar y ser educado (Elichiry, 2015). Si los actos de habla son procesos comunicativos-educativos contextuales (Berlo, 2000), es necesario explicar cómo se produciría la influencia educativa en los hablantes. Se proponen los conceptos de ostensión e inferencia (Escandell, 1996) para explicarlo en los procesos edu-comunicativos.

Ostensión es realizar los esfuerzos lingüísticos para «mostrar» al otro y lograr la comprensión del mensaje. Mientras, la inferencia es el proceso de extraer información nueva desde la acción comunicativa. Ostentar e inferir son influir en un estado mental de cosas propio o ajeno. Explicarían la educación como la base pragmática y lingüística de la transmisión de la cultura, de la enseñanza y del estudio, y de la mediación y la recepción educativas. Entonces la educación sería un objeto de estudio pragmático-lingüístico (Pardo, 2007). Por lo tanto, las diferentes educaciones Escolar, me-

diática y cotidiana podrían distinguirse por el contexto (Van Dijk, 2001), por sus códigos, por sus discursos y sus actos de habla. La pragmática de la lengua y de la comunicación (Habermas, 1982; Escandell, 1996) se presenta como una herramienta teórico-metodológica para la educación.

La lengua y el discurso se proponen objeto de transmisión y adquisición, u objeto de la educación cotidiana. La lengua es a la vez un sistema simbólico (en lo cultural), un hecho social (en lo sociológico) y una habilidad mental para la comunicación (en lo cognitivo, lingüístico y comunicativo). Por su parte, el discurso es texto en contexto según Van Dijk (1977). El aprendizaje de la lengua depende de la interacción con la cual se desarrolla la habilidad lingüística y se adquiere todo un universo simbólico. En el aprendizaje social y particular de la lengua, tanto este aprendizaje como el del uso estarán determinados por el *performance* social y las características territoriales y simbólicas del uso dialectal (Tusón, 2003). Entonces por transitividad, lo que se aprende en la cotidianidad es la cultura mediada por un dialecto. La capacidad de aprender la lengua, el dialecto, es natural a los seres humanos (Slobin, 2004). El dialecto es y transporta los discursos cotidianos. El uso es la evidencia del aprendizaje del hablante para producir y comprender discursos en interacciones cotidianas. Desde la crianza (Escobar *et al.*, 2016), los hablantes experimentan diferentes interacciones mediante las cuales comprenden discursos, también su base lingüística, apropiándose de las estructuras formales y significativas. Con esto se define el carácter adquisitivo de la lengua en la cotidianidad.

Para complementar el basamento conceptual anterior, este trabajo de investigación construyó un relato de antecedentes humanos para la justificación del nuevo concepto: educación cotidiana. En una lectura transversal a varias teorías sobre los seres humanos es posible extraer una fenomenología educativa que fungiría como base explicativa de la educación cotidiana: primero, en pocos años, los humanos aprendemos un cúmulo de saberes que a la especie le costó miles de años desarrollar. Como ejemplo, Gourham (1971) consideró que el desarrollo del *Homo Sapiens* fue una sucesiva serie de cambios dados en diferentes etapas durante 120.000 años. Cambios consistentes en el desarrollo de diferentes habilidades lingüísticas y técnicas productivas. Los acumulados de la cultura empiezan a desarrollarse, a partir de una «educación muda» desde las manifestaciones proto-lingüísticas de los Arcántropos, así como de sus precarias técnicas y herramientas. A pesar de todo, la mayoría de los humanos pasamos de la infancia a la adolescencia con todo el desarrollo del cuerpo y de la mente en solo 14 años.

Esa larga hominización dotó a la especie de capacidades estructurales para la comunicación: la lengua, la técnica y el relacionamiento simbólico (Gourham, 1971). También la dotó de estructuras generativas para la producción y comprensión (Chomsky, 1968). Todo, debido al desarrollo de las áreas cerebrales pertinentes durante 120.000 años. Los infantes en no más de 7 años logran un amplio dominio de tales habilidades comunicativas. Otro ejemplo: la adquisición de la lengua se realiza, primero, de los elementos fónicos y las reglas de combinación de esa primera articulación del lenguaje, durante la primera infancia. Luego se realiza con la adquisición del léxico y de las reglas semántico-pragmáticas de esa segunda articulación, durante la infancia y la adolescencia (Alarcos-Llorach, 1976, citado en Martinet, 1976).

Otro ejemplo a nivel socio-histórico se ilustra en las estrategias de reproducción y los modos de dominación de los órdenes sociales históricos descritos por Bourdieu (2011), y también los procesos civilizatorios de coacción y auto coacción en Elias (1978). Todos, tomaron siglos para ser estatuidos. Sin embargo, esas estrategias y coacciones han sido practicadas por parientes y cuidadores durante la crianza, siempre. Geertz (1973) indica que la cultura es un sistema de referentes compartidos que determinan la vida del sujeto y de su comunidad de hablantes. La cultura es un largo desarrollo humano objeto de aprendizaje. Duranti (2003) indica que los procesos del habla cotidiana y la transmisión cultural son indivisibles, lo cual se convierte en el desarrollo de la narratividad y la adquisición del mito. Como en el caso de Geertz, el antiguo mito también es objeto educativo durante la corta historia de cada persona.

Estas teorías constituyen posibilidades de interpretar fenómenos educativos inherentes a la humanidad. Más allá de las escuelas y mediaciones educativas, la humanidad educa en el simple ejercicio de su cultura y comunicaciones. Esto porque el contexto de la cotidianidad, según Martí (2005), es la relación entre lo que experimentan y aprenden los sujetos, en interacciones de saber, día a día. Se considera aquí *educación cotidiana*, una educación «muda», que ocurre en cada comunicación lingüística, y no necesariamente es producida con esa intención. La educación es una habilidad basada en el lenguaje como medio y objeto no exclusivamente como institucionalización (Bacher, 2016). Esto da cuenta de la necesaria relación de indivisibilidad de la comunicación y la educación interpretando a Narváez (2013). Como base educativa, de la educación cotidiana se derivarían otras educaciones sofisticadas.

El trabajo de Mead (1962) con la comunidad Manus representa una ruptura en los estudios educativos. Describe los procesos educativos de esa comunidad, los cuales se basan en la interacción ejemplarizante y experiencial, de los niños con los adultos, y de aquellos con el medio. Las distancias entre un mundo occidental y otro aborígen permiten comprender que la educación es contextual, ideológica y culturalmente definida. Los niños Manus, como los norteamericanos, pueden sobrevivir de la mejor manera dentro de los límites del cuidado y la atención parental en su propio medio. En los Manus hay ausencia de pedagogía y medios técnicos para la educación de los niños. Toda su formación depende de las relaciones y la observación de los valores. Hasta aquí, sobre todo gracias al trabajo de la autora, se considera suficiente la evidencia de la *educación cotidiana* en la literatura. La necesidad investigativa es observar esta teorización en actos de habla cotidianos.

Metodología

Considerando a Bourdieu y Wacquant (1995), la construcción del objeto obedece a la reflexión teórica de sus antecedentes y su esencia epistémica. La educación cotidiana es evidente en sus actos de habla, y es de antemano una construcción simbólica (Habermas, 1982). También se comprende allí que tanto el objeto simbólico del estudio como el sujeto de la investigación deben pasar por el examen del interés práctico y cognoscitivo de quien conoce y vive la cultura. Se comprende por ello

que el método debe ser el de la interpretación hermenéutica (Gadamer, 1995). Se espera entonces someter a traducción los actos de habla y cómo estos ocurren en ostensión e inferencia. Los actos de habla son simbólicos en tanto su base es lingüística e icónico-representacional (Narváez 2013).

Se comprendería que las educaciones se podrían diferenciar por sus actos de habla, ergo, sus características lingüísticas y discursivas. Y si estas son objeto de análisis pragmático, entonces es posible aplicar una metodología interpretativa basada en análisis lingüístico. Se aplicaron dos estudios del discurso (Van Dijk, 2002), uno exploratorio y otro descriptivo. Se ejecutó una encuesta de selección/opinión léxica (Guervós, 2008) a personas de una comunidad escolar. Luego, se realizó un estudio de saliencia (Grondelaers y Geeraerts, 2003) a la onomástica de la comunidad de habla (Duranti, 2003).

Estudio exploratorio

Se ejecutó una encuesta de selección léxica para obtener información para la ejecución del estudio descriptivo. Se utilizó la técnica de muestreo «Bola de Nieve» (Baltar y Gorjup, 2012) con personas del colegio Andrés Bello. Se espera encontrar discursos que nos permitan interpretar relaciones educativo-culturales. Este estudio permitirá formular las categorías del estudio descriptivo. La encuesta se diseminó mediante Google Forms, utilizando correos electrónicos.

Las preguntas de la encuesta fueron: ¿Cómo te llamas? ¿Qué edad tienes? ¿Por qué te llamas así? ¿Puedes compartirme tu historia? ¿Quién te dio tus(s) nombre(s)? ¿Había otras opciones para tu nombre? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Cómo se llaman tus padres? ¿Sabes por qué tus padres se llaman así? ¿Para ti, cuál sería un nombre o nombres raros? ¿Por qué? [Menciona un nombre que te guste, uno que no y por qué] ¿Recuerdas los nombres de tus amigos de infancia? ¿Recuerdas los nombres de tus amigos de adolescencia? ¿Recuerdas los nombres de tus amigos de adultez? ¿Cuáles nombres te gustan? ¿Cuáles nombres no te gustan? ¿Tienes o tendrías hijos? ¿Cómo los llamaste o llamarías? ¿Por qué? ¿Cuáles de éstos son nombres de personas viejas? ¿Cuáles de éstos son nombres de personas jóvenes? Se esperaba que las personas representaran, dieran uso a, y significaran los nombres personales de su comunidad por medio de discursos a ellos referentes. Así pues, se formularon preguntas que apelaran al gusto (ej. Te gusta, no te gusta), al conocimiento (ej. Qué significa, de dónde viene), al relacionamiento entre personas (ej. Conoces un nombre raro).

Estudio descriptivo.

Se realizó un análisis de saliencia léxica aplicado a una base de datos onomástica (Arteaga y Quintero, 2003), respecto de una matriz cultural (Ranciére, 2011). La onomástica estudiada es de la comunidad histórica del barrio Muzú (El barrio fue fundado en 1949 y en 1954, el colegio Andrés Bello. En su historia quedó el registro de varias generaciones de los habitantes del barrio. Los registros

de estudiantes reposan en archivos digitales desde el año 2000. Los demás son libros manuscritos desde 1954.

Como unidades léxicas, se requiere observar el comportamiento del uso de NPP (nombres propios personales) en términos históricos, cuantitativos y cualitativos. También se requiere interpretar las representaciones mentales asociadas a los NPP. Los registros de nombres tienen rasgos estadística y etnológicamente por comprensión y no por extensión: se utilizó un modelo de múltiples variables cualitativo-cuantitativas (Alaminos et al., 2015). El *modelo estadístico multivariante* permite la focalización en la distribución asociativa de los datos (clústeres) (Henry et al., 2015), para la distinción de patrones y no de cantidades.

El análisis permite un estudio de frecuencias para la clasificación de los datos en conjuntos de categorías cualitativas. Este método es ideal cuando los datos son muchos y sin aparente organización. Las categorías sintetizadas en clústeres permiten análisis correlativos transversales (diacrónicos) y posicionales (sincrónicos) en el tiempo. Esto es, hacer correlación entre conjuntos de datos sobre categorías más abstractas como la historicidad.

Cada página de archivos físicos fue fotografiada y consignada en orden de registro por carpetas por década. Los nombres fueron transcritos en forma de matriz de datos con el software Excel: se agregaron las listas ya digitalizadas. La base de datos contiene 35.000 registros desde 1954 hasta 2012. Los datos fueron organizados por apellidos y nombres, grupo y grado escolar según el año, de forma alfabética y descendente. El estudio de saliencias se realiza primero de forma estadística y segundo de forma cualitativa (Pardo, 1998). Se tiene para ello que los 35.000 nombres no representan 35.000 unidades léxicas diferentes, ni tampoco igual número de personas.

Históricamente, el ingreso escolar se da entre los 10 y 12 años al primer grado de bachillerato, y entre los 5 y los 10 años al primero de primaria. Los registros de 1954 eran similares a los de 1955, y así sucesivamente por rangos de tiempo. Esto porque una misma persona se encuentra en grados escolares superiores secuencialmente. Utilizando el filtro alfabético se realizó una prueba para observar la repetición de personas en la base de datos. Se hizo una selección de todos los apellidos en la década de 1954 a 1964, organizados alfabéticamente y luego se realizó un conteo en un tercio del conjunto. De un número superior a los 2.000 NPP de estudiantes elegidos, fue hallada una cantidad considerable de personas repetidas. Estas representan de un 15 % a un 25 % de la muestra (1954 a 1964). Se evidencia así la necesidad de depuración, aislamiento de los nombres de sus apellidos y la necesidad de tomar rangos de tiempo por década. Se revela la proporción indirecta entre la cantidad de registros y el número de NPP diferenciados. Entre 1974 y 1984, ingresaron progresivamente más estudiantes, entre ellas, mujeres; ya que anteriormente el colegio masculino, multiplicándose la población. Para 1990, las mujeres pasaron de ser el 30 % del estudiantado a más del 50 %. El aumento de población sería del 75 % en 4 décadas.

Las categorías cualitativas fueron de orden nominal, establecidas según la proveniencia etimológica o la posición en primer o segundo nombre. También se formularon cambios categoriales a medida que se hacía el estudio: algunas categorías fueron formuladas por percepción personal (validada por informantes) para agrupar nombres por épocas conocidas de unas u otras edades. Las categorías cuantitativas serían discretas pues sus valores deben determinarse a partir de cantidades significativas, grandes, que permitan dar algún grado de relevancia etnológica al dato. Se hallaron, por ejemplo, nombres con una mención en toda la matriz beta, o con 4 a 60 menciones en una sola instantánea de década (de 4 a 60 personas poseían el mismo nombre). El análisis estadístico agrupó los clústeres asociables en el análisis transversal y localizado de correlaciones (diacronía y sincronía). Se realizaría un comparativo entre los años tomados como muestra de las cantidades globales de individuos representados. Tal correlación se realizaría por valores de asociación *Simple and complete Linkage* (Henry *et al.*, 2015) entre los nombres de mayor saliencia cuantitativa, primero dentro del clúster, luego entre clústeres. La observación del macrodato y el conteo preliminar de NPP permitió establecer las categorías de clústeres de nombres así:

- Por saliencia cuantitativa: Nombres más usados, Nombres cayendo en desuso en la época, nombres hispánicos cayendo en desuso en el Siglo XXI.
- Por saliencia cualitativa: Nombres europeos/anglosajones, nombres hispánicos en primera y segunda posición, nombres retomados en el siglo XXI, nombres comunes a varias épocas.

Finalmente, se realizaron las tablas de datos en una matriz diferencial por década (6 décadas en total), organizados por clúster y sus nombres.

Resultados

Estudio exploratorio.

De las 102 personas participantes el 33 % está entre los 41 y 57 años de edad; el 31 % es menor de 18 años; el 27 % está entre los 28 y los 40 años; el 8 % está entre los 18 y los 28 años, y el 1 % no respondió la pregunta. Estos datos son coherentes con la población escolar: profesores de más de 30 años de edad, familiares (parientes o acudientes) de más de 25 años y niños entre los 5 y 18 años. Con esta participación se confirmó: 1. Con la técnica «Bola de nieve», 102 participantes son una muestra representativa de la comunidad; 2, hay representatividad de personas de diferentes épocas.

A partir de aquí se plantean las categorías del estudio principal: uso, representación y significación (cualitativas), y frecuencia, uso y cantidad de nombres/personas (Cuantitativas). Sus determinantes son la diacronía y sincronía, por la historicidad de los valores lingüísticos-discursivos intergeneracionales. Sobre la categoría uso, fue hallado que los nombres pueden ser descritos cualitativa y cuantitativamente (cuánto y cómo se usa). Sobre representaciones, se halló que los informantes plantean lo que imaginan, piensan y saben acerca de los nombres dentro de un marco cultural. Sobre la significación, se observa que la onomástica y el otorgamiento de los nombres obedecen a criterios arbitrarios de escogencia y asignación, interpretables como valores en la matriz cultural. Hay alta coincidencia en las opiniones de los informantes.

La encuesta nos dice que los participantes practicarían la ostensión y la inferencia de nombres propios en la vida cotidiana. Así mismo, los participantes ostentan nombres a los cuales otorgan valores culturales, por ejemplo, en el bautismo (Grimes, 1982). Ponen en circulación sus nombres o los aportan para su acuñación en una comunidad. Las personas influyen y son influidas sobre su imagen y la de otros, de la persona real e ideal que posee un nombre, mediante valores asociados al poder, al relacionamiento, al gusto y al conocimiento/saber. Las personas cotidianamente infieren información referente a representaciones, significaciones y usos onomásticos. Realizan esfuerzos interpretativos y mnemotécnicos discursivos asociados a la onomástica más o menos conscientemente. Con el siguiente estudio se confirmará la postulación de las categorías Ostensión e inferencia, acto de habla y saber pragmático-lingüístico.

Se devela la relación histórica del saber con los aprendizajes cotidianos del código, del uso, del discurso, del conocimiento y del contexto. Se devela el vínculo edu-comunicativo que confirmaría el carácter transmisivo de la educación. El estudio exploratorio demuestra la utilidad de metodologías diferentes como los estudios del discurso para la investigación educativa. La interpretación de los datos permitió observar fenómenos educativos subyacentes a una onomástica, imposibles de observarse sin un método mixto. Es posible ampliar este estudio discursivo a una base de datos comunitaria, ya no solo escolar.

La onomástica se entiende aquí como un conjunto de nombres objeto de ostensión e inferencia, reproducidos en actos rituales de habla, como otorgar o hablar de ellos. Los nombres, su otorgamiento y actos de habla se consideran discurso, por tanto, educativo-comunicativos. Esto, porque el estudio exploratorio evidenció que los valores discursivos son compartidos en diferentes grupos etarios y generaciones probablemente por transferencia/adquisición. La onomástica implica educativamente ser una narrativa, las reglas sociales de selección léxica (código), los procesos inferenciales de saberes del contexto y al acto de habla (Bruner, 1998). Se confirma la utilidad de aplicar métodos diferentes, y de aplicar el método pragmático-lingüístico. Se espera ampliar las conclusiones educativas aquí expuestas.

Estudio descriptivo.

Se ejecutó con éxito un estudio de búsqueda y clasificación de saliencias cualitativas y cuantitativas aplicado a una base de datos de nombres. También se ejecutó con éxito el proceso de interpretación de los discursos sobre los nombres, identificando una red de pensamiento reproducida por generaciones (7 décadas de nombres). Los nombres son dinamizados por el uso, el desuso, la reutilización y la innovación en procesos lingüístico-comunicativos. La práctica lingüística onomástica de una comunidad es ostensiva e inferencial, como procesos de transmisión y adquisición simbólica. La dinamización de los nombres y sus discursos responde también a los patrones de sincronía y diacronía: los nombres representaron dinámicas discursivas en franjas de tiempo intra-generacionales y otras de corte intergeneracionales.

Tabla 1

Saliencia cualitativa-cuantitativa de NPP Masculinos de 1954

Nombres Europeos / Anglosajones Cayendo en desuso en la época	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Primer Nombre	Retomados en el siglo XXI	Nombres comunes a varias épocas
Abel, Adán, Baltazar,	Adolfo, Alberto, Alfonso, Alfredo, Alirio,	Antonio	Andrés
Benjamín, Billy, Byron,	Alonso, Álvaro, Ariel, Armando, Arturo,	Emilio	Camilo
Edilberto, Edmundo, Elkin,	Augusto, Bernardo, Carlos, Cesar, Ciro,	Emiliano	Daniel
Eudoro, Franklin, Gootfried,	Dairo, Edgar, Eduardo, Efraín, Enrique,	Gersaín	José
Hollman, Hubiano,	Ernesto, Fabio, Félix, Félix, Fernán,	José (En sus	Juan
Indalecio, Jaier, Joaquín,	Fernando, Flavio, Francelino, Francisco,	combinaciones:	Julián
José del Carmen, Justiniano,	Gabriel, Gerardo, Germán, Gersaín,	María José y José	Manuel
Prudencio, Rogelio,	Gonzalo, Guillermo, Gustavo, Héctor,	María)	Mauricio
Tarcicio, Tonny, Virgilio,	Henry, Hernando, Hernán, Hugo,		Miguel
Walker, Wilson	Humberto, Ignacio, Israel, Jaime, Jairo,		Nelson
	Jesús, Jorge, Julio, Luis, Marco, Mario,		Nicolás
	Octavio, Omar, Orlando, Pedro, Rafael,		Oscar
	Raul, Ricardo, Roberto, Rodolfo, Rodrigo,		Pablo
	Rubén, Saúl,		Sergio
	Víctor, Vicente.		William

Fuente: elaboración propia.

1954, Nombres más usados (Nombre y número de personas):

José 57, Luis 43, Carlos 38, Jorge 32. Álvaro 22, Guillermo 22, Jairo 21, Julio 20, Miguel 19, Pedro 19, Germán 18, Héctor 16, Jaime 16, Gustavo 14, Francisco 14, Antonio 13, Hernando 13, Manuel 12, Alfonso 12, Alfredo 12, Alberto 11, Armando 11, Eduardo 9, Hernán 9, Hugo 9, Mario 8, Orlando 9, Juan 8, Edgar 7, Fabio 7, Fernando 7, Rafael 7, Ricardo 6, Roberto 6, Humberto 6, Víctor 6, Enrique 5, Gerardo 5, Alirio 4, Bernardo 4.

Se puede decir que la onomástica de una comunidad representa todas las interacciones mediante las cuales los saberes asociados a los nombres disponibles se hicieron generalizados, intergeneracionales, históricos y, sobre todo, de la lengua y del discurso. Se confirman todas las conclusiones del estudio preliminar acerca de qué y cómo piensan las personas sobre los nombres (cuáles gustan y cuáles no, por qué, por qué los heredan, etc.).

Esta última confirmación se realiza en tanto la saliencia cualitativa y cuantitativa de palabras y discursos de la base de datos representa los elementos lingüístico-culturales del estudio preliminar. Hubo rasgos discursivos en la repetición de nombres propios, de combinaciones de nombres, fórmulas de combinación, y una fuerte relación con la lengua española y la lengua inglesa como ideales político sociales. Hubo otros rasgos que mostraban comportamientos lingüísticos como la aparición de muchas personas asociadas a un solo nombre versus la aparente gran cantidad de nombres disponibles en la lengua. Hubo otros rasgos que mostraron la fuerte filiación cultural al catolicismo y al cristianismo bíblico, en la sempiterna presencia de nombres bíblicos en sus versiones españolas e inglesas.

Las personas escogen un nombre, dos nombres en la tradición española, a veces para honrar un familiar, un antepasado o a un contemporáneo. Hay una responsabilidad frente a la persona a quien se otorga un nombre y se espera éste sea de gusto para sus parientes como para sí mismo. Sólo en casos específicos y mínimos, los parientes otorgan un nombre con el fin de causar vergüenza a sus poseedores. El sentido estético del otorgamiento del nombre se presenta en dos formas: 1., cuando se consigue un nombre cuya sonoridad fonética es agradable y corresponde a un canon cultural; y 2., cuando se considera que tal nombre representa objetos y seres, poética y retóricamente hablando. Hay una evidente relación entre lo ético y lo estético, lo cual es también un elemento discursivo. La responsabilidad de otorgar un nombre digno con un significado/representación/uso «bueno o bonito».

El sentido político se encuentra en casos, por ejemplo, en que se evocan valores de poder representados en el nombre de un personaje a quien se atribuyen grandes características. Un ejemplo son los nombres de artistas, políticos o deportistas famosos. También, evocan valores de poder representados en el señorío de los nombres de una lengua sobre otros de la misma o de otras lenguas. Las representaciones compartidas del poder en los nombres en inglés o norteamericanos, se basa aparentemente en la valoración comparativa entre la nación estadounidense y la colombiana. Finalmente, el sentido lógico/técnico se representa en el valor cognoscitivo otorgado y por el cual un nombre es escogido entre otros.

Tabla 2
Saliencia cualitativa-cuantitativa de NPP Masculinos de 1974

Nombres Europeos/ Anglosajones/ Cayendo en desuso en la época	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Primer Nombre	Retomados en el siglo XXI	Nombres comunes a varias épocas
Abdón, Abel, Almed, Amadeo, Anoul, Arnulfo, Aurelio, Beyman, Boris, Celso, Claudio, Dacid, Dagoberto, Douglas, Edgardo, Edison, Edwin, Emiro, Everth, Eyder, Faustino, Freddy, Fulmer, Genaro, Gilberto, Helio, Helman, Helmer, Henry, Herbert, Hermes, Hermógenes, Hertman, Horacio, Humberto, Humen, Ignacio, Isaac, Isidro, Ismael, Jaled, Joaquín, Jiney, Jhon, Justo, Leoncio, Libardo, Lubin, Nelson, Nevardo, Ormenzo, Osvaldo, Otto, Over, Policarpo, Publio, Reinaldo, Rito, Roddy, Salomón, Segundo, Sigifredo, Sneider, Tarcisio, Tulio, Venancio, Vicente, Wagmen, Walter, Wilson, Winston, Yimmy.	Alberto, Alejandro, Alexander, Alfredo, Alirio, Alfonso, Álvaro, Ángel, Antonio, Armando, Arturo, Augusto, Cesar, Danilo, Darío, Edgar, Eduardo, Elber, Enrique, Ernesto, Fabio, Félix, Fidel, Francisco, Franklin, Gabriel, Gerardo, Germán, Gonzalo, Guillermo, Gustavo, Héctor, Hernán, Hernando, Hugo, Jaime, Jairo, Javier, Jesús, Jorge, José, Juan, Judith, Julián, Julio, León, Luis, Eduardo, Manuel, Marco, Mario, Mauricio, Miguel, Milton, Misael, Nestor, Nicolas, Omar, Orlando, Oscar, Pedro, Rafael, Ramiro, Raúl, René, Ricardo, Roberto, Rodolfo, Rodrigo, Rubén, Sergio, Victor.	Emiliano Jacobo Jerónimo Samuel	Andrés Camilo Carlos Daniel David Diego Esteban Iván Santiago

1974, Nombres más usados (Nombre y número de personas):

José 60, Luis 46, Carlos 46, Jorge 34, Héctor 25, Juan 23, Edgar 22, Miguel 20, Álvaro 19, Henry 18, Jaime 17, Oscar 16, Orlando 15, Nelson 14, Fernando 14, Pedro 12, William 12, Omar 11, Jairo 11, Manuel 11, Mario 10, Javier 10, Cesar 10, Victor 10, Rafael 10, Ricardo 8, Pablo 9, Fabio 9, Francisco 9, Gabriel 9, Germán 9, Humberto 9, Raúl 8, Roberto 7, Rubén 7, Guillermo 7, Gustavo 7, Marco 7, Armando 6, Rodrigo 6, Sergio 5, Ángel 5, Antonio 5, Andrés 4, Eduardo 4, Mauricio 4, Samuel 4, Santiago 2, Gonzalo 2.

Fuente: elaboración propia.

Los NPP no gozan por sí mismos de significación ya que esta es asignada convencionalmente por los hablantes. En general, cuando no proceden de una palabra común (Flor, Hortensia, Cielo) no tienen significado, pero sí tienen unas representaciones y unas dinámicas de uso propias (Christin, 2001). Según este estudio, la frecuencia y las representaciones son los factores que determinan la vigencia de un nombre más que su significación. De todas formas, la convención social los dota de sentido, influyendo de alguna manera la decisión sobre el uso y los imaginarios asociados. La comunidad ostenta e infiere valores comunes en los actos con que otorgan y hablan de nombres.

Tabla 3
Saliencia cualitativa-cuantitativa de NPP femeninos de 1994

Nombres Europeos/Americanos /Cayendo en desuso en la época	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Primer Nombre	Nombres Hispánicos cayendo en desuso en el S. XXI. Segundo Nombre	Retomados en el siglo XXI	Nombres comunes a varias épocas
Abelardo, Alan, Alberth,	Alexis, Alfredo,	Adán, Albeiro,	Alex	Andrés
Anderson, Andrey, Angelo,	Álvaro, Augusto,	Alberto, Alexis,	Julián	Alejandro
Ardolfo, Erdolfo, Arleth,	Cesar, Cristian,	Alfonso, Alfredo,	Iván	Alex
Arthur, Bladimir, Brian,	Cristiano, Darío,	Alonso, Armando,	Leonardo	Alexander
Charles, Dagoberto,	Edgar, Enrique, Fabio,	Arturo, Augusto,	Julian	Antonio
Damian, Danny, Deivid,	Fernando, Fidel,	Carlo, Cesar, Darío,		Camilo
Devis, Deyler, Edward,	Francisco, Gerardo,	Eduardo, Enrique,		Carlos
Edwin, Edier, Elkin, Emidio,	Germán, Gonzalo,	Fabián, Ferney,		Daniel
Erlington, Eswin, Danny,	Guillermo, Héctor,	Ernesto, Fernando,		David
Didier, Eder, Edier, Edison,	Hernán, Hernando,	Fidel, Gabriel,		Diego
Elías, Ferney, Francoise,	Hugo, Humberto,	Gerardo, Gustavo,		Fabián
Freddy, Geovanny, Gerson,	Jaime, Jairo, Javier,	Hernán, Humberto,		Isaac
Gian, Gianni, Giovanni,	Jesús, Joan, Jorge,	Ignacio, Iván, Jairo,		José
Gregorio, Gregory, Halbert,	Luis, Mario, Nelson,	Javier, Jesús, Julián,		Juan
Hans, Hassel, Hawer, Hayver,	Omar, Oscar, Pedro.	Luis, Manuel.		Mauricio
Harrison, Heber, Heinz.				

Fuente: elaboración propia.

Heiler, Henry, Hermann,	Rafael, Raúl, Ricardo,	Mauricio, Orlando,	Miguel
Iznardo, JacksonJadier,	Roberto, Ronald,	Ramiro, Raúl, René,	Nicolas
Jael, Jahir, Jason, Jefferson,	Rubén, Sergio, Victor.	Ricardo	William
Jeiber, Jhon, Jimmy, Johan,			
Johnatan, Jordan, Leonidas,			
Libardo, Leyder, Marco,			
Nelson, Nixon, Octavio,			
Oswald, Peter, Rodolfo,			
Steven, Styp, Uriel, Wilberto,			
Yair, Yesid, Thomas, Wilber,			
Wilder, Willy, Wilson,			
Wiston, Yean.			

1994, Nombres más usados primer nombre (Nombre y número de hombres):

José 13, Diego 12, Jairo 11, Jhon 11, Oscar 11, Carlos 9, Luis 9, Fabio 8, Jorge 7, Juan 7, Edgar 6, Andrés 5, Edwin 5, Wilson 5, Edward 4, Fernando 4, Freddy 4, Camilo 4, Héctor Hernán 4, Javier 4, Jhon 4, Rafael 4, Ricardo 4, Manuel 4, Nelson 3, David 3, Deivis 3, Cesar 2, Alexander 2, Gerardo 2, Hans 2, Iván 2, Jaime 2, Jason 2, Jhonatan 2, Nestor 2, Nicolas 2, Ronald 2, Sergio 2, Víctor 2, Yesid 2.

1994, Nombres más usados segundo nombre (Nombre y número de hombres):

Alexander 33, Andrés 33, Eduardo 16, Leonardo 15, Alberto 15, Fernando 14, Jairo 13, Ricardo 12, Alejandro 11, Javier 11, Iván 10, Mauricio 9, Darío 9, David 9, Enrique 9, Carlos 9, Julián 8, Giovanni 7, , Yesid 6, Freddy 6, Alfonso 6, Arturo 6, Augusto 6, Alfredo 5, Ignacio 5, Oswaldo 5, Manuel 5, Hernando 4, Ferney 4, Ernesto 4, Antonio 4, Armando 3, Alexis 3, José 3, Miguel 3, Orlando 3, , Luis 3, Gabriel 3, Humberto 3, René 2, Rodrigo 2, Henry 2, Hernán 2, Gerardo 2, Fabián 2, Fabio 2, Daniel 2, Edward 2, Eliecer 2, Emidio 2, Abelardo 2, Camilo 2, Carlo 2.

El acto de otorgar o hablar de un nombre es una evidencia de la transferencia de saberes y es un proceso de reproducción cultural desde el estímulo y el efecto en el aprendizaje. El hablante ostenta lo que sabe sobre un nombre al escogerlo. Esto es, al hablar de él u otorgarlo muestra lo que conoce, lo representa, enuncia y realiza los elementos de una matriz de pensamiento cultural. Estos saberes son precisamente discursivos y dialectales, inferibles a partir de la obtención de los saberes del código, como saber usar las sílabas, palabras, conocer el léxico, combinaciones fonéticas, etc. Son saberes concomitantes a los saberes derivados del contexto comunicativo como el tiempo, el espacio, la lengua hablada y sus características culturales de uso (saber usar en una situación específica). Y finalmente son concomitantes a los saberes sobre el acto y la actuación comunicativa, conocer los pasos de la interacción y la ritualización.

Conclusiones

¿Es la educación cotidiana un fenómeno transmisivo-adquisitivo de la lengua y del discurso?

La educación cotidiana es un fenómeno transmisivo adquisitivo porque: 1. Hay diferentes enfoques en la tradición explicando la posibilidad de la transmisión simbólica, de forma interactiva y práctica. 2. La educación cotidiana es aquella mediante la cual se transmite y adquiere la lengua y los discursos, como base lingüística y educomunicativa. 3. La educación y la cultura tienen una historia comprensible de forma sincrónica y diacrónica. Y 4. Los saberes que se transan son básicamente dialectales y discursivos.

Tenemos enfoques y perspectivas psicológicas, antropológicas, sociológicas y edu-comunicativas sobre la educación de la lengua y del discurso. Se comprenden aquí como transmisión-adquisición y como que el símbolo y la cultura deben ser transmisivo-adquisitivos. La lengua y el discurso son objeto de estudio educativo-pragmático. La lengua es simbólica, y aquí se demostró que los nombres son objeto de transmisión en tanto hay relaciones ostensivo-inferenciales. Si la educación es resultado de la interacción mediante el símbolo entonces el objeto de la educación es la cultura. Los hablantes tienen la capacidad de interactuar mediante el uso lingüístico (desde lo fonémico hasta lo discursivo) y en ello generan procesos ostensivos e inferenciales. Las ideas asociadas a los nombres son ostentadas e inferidas gracias a las habilidades de comprensión y producción discursiva.

¿Es la educación cotidiana un conjunto de fenómenos transmisivos-adquisitivos?

La edu-comunicación cotidiana es toda práctica comunicativa por definición ostensivo-inferencial, sincrónica y diacrónica, y que produce un aprendizaje dialectal o discursivo. Cualquier interacción produce un aprendizaje, resultado de la transmisión-adquisición de la cultura por

medio de las expresiones lingüísticas. La cultura es objeto de simbolización lingüística, y se complejiza en diferentes niveles de discursividad. Dependiendo del contexto, del ámbito narrativo o argumentativo, el hablante apelará a una u otra forma de discurso. Ostenta e influye en el proceso inferencial del otro, en su capacidad de adquisición.

Por ello, no es necesario que el aprendizaje se produzca en la interacción *in situ* de los hablantes, pues lo que transporta la significación es el acto de habla. Ello permite aprendizajes sincrónicos y diacrónicos, *non in situ*, gracias al tipo de soporte del acto de habla emitido. Fue por esta razón que se construyó una teorización fenoménica sobre la relación pragmática entre los hablantes y el contexto y, se concluye aquí que la educación cotidiana se debe también a la transmisión simbólica a partir de objetos y lugares. Esto es posible gracias a la capacidad ostensiva de los hablantes para influir en las representaciones mentales de los demás. ¿Es textual la edu-comunicación cotidiana, en oposición a gramatical?

Se comprende la distinción entre textualidad y gramaticalidad como características lingüístico discursivas. Para Narváez (2013), las culturas son diferentes entre sí por su discursividad mítica o narrativa, por su relación con el saber mítico o científico, entre otras. Lo textual y lo gramatical de las culturas se comprende por el grado de codificación de la expresión y por su relación con el conocimiento y la acción. Gramatical implica que las reglas de codificación exceden a las normales, y que el discurso precede a la acción (Ej. la didáctica). Textualidad implica reglas de codificación normales y los discursos se realizan durante la interacción.

Las expresiones de la cotidianidad son textuales, porque se dan durante la producción interactiva, de manera espontánea, no precedidas por la reflexión de sus reglas retóricas. Los saberes que se transan en la cotidianidad tienen carácter de hipo-codificación (Narváez 2013), porque se producen en las mismas simples reglas y actos de habla de la vida cotidiana. Además, que las expresiones cotidianas se producen preferentemente sobre el ámbito del pensamiento narrativo que sobre el ámbito argumental. También, la narrativa cotidiana influye en la argumentación cotidiana codificándose en preguntas, órdenes, deseos y aserciones. Las expresiones cotidianas carecen de formalidad, por tanto, de gramaticalización, especialización, sofisticación o codificación extra. La educación cotidiana es textual en oposición a gramatical, y se propone con esto la necesidad de investigar y caracterizar las educaciones y sus relaciones. Esto con el fin de observar el carácter de gramaticalización hipotético en las educaciones escolar y mediática, en oposición a la educación cotidiana.

Referencias

- Alaminos, J., Frances, F., Penalva, C., Santacreu, O. (2015). *Análisis multivariante para las ciencias sociales I*. Pydlos Ediciones.
- Arteaga, M. y Quintero, Y. (2003). Un estudio de onomástica descriptiva: ¿Qué sucede con los nombres propios en Venezuela? *Revista Letras*, 66, 74-89. https://www.academia.edu/8421709/Un_estudio_de_onom%C3%A1stica_descriptiva_Qu%C3%A9_sucede_con_los_nombres_propios_en_Venezuela_Coautor%3ADa_Cova_Yaritz_a
- Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford University Press.
- Bacher, S. (2016). *Navegando entre culturas*. Paidós.
- Baltar, F. y Gorjup, T. (2012) Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 8(1), 123-149. <https://doi.org/10.3926/ic.294>
- Berlo, D. (2000). *El proceso de la comunicación*. El Ateneo.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Editorial Grijalbo.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Chomsky, N. (1968). *El lenguaje y el entendimiento*. Seix-Barral.
- Christin, A. (2001). *El poder del nombre propio*. Gedisa.
- Duranti, A. (2003). Language as Culture in U.S. Anthropology; Three Paradigms” *Current Anthropology*, 44(3), 323-347. <https://doi.org/10.1086/368118>
- Durkheim, É. (1924). *Educación y sociología*. (4.ª edición). Ediciones Península.
- Elias, N. (1978). *The Civilizing Process: The history of manners*. Urizen Books.

- Elichiry, N. (CompEd.) (2015). *Aprendizaje y Contexto: contribuciones para un debate*. (1a edición) Manantial.
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática lingüística*. Editorial Ariel S.A. Anthropos.
- Escobar, J., González, M. y Manco, S. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 64-81. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/742>
- Gadamer, H. (1995). *El inicio de la filosofía occidental*. Paidós.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Gourham, L. (1971). *El gesto y la palabra*. Publicaciones de la Universidad Central de Venezuela., Caracas.
- Grimes, R. (1982). *Beginnings in ritual studies*. University Press of America.
- Grondelaers, S. y Geeraerts, D. (2003). Towards a pragmatic model of cognitive onomasiology. *Cognitive Approaches to Lexical Semantics*, 67-92. <https://doi.org/10.1515/9783110219074.67>
- Guervós, S. (2008). La selección léxica en la comunicación persuasiva: manipulación y uso del significado para la descodificación y la inferencia. Universidad de Salamanca En *Revista Española Actual*, 89, pp. 111-122. <https://core.ac.uk/download/pdf/9531232.pdf>
- Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa tomo I. Santillana.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Henry, D., B Dymnicki, A., Mohatt, N., Allen, J. y G. Kelly, J. (2015). Clustering Methods with Qualitative Data: A Mixed Methods Approach for Prevention Research with Small Samples. *Prevention Science*, 16, 1007-1016. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0561-z>

- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de cultura económica de México.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, Cultura y Educación*. Amorroutu.
- Martinet, A. (Comp). (1976). *Tratado del lenguaje*. Ediciones Nueva Visión.
- Mead, M. (1962). *Educación y Cultura*. Paidós.
- Mèlich, J. (1994). *Del Extraño al cómplice, la Educación en la vida cotidiana*. Anthropos.
- Narváez, A. (2013). *Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Universidad Pedagógica Nacional. DIE.
- Narváez, A. (2019). Comunicación Educativa, Educomunicación y Educación mediática. Una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Revista Palabra Clave*, 22(3), e22311. <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
- Navarro, P. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio De la comunicación. *Cauce, Revista de Filología y su Didáctica*, 26, 321-343. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_13.pdf
- Öhman, J. y Östman, L. y Öhman, J. (2010). *A Transactional Approach to Learning*. *School of Humanities, Education and Social Sciences*. Presentado en la reunión anual de la John Dewey Society, AERA. Denver, Colorado, Estados Unidos. (HumES) Örebro University, Sweden. https://www.academia.edu/28199158/A_transactional_approach_to_learning
- Pardo, N. (1998). Etnografía del habla: una perspectiva del análisis del lenguaje. *Revista Forma y Función*, 11, 149-160. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17132/17977>
- Pardo, N. (2007). *Discurso, Impunidad y prensa*. Editorial UN. Unimedios, Facultad de ciencias humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*. Libros del Zorzal.

- Searle, J. (1990). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Cátedra.
- Slobin, D. (2004). *Child language and evolution. Biology and Knowledge revisited*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tusón, J. (2003) *Introducción al lenguaje*. Universitat Oberta de CatalunyaEditorial UOC.
- Van Dijk, T. (1977) *Text and context*. Longman Group USA.
- Van Dijk, T. (2001) Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED)*, (1), p. 69-81. <https://doi.org/10.35956/v.1.n1.2001.p.69-81>
- Van Dijk, T. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Revista Athenea Digital*, 1, 18-24. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n1.22>
- Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica de México.

Citar artículo como:

Díaz-Fernández, R. (2023). Estudio del discurso onomástico para la caracterización de la educación cotidiana. *Educación y Ciudad*, (45), e2863. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2863>

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2022

Fecha de aprobación: 27 de abril de 2023